



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO *CAMPUS* MATA NORTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL**  
**(PROFEI)**

**SIMONE DOS SANTOS E SILVA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO**  
**ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DA REDE**  
**MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA - PE**

**NAZARÉ DA MATA-PE**

**2024**

SIMONE DOS SANTOS E SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE OLINDA - PE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI. Pós-Graduação na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte.

Orientador: Prof. Dr. Evanilson Landim Alves

NAZARÉ DA MATA - PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S586r	<p>Silva, Simone dos Santos</p> <p>Representações sociais de estudantes com transtorno do espectro autista compartilhada por professores da rede municipal de ensino de Olinda – PE. / Simone dos Santos Silva – Nazaré da Mata, 2024. 92 p.: il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Evanilson Landin Alves</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Nazaré da Mata, 2024.</p> <p>1. Educação inclusiva . 2. Formação continuada de professores. 3. Práticas pedagógica. I. Alves, Evanilson Landin (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 371.1</p>
-------	--

SIMONE DOS SANTOS E SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE OLINDA - PE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI. Pós-Graduação na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte.

Orientador: Prof. Dr. Evanilson Landim Alves

Aprovado em: 30/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Evanilson Landim Alves (Orientador)  
Universidade de Pernambuco Campus Petrolina (UPE)

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Rufino ( interno)  
Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

---

Profa. Dra. Elisângela Bastos de Melo Espíndola  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

NAZARÉ DA MATA - PE

2024

Dedico a minha mãe, anistiada política, que esteve arbitrariamente presa por três meses, comigo em seu ventre, durante a ditadura militar brasileira, sem perder a ternura, me fez filha da luta por democracia, com interesse pelas minorias em um país desigual.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que em sua infinita misericórdia esteve ao meu lado, nos momentos mais desafiadores me conduziu nos braços para que chegasse inteira e vivesse esse momento mágico.

Ao meu orientador Professor Evanilson Landim, que pavimentou meu caminho até aqui, com sua humanidade reafirmando em mim a importância do acolhimento e aceitação, sempre com uma expressão de afeto “você está bem?” e “vai dar tudo certo!”

A banca que disponibiliza seu tempo para apreciar e contribuir valorosamente com este estudo.

Aos meus pais Maria de Lourdes da Silva e Romero dos Santos e Silva (*in Memoriam*), que me permitiram viver essa experiência humana, vida.

Ao meu filho Edwin, companheiro adorável em todos os percursos nesta jornada, a quem com amor incentivo e sou incentivada, quem me permitiu protagonizar o papel de mãe e educadora.

A minha irmã Elizabete e ao meu cunhado Carlos, por sempre acreditar e me fazer acreditar que sou capaz.

Aos meus sobrinhos João Pedro, Maria Regina e Francisco Emanuel, que com muito amor, iluminam meus dias e me incentivam a ser uma pessoa melhor.

A minha família, avôs e avós, tios e tias, primos e primas.

Aos companheiros(as) de jornada, que não largaram minhas mãos durante a caminhada no chão das escolas, enquanto Professora Alfabetizadora nos municípios de Olinda e Paulista, posteriormente na rede estadual onde lecionei no Normal Médio, passando pela gestão escolar e atualmente como Professora do Atendimento Educacional Especializado e Analista em Gestão Educacional.

Aos estudantes que despertaram em mim a pesquisadora, em busca de aperfeiçoamento para promover a inclusão escolar.

A família do coração Jacqueline Ferreira, Raquel Góes, Valéria Barros, Rafael Muniz.

As mestras da minha turma, pela troca de experiências, conhecimentos e apoio nas dificuldades enfrentadas na caminhada: Edilania, Shirley, Maria, Clecia, Adriana, Gabi e Jeyse.

Seres humanos necessitam de aceitação, e quando esta lhes é dada movem-se em direção a “auto-realização”. Carl Rogers

## RESUMO

O expressivo aumento de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, depara-se com maior enfoque notadamente nas suas limitações em detrimento de suas potencialidades. Posto que ainda são percebidas expectativas de turmas homogêneas e dificuldade em lidar com as diversidades, assim, emerge o desafio para profissionais da educação e comunidade escolar, em especial os (as) docentes, à superação de crenças limitantes sobre a escolarização desses estudantes. A questão que motivou esta pesquisa foi: o que dizem os(as) docentes a respeito da inclusão de estudantes com TEA na escola e quais as contribuições das formações continuadas nas transformações de representações sociais que possam limitar e/ou dificultar a inclusão desses estudantes? Como objetivo geral buscou-se com esta pesquisa analisar a natureza das representações sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhada pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE. Os objetivos específicos foram formulados no sentido de a) identificar a existência e/ou necessidades formativas para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE; b) examinar as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva da rede municipal de Olinda-PE; c) verificar as aproximações e distanciamentos entre as expectativas dos docentes e as formações continuadas em Educação Inclusiva propostas pela rede municipal de Olinda-PE; d) desenvolver como produto educacional uma proposta de formação continuada em Educação Inclusiva conforme os resultados do estudo. A identificação da percepção de docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA na rede de ensino de Olinda ocorreu a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, descritivo interpretativo. A pesquisa ocorreu em três escolas da Rede Municipal de Olinda, que possuem estudantes com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na diretoria de ensino/divisão de inclusão da Secretaria Municipal de Educação. A revisão da literatura foi desenvolvida a partir do método Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA). Os instrumentos utilizados foram: Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram a existência de necessidades de formativas a serem supridas, visto que, não há proposta de formação continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino regular, apenas para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que de fato existe, são expectativas por parte dos professores, que essas formações em Educação Inclusiva, também os alcancem. As Representações Sociais do fenômeno observado, estão ancoradas na

sensação de escassez, de negação de condições, ligadas a inexistência de processos formativos, de estrutura física adequada nas escolas, de recursos humanos e materiais. Desse modo, pode-se observar, que os dispositivos legais, ainda não têm sido suficientes para que de fato, na realidade escolar analisada, se reconheça a inclusão de estudantes com TEA de forma adequada, isto é, para além da matrícula compulsória, mas assegurando condições equitativas de aprendizagem. Como Produto Educacional, elaborou-se uma proposta de um curso de formação continuada em Educação Inclusiva, dirigida as três escolas que acolheu a pesquisa tomando como referência os resultados obtidos. Com isso, a expectativa é ampliar o debate sobre a escolarização dos estudantes com TEA e de alguma maneira contribuir para que a sua inclusão seja materializada em práticas pedagógicas planejadas para alcançá-los, favorecendo sua aprendizagem e permanência no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação continuada de professores; Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

The significant increase in enrollments of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education faces greater focus on their limitations rather than their potential. There are still expectations for homogeneous classrooms and difficulties in dealing with diversities, which create a challenge for education professionals and the school community, particularly teachers, to overcome limiting beliefs about the schooling of these students. The research question that motivated this study was: what do teachers say about the inclusion of students with ASD in schools, and what are the contributions of continuous training in transforming social representations that may limit or hinder the inclusion of these students? The general objective of this research was to analyze the nature of the social representations of the inclusion of students with ASD and their schooling as shared by teachers in the early years of elementary school in the public education network of Olinda-PE. The specific objectives were to: a) identify the existence and/or formative needs to work with students with ASD shared by teachers in the early years of elementary school in the municipal education network of Olinda-PE; b) examine the proposals for continuous training in Inclusive Education within the municipal education network of Olinda-PE; c) assess the alignments and divergences between teachers' expectations and the continuous training in Inclusive Education proposed by the municipal education network of Olinda-PE; d) present, as an educational product, a proposal for continuous training in Inclusive Education based on the study's findings. The identification of teachers' perceptions about the inclusion of students with ASD in Olinda's education network was based on the Theory of Social Representations (TSR). The methodology adopted was a qualitative case study with a descriptive interpretative approach. The research was conducted in three schools within the municipal network of Olinda, which enroll students with ASD in the early years of elementary school, as well as in the education division/inclusion department of the Municipal Department of Education. The literature review was developed using the PRISMA method (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). The instruments used were the Free Word Association Test (TALP) and semi-structured interviews. The results pointed to the existence of formative needs to be addressed, as there is no continuous training proposal in Inclusive Education for regular education teachers, only for those in Specialized Educational Assistance (AEE). What exists is an expectation from teachers that these Inclusive Education trainings also reach them. The Social Representations of the observed phenomenon are anchored in a sense of scarcity and denial of conditions, related to the absence of formative processes, appropriate physical infrastructure in schools, and the lack of human and material resources. Thus, it can be observed that legal provisions are still insufficient to ensure that, in the analyzed school reality, the inclusion of students with ASD is properly recognized—not just through compulsory enrollment, but by ensuring equitable learning conditions. As an Educational Product, a proposal for a continuous training course in Inclusive Education was developed for the three schools that participated in the study, based on the results obtained. The aim is to expand the debate on the schooling of students with ASD and contribute to making their inclusion a

reality through pedagogical practices designed to reach them, fostering their learning and retention in the school environment.

**Keywords:** Inclusive Education; Continuous Teacher Training; Pedagogical Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Área de formação	49
Gráfico 2 – Municípios de atuação dos professores pesquisados	49
Gráfico 3 – Titulação dos participantes	50
Gráfico 4 – Idade dos participantes	50
Gráfico 5 – Gênero dos participantes	51
Gráfico 6 – Tempo de experiência dos professores	51
Gráfico 7 – Vínculo com pessoa com autismo	52
Gráfico 8 – Qual o tipo de autismo do estudante	53
Gráfico 9 – Tipo de vínculo do participante	54
Figura 1 – Núcleo Central da Representação Social	61
Figura 2 – Elementos periféricos – 1ª Periferia	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Dissertações e Teses da Capes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONEP	Comitê Nacional de Ética e Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBMEP	Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PEE	Público da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEDUC	Secretaria de Educação
SRM	Secretaria de Educação
STF	Sala de Recursos Multifuncionais
TRS	Supremo Tribunal Federal
UNESCO	Teoria das Representações Sociais Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVO GERAL	14
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CAMINHOS PERCORRIDOS	28
2.1.1 <i>Um breve olhar para os paradigmas e o percurso histórico das pessoas com deficiência</i>	28
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	30
2.3 MARCOS LEGISLATIVOS	31
2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	32
3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	39
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
4.1 LÓCUS DA PESQUISA	46
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	46
4.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA	47
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO	47
4.5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	47
4.6 PRODUTO EDUCACIONAL	48
4.7 ORGANIZAÇÃO COM POPULAÇÃO E AMOSTRA	48
4.8 IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	49
4.9 DESFECHO PRIMÁRIO	54
4.10 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	55
5.1 1ª CATEGORIA DE ANÁLISE: CAPACITISMO	63
5.2 2ª CATEGORIA DE ANÁLISE: CURRÍCULO	64
5.3 3ª CATEGORIA DE ANÁLISE: TERCEIRIZAÇÃO	66
5.4 4ª CATEGORIA DE ANÁLISE: ESTRUTURAÇÃO	67
5.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA	70
5.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA-PE	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	81
APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	82
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	84
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	85
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIVISÃO DE INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA-PE	86
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS	87
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO	90
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	91

## 1 INTRODUÇÃO

O aumento de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas e turmas regulares de ensino tem intensificado o interesse de parcela de professores(as) em conhecer características desse perfil de estudantes, tais como, maneiras de aprender e de relacionar-se, para isso, tem recorrido aos cursos de formação continuada e em serviço, buscando uma qualificação, certamente não adquirida na formação inicial. Esta pesquisa examinou as Representações Sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista compartilhadas por professores da rede municipal de ensino de Olinda, Pernambuco. Com isso, fez-se necessário observar como se caracteriza o processo de formações continuadas em Educação Inclusiva desenvolvidas pela rede de ensino e como têm contribuído para assegurar a permanência e, principalmente, a aprendizagem desses estudantes a fim de explicar de que forma as Representações Sociais dos docentes participantes do estudo repercutem na escolarização de estudantes com TEA. Para responder à questão de pesquisa, traçaram-se os seguintes objetivos:

### 1.1 Objetivo Geral

Analisar a natureza das representações sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE.

### 1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar a existência e/ou necessidades formativas para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE;
- b) Examinar as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva da rede municipal de Olinda-PE;
- c) Verificar as aproximações e distanciamentos entre as expectativas dos docentes e as formações continuadas em Educação Inclusiva propostas pela rede municipal de Olinda-PE.
- d) Desenvolver como produto educacional uma proposta de formação continuada em Educação Inclusiva conforme os resultados do estudo.

Embora no texto tenha sido feita a opção pela forma impessoal da escrita, peço licença para usar a primeira pessoa em alguns trechos desta introdução, quando pretendo situar a caminhada da professora à pesquisadora. Professora há 20 anos, iniciei no magistério mediante

aprovação em concurso público nas redes municipais de ensino de Paulista e Olinda, posteriormente me submeti a mais dois certames dessa vez, para Secretaria Estadual de Educação SEDUC/PE, um para o cargo de professor e outro para o cargo de analista em gestão educacional, vínculos que optei para seguir carreira profissional. Nessas duas décadas atuei em seguimentos como gestão escolar, lecionei no Normal Médio, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, com a matrícula de professora, estou lotada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde costumo dizer que é o meu lugar, lugar de inquietação e busca constante por aperfeiçoamento na área da Educação Inclusiva. Pedagoga com Especialização em Educação Especial, determinada a aprimorar minha qualificação busquei a formação em serviço, ingressando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) para uma intervenção mais efetiva junto aos estudantes com deficiência, em especial aqueles com TEA, que vem chegando à escola em quantidade expressiva. O interesse pelo tema surgiu a partir da atuação prática como professora na sala de atendimento educacional especializado (SAEE) numa escola estadual na qual atuava com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, oriundos, em sua maioria, de escolas da rede municipal.

Com efeito, buscou-se entender as razões de receber estudantes Público da Educação Especial (PEE) da referida rede de ensino com acentuadas diferenças em seu desenvolvimento. Alguns estudantes demonstravam competências nos saberes básicos, com habilidades bem consolidadas ou em construção, tanto na leitura quanto na escrita e na oralidade. No entanto, outros apresentavam ausência ou significativo atraso nessas habilidades. Isso, suscitou questionamentos quanto, a saber, se esse atraso era oriundo da condição específica do estudante com deficiência ou resultado de práticas pedagógicas excludentes, o que parece mais provável. Dentre essas práticas, destaca-se a abordagem na qual o conteúdo é apresentado de forma única, desconsiderando as diversas necessidades e diferenças individuais ou, ainda, aquelas em que por não acreditarem nas potencialidades de estudantes neuro divergentes, propõem intervenções pouco desafiadoras, criando-se dessa forma um obstáculo à sua participação e aprendizagem.

A proposta inicial era que a pesquisa fosse realizada apenas com professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, a partir das leituras propostas e das orientações, percebeu-se a importância de alcançar, também, os demais professores e professoras que atuam na rede municipal de Olinda (PE), a fim de identificar as Representações Sociais de estudantes com TEA compartilhadas por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino. Com o novo direcionamento emergiu o interesse em conhecer de que maneira e com qual periodicidade são propostas formações continuadas em Educação

Inclusiva para os(as) professores(as) do ensino regular e do AEE, identificando como a rede de ensino organiza o processo formativo para a qualificação de todos os docentes para atender com eficiência os estudantes da Educação Especial.

À propósito, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015) representou um marco significativo na promoção e defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência no Brasil. Dentre os avanços fundamentais proporcionados por essa legislação, destacam-se a promoção da Educação Inclusiva, o estímulo à inclusão no mercado de trabalho, o acesso garantido à saúde e a reabilitação, a promoção da acessibilidade universal em diversos setores, o combate ao preconceito e a discriminação, a garantia dos direitos civis e políticos e o estímulo à pesquisa e a inovação em tecnologias assistivas. Esses avanços têm sido relevantes para promover a igualdade de oportunidades e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva.

No contexto educacional, busca-se o desenvolvimento de ações de fortalecimento e afirmação da inclusão escolar. Essa inclusão, perpassa não apenas pela formação inicial de docentes, mas requer, das formações continuadas e em serviço. O fato é que até pouco tempo as Instituições de Ensino Superior (IES) não ofereciam a Educação Inclusiva como crédito obrigatório, eventualmente constava no perfil curricular como disciplinas optativas nos cursos de formação de professores. Consequentemente, é possível encontrar professores(as) atuando na Educação Básica sem a devida formação nesse campo.

Diante dessa situação, torna-se necessário fomentar formações continuadas e em serviço que contemplem as diferentes necessidades formativas dos docentes o que é essencial para garantir que os professores(as) estejam preparados para lidar com os desafios da inclusão e proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Segundo dados do IBGE (2022), 1% da população, cerca de 2 milhões de brasileiros, estão no espectro, o que reforça a necessidade das escolas oferecerem respostas educativas capazes de refletir no desenvolvimento desses estudantes. Isso pode ocorrer por meio da socialização entre os pares, na realização das atividades de vida diária e na construção de conhecimentos. Em outras palavras, por meio da sistematização do conhecimento produzido e acumulado pelas gerações até nossos dias. Entretanto, esse processo implica em constantes formações em serviço, visando qualificar o professor(a) para atender às expectativas da sociedade em relação à escola.

A Educação Inclusiva traz em seu arcabouço teórico a proposta da não segregação de estudantes desviantes dos padrões de normalidade que a sociedade hodierna ainda impõe. Ela propõe a convivência entre todos os estudantes em uma mesma sala de aula, independentemente

de sua origem social, étnica, religiosa, sem ou com deficiência. Essa abordagem preconiza a convivência com a diversidade, na qual todos os envolvidos no processo educativo se beneficiam, ora ensinando, ora aprendendo, ora reforçando o aprendido; ou seja, aprendendo juntos.

Sobre o olhar da inclusão educacional de todos e todas, cita-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, item IV), que define como Público da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação). Além disso, esse documento assegura a transversalidade da Educação Especial, indo desde a Educação Infantil até a Educação Superior com atendimento educacional especializado. Neste sentido, Costa (2015, p.161) destaca que:

É importante que as escolas, em seus projetos políticos pedagógicos deem ênfase a uma organização pedagógica que reconheça e respeite as diferenças de aprendizagem dos (as) alunos (as), considerando a importância da educação inclusiva para além da matrícula compulsória na escola pela força da lei.

Foi deste contexto que partiu, inicialmente, a proposta investigativa deste trabalho de dissertação que buscou examinar as Representações Sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) compartilhadas por docentes do Ensino Fundamental e o programa de formação continuada em Educação Inclusiva proposto pela rede municipal de Olinda-PE. A identificação da percepção de docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA na rede de ensino de Olinda ocorreu a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici (1961). Com efeito, a TRS busca identificar de que forma determinado grupo social reconhece um objeto a partir do conhecimento de senso comum por ele compartilhado.

O ponto de partida para compreender essa problemática se deu a partir da investigação das políticas de formações continuadas voltadas aos estudantes com TEA e buscando identificar se as formações estão alinhadas com os princípios da Educação Inclusiva. O recorte para essa especificidade se deu mediante observação de um número elevado de matrículas de estudantes com esse perfil na rede regular de ensino. Alguns possuem laudo, outros estão em processo de investigação e, ainda, há aqueles que, embora apresentem comportamentos sugestivos do TEA — como atraso ou ausência da fala, dificuldade na socialização, movimentos estereotipados, entre outros —, não foram diagnosticados.

A propósito, tem-se, também, o caso de que alguns não foram diagnosticados devido à negação e resistência da família, enquanto outros enfrentam dificuldades em acessar os serviços médicos. Entretanto, em relação à aprendizagem, sabe-se que cabe a escola encontrar soluções

pedagógicas para dar acesso ao currículo a todos os estudantes: “as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves” (Costa, 2015, p.161).

Em relação aos professores(as) que já se encontram em exercício, sem a formação necessária para atuar com estudantes com deficiência, reforça-se que “é necessário que tal tema seja objeto de estudo e reflexão por meio de cursos de formação continuada” (Brasil, 2002, p. 5). Como destaca Costa (2015), ainda são percebidas grandes fragilidades no processo da garantia da inclusão escolar que precisa ser superada a fim de que seja possível a eliminação das barreiras que dificultam o acesso e a aprendizagem de estudantes com deficiência na escola.

Neste mesmo sentido, Fialho e Gonçalves (2004) afirmam que muitas são as indagações sobre como desenvolver as competências necessárias para a formação do(a) professor(a) que, certamente, quando não desenvolvidas reforçam as desigualdades. Dessa forma, a formação continuada é indispensável, mas da forma como vem acontecendo, nem sempre tem garantido mudanças efetivas no interior da sala de aula.

A premissa para esta pesquisa considerou a educação como um direito humano e deve ser ofertada e garantida para todas as pessoas de forma equitativa. O Artigo 206 (Inciso I) da Constituição da República de 1988, também, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições no acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Nesse sentido, com o propósito de entender o que é necessário para a efetivação desse direito, especialmente no que diz respeito ao papel do(a) professor(a) e à sua prática pedagógica, decidiu-se por examinar o tipo de relação que pode ocorrer entre as Representações Sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE e o processo formativo desenvolvido.

No Brasil, as políticas públicas e os documentos curriculares preconizam a Educação Inclusiva como um direito social e humano. Tais esforços resultaram em avanços significativos nos debates em defesa da inclusão, especialmente nos últimos trinta anos. Essas políticas promoveram mudanças de paradigmas, isto é, para alcançar o paradigma atual, houve o reconhecimento da superação dos modelos de exclusão, institucionalização e integração (Sasaki, 2012). Essa superação ocorreu de forma não linear e tem sido permeada por lutas e resistências.

No contexto desta superação, podemos afirmar que o entendimento do trabalho escolar deve ir para além da ação pedagógica que acontece entre os que sabem e os que não sabem; “porque exige a prática de uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento de um currículo comum que pratique estratégias diversificadas de aprendizagem e ensino, numa ação conjunta

de esforços” (Estevão, 2012, p. 28). Sendo assim, conhecer as representações sociais de estudantes com autismo compartilhadas por professores(as) pode apontar caminhos para explicar a relação entre essas representações sociais e as práticas docentes, além de apontar necessidades formativas a serem supridas.

Ao tratar de Educação Inclusiva é indispensável que se reconheça que ela deve estar alinhada a princípios constitucionais e em consonância com os temas da atualidade que se articulam em defesa dos direitos humanos. Entende-se que a garantia do cumprimento dos princípios da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como afirma (Mantoan, 2010, p. 21) “implica em grandes transformações na organização pedagógica das escolas, na formação pedagógica, nos planos e metas educacionais”.

O reconhecimento do direito de todos à educação como tratam os Artigos 205 e 208, Inciso III, da CRFB/1988 assegurou o AEE para estudantes que dele necessitam, e tenham aproveitamento em classes do ensino regular. De tal modo, a Secretaria Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP-MEC) indica que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve incluir o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Além disso, o currículo escolar deve abordar as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas para a inclusão.

Essa abordagem é respaldada por instituições como a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que incorporaram tais diretrizes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2006 (Brasil, 2006). Sob essa perspectiva, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/1996 (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no seu Artigo 55, estabeleceram a matrícula obrigatória de estudantes na rede regular de ensino como uma responsabilidade dos pais ou responsáveis (Brasil, 1990).

Os dispositivos legais apontam para uma responsabilidade compartilhada de forma a fortalecer o direito de conviver uns com os outros que é um dos quatro pilares da educação nacional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP MEC) realiza, anualmente, o levantamento de dados estatísticos educacionais por meio do Censo Escolar, sendo de suma importância que estudantes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva sejam devidamente informados, para que as políticas públicas contemplem essa modalidade de ensino com a implementação dos programas e projetos.

Além das leis, decretos, portarias e resoluções nacionais pode-se contar com os documentos internacionais que respaldam e legitimam as leis nacionais, dada a abrangência de

países na mesma direção a de uma educação para todos e todas, como fez a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Convenção da Guatemala (1999), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Tais documentos, versam sobre o imperativo de garantir uma escola democrática, comprometida em ofertar uma educação de qualidade social que se coadune com as práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de incluir todos os estudantes. Cabendo fomentar junto aos atores que compõem o contexto escolar uma cultura de paz, de respeito e de atitudes afirmativas, visando mitigar o preconceito que segrega e divide as pessoas em razão das suas características diversas. Nesse sentido, afirma Santos (1995 *apud* Mantoan, 2006):

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades - nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (p. 25).

Ressalta-se que a LBI (Brasil, 2015), ampliou a garantia de direitos não só para a rede pública de ensino, mas também, para rede privada estabelecendo punição para atitudes discriminatórias, como cobrança de valores adicionais em matrículas e mensalidades de estudantes com deficiência, reafirma que cabe ao poder público ofertar recursos de acessibilidade e garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade. A lei, ainda, prevê a presença do Profissional de Apoio Escolar, para exercer atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na primeira seção deste estudo apresenta-se o referencial teórico que está dividido em duas partes, compostas de uma Revisão Sistemática da Literatura, denominada Contextualizando a Educação Inclusiva e de uma revisão por conveniência, denominada Caminhos Percorridos. Apresenta-se, ainda, o referencial teórico norteador, quais sejam: a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici, Jodelet (1978; 2003) e colaboradores, uma revisão histórica sobre autismo publicada por Bleuler (1911) e Kanner (1943), o marco legislativo e a temática sobre paradigmas da exclusão, institucionalização, integração e Inclusão, (Sassaki, 2012).

A segunda seção, buscou detalhar como a pesquisa foi construída, apresentou informações sobre os (as) participantes envolvidos na coleta de dados, seguidamente de um breve histórico sobre o *locus da pesquisa*, a metodologia utilizada e os instrumentos que foram aplicados.

Os resultados da pesquisa, o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos (as) docentes de estudantes com TEA, processados com base no material coletado, assim como, a discussão dos resultados e respectiva análise, serão apresentados na seção.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o propósito de alcançar o objetivo estabelecido, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), concentrada nas produções acadêmicas brasileiras, publicadas como dissertações ou teses. Para realizar essa revisão, conduziram-se buscas em duas bases de dados amplamente reconhecidas no meio acadêmico: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha dessas bases de dados se baseou em sua reputação no ambiente acadêmico, na facilidade de acesso e na disponibilidade gratuita das produções. A RSL, focou na compreensão teórica das Representações Sociais no contexto da inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, sendo assim, a revisão foi conduzida utilizando o método denominado Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA).

O período definido para busca se deu em virtude da intenção de apreender as produções a partir do ano da promulgação da LBI que foi publicada em 2015. Os dados foram coletados entre junho e julho de 2023. Os descritores utilizados foram: “*autismo*”, “*formação continuada*”, “*representações sociais*”, “*inclusão*” e “*formação de professores*”. A pesquisa foi definida para “*todos os campos*”, sem especificar a ocorrência dos termos no título, no assunto ou no resumo. Os descritores foram inseridos na busca de maneira combinada, a partir da utilização dos operadores booleanos TODOS e AND, caracterizando, assim, diversas e diferentes combinações.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas apenas produções (teses e dissertações) em Língua Portuguesa, que respondiam à questão orientadora deste estudo e que estavam disponibilizadas na íntegra. Além disso, deveriam abordar a temática das Representações Sociais de professores sobre estudantes com autismo e formação continuada de professores. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: produções repetidas e as que não evidenciavam relação com a questão orientadora da pesquisa. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados 154 estudos. Todavia, após uma leitura dos títulos, resumos e objetivos, excluíram-se 147 deles, por não atenderem aos critérios de inclusão do trabalho (tratar das representações sociais de professores sobre inclusão de estudantes com TEA em turmas regulares e das formações continuadas). Desse modo, restaram 7 estudos, dos quais 6 são dissertações e 1 é uma tese. Os trabalhos selecionados estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a revisão sistemática

Dissertações e tese analisadas					
Nº	TÍTULO	ANO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	PAÍS
1	Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de LAGES, SC.	2015	OLIVEIRA, Vivian Fatima.	[Dissertação], Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC	Brasil
2	Nenhum a menos na aula de matemática: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas.	2018	LANDIM, Evanilson.	[Tese], Universidade Federal de Pernambuco. Recife	Brasil
3	Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente.	2018	FRADE, Paula Nascimento	[Dissertação], Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo	Brasil
4	A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades.	2019	MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto	[Dissertação], Universidade Estadual de Maringá, Maringá	Brasil
5	Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis.	2020	LOPES, Naiara de Oliveira Basílio	[Dissertação], Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis	Brasil
6	Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva: um estudo na Rede Municipal de Salvador.	2020	CAMPOS, Regiane Gomes Pamponet de Oliveira	[Dissertação], Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador	Brasil
7	Transtorno do espectro autista, percepção docente e práticas pedagógicas para inclusão.	2022	MENDONÇA, Bárbara Bertolotti	[Dissertação], Universidade Ibirapuera, São Paulo	Brasil

Fonte: Autoria própria, 2024

A dissertação *Representações Sociais de Professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC*: neste estudo, se interpretou a lógica interna das teorias expressas pelos professores, mapeando os saberes que as apoiam e as imagens concretizadas, e assim foi ingressado nas representações sociais dos professores, servindo como um importante instrumento para a formação destes profissionais na prática pedagógica inclusiva. Foi utilizado o delineamento de estudo de caso múltiplos (Yin, 2001).

O objeto de investigação priorizou o conhecimento das representações sociais dos professores acerca dos seus alunos com TEA incluídos no ensino regular em escolas públicas municipais de Lages. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Participaram deste estudo ao total 13 professores, sendo 8 professores regentes e 5 segundas professoras que atuam em classes comuns do ensino regular com alunos diagnosticados com TEA, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental (anos iniciais e finais) de 8 escolas públicas municipais de Lages. Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado. O objetivo geral deste estudo foi conhecer se as representações sociais dos professores acerca dos seus alunos que apresentam TEA das escolas regulares públicas municipais de Lages SC funcionam como dificultadoras e/ou facilitadoras para o processo de inclusão escolar desses sujeitos.

Como resultado, observou-se o desconhecimento científico sobre o Transtorno do Espectro do Autismo por grande parte dos professores; as falas se centralizavam mais em conhecimentos empíricos propriamente ditos, conseqüentemente dificultando as atuações práticas e responsabilizando outras instâncias pelo insucesso pedagógico desse alunado.

A tese *Nenhum a Menos na Aula de Matemática: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas* aborda de maneira lúcida e acessível, as prerrogativas para uma inclusão total e irrestrita, na construção de uma escola que acolha a todos indistintamente, principalmente os grupos historicamente marginalizados e que frequentemente são responsabilizados pelo próprio fracasso escolar. Buscou resposta à questão: de que maneira a instituição escolar estão compreendendo a inclusão nas aulas de Matemática dos estudantes com deficiência, em particular, dos estudantes com deficiência visual, e como essa compreensão pode afetar o ensino e a aprendizagem das razões trigonométricas?

O propósito foi apreender e analisar as representações sociais de aprendizagem de pessoas com deficiência por estudantes e professores. Nessa etapa da pesquisa, recorreu-se à Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) na perspectiva da Teoria do Núcleo Central (Abric, 2000). A coleta dos dados deu-se por meio de um teste de associação livre, do

qual participaram 1.008 estudantes sem deficiência, 22 estudantes com deficiência, 147 professores de disciplinas diversas e 167 professores de Matemática. No Estudo 2, analisou-se como estudantes cegos matriculados no Ensino Médio podem apropriar-se dos conceitos de razões trigonométricas: tangente, seno e cosseno. Para tal, foi vivenciada com seis estudantes cegos, uma proposta de ensino desses conceitos elaborada com base na Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1996). Os resultados apontaram que as intempéries e dificuldades identificadas na escola ainda são utilizadas como justificativas ao fato de os estudantes com deficiência comumente evidenciarem desempenho inferior aos demais, sobretudo, em Matemática. Professores e colegas de classe desses estudantes apresentaram entendimentos mais positivos do que aquelas identificadas ao longo da trajetória educacional das pessoas com deficiência.

Os resultados apontaram que as intempéries e dificuldades identificadas na escola ainda são utilizadas como justificativas ao fato de os estudantes com deficiência comumente evidenciarem desempenho inferior aos demais, sobretudo, em Matemática. Professores e colegas de classe desses estudantes apresentaram compreensões mais positivas do que aquelas identificadas ao longo da trajetória educacional das pessoas com deficiência. Entretanto, reconheceram as limitações da escola e os embaraços que têm dificultado a aprendizagem Matemática de todos os estudantes da classe. A tese trará contribuições significativas e basilares, visto que, utilizou a Teoria das Representações Sociais, a qual irei utilizar em minha pesquisa.

A dissertação *Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente* teve como objetivo geral avaliar o impacto de um programa de ação de formação sobre práticas pedagógicas em inclusão relacionadas ao transtorno do espectro autista (TEA) para uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo foi realizada, com base no estudo de caso, em uma escola municipal, na cidade de São Paulo, em uma classe de 5º ano que possuía um aluno diagnosticado com TEA.

O trabalho ocorreu em quatro fases. Na fase 1, foi utilizado um questionário de identificação. Já na 2ª fase, um roteiro de questões orientadoras para a entrevista semiestruturada com a professora e observação das aulas para analisar a prática docente com o aluno em condição de inclusão. A 3ª fase incluiu um programa de ação de formação para a professora sobre inclusão de TEA. Já a 4ª fase incluiu entrevista e observação das aulas pós-formação. Os dados foram analisados de maneira qualitativa com base nas quatro fases do estudo. As análises consistiram em compreender através de entrevista com a professora o que

ela entendia sobre inclusão dos TEA. Também foram analisadas as observações das aulas pré e pós-programa de ação de formação e entrevista pós-programa de formação com a docente com o objetivo de saber se houve mudanças quanto ao seu entendimento e prática pedagógica sobre inclusão dos TEA.

Os resultados da pesquisa mostram que, de acordo com as observações realizadas anteriormente ao programa de formação, tanto a prática pedagógica da professora quanto a interação do aluno com os colegas não eram compatíveis com suas necessidades e não havia atividades adaptadas para ele. Durante o programa, a professora pôde repensar sua prática e conseguiu ressignificar suas aulas, elaborando propostas que incluíssem o aluno academicamente e socialmente. Conclui-se que o programa de formação ofertado à professora se mostrou viável (executável) e eficaz em relação à inclusão escolar do aluno com TEA.

A dissertação *A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades* abordou o tema com o objetivo de investigar quais recursos adaptativos são empregados pela escola no atendimento ao aluno com TEA bem como apresentar a visão das mães sobre o trabalho realizado pela escola no processo de inclusão do aluno com TEA. Este estudo buscou ainda contemplar, além de uma evolução histórica nas pesquisas relacionadas ao TEA, métodos terapêuticos como o Son-Rise, abordagem responsiva, metodologia ABA (Análise Aplicada ao Comportamento), as PECS (Picture Exchange Communication System) e o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

O estudo procurou ainda abranger ainda o Processamento Sensorial e a integração sensorial na vida das pessoas com TEA. Para tanto, a metodologia adotada é de natureza teórico bibliográfica e empírica. Por meio dos estudos bibliográficos, procurou-se levantar, analisar e agrupar informações relevantes com vistas a favorecer o trabalho escolar do aluno com TEA. A investigação de campo envolveu entrevistas das mães dos alunos com Espectro Autista, que compartilharam suas experiências relacionadas à Educação Inclusiva. Como resultado, o presente estudo aponta a necessidade de investigar, em profundidade, os benefícios pedagógicos resultantes do emprego de recursos adaptativos pensados para a população com TEA que poderiam ser aproveitados na escola, mas que estão restritos aos consultórios de terapia ocupacional, psicopedagogia e fisioterapia.

A dissertação *Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudantes com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis* analisou que tipo de inclusão é oferecida na escola municipal de Rondonópolis. Para isso foi utilizada, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, no intuito de buscar referências sobre o autismo, bem como sobre situações de inclusão e de

segregação que o estudante com autismo sofre na escola. Além disso, foram realizadas observações em salas de aula (regular e de recursos) e entrevistas com três professoras, sendo duas da sala regular e uma da sala de recursos, bem como com uma coordenadora pedagógica de uma escola do município de Rondonópolis, MT, almejando entender como o estudante com autismo é atendido na instituição em questão, tanto na sala de recursos, quanto na sala de aula regular. Os principais resultados demonstraram que, apesar de a escola possuir uma sala com recursos didáticos bem vasta e diversificada, ainda restam lacunas a serem preenchidas, principalmente no quesito formação docente. Verificou-se também que apesar de os professores receberem formação continuada, não há, ainda, uma formação abrangente sobre a inclusão do estudante com autismo, o que dificulta essa ação, principalmente no que tange à sala de aula regular.

Por sua vez, a dissertação *Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva: um estudo na rede municipal de salvador* teve como objetivo compreender como acontece a formação continuada na perspectiva inclusiva dos professores e gestores que atuam em escolas municipais de Salvador. A questão que motivou essa pesquisa foi: De que maneira ocorre o processo formativo de professores e gestores, da Rede Municipal de Ensino de Salvador, para atuarem com estudantes público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva? A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com 04 professores, 03 coordenadoras pedagógicas e a gestora da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, setor que faz parte da Secretaria Municipal de Educação. A trajetória fenomenológica foi a adotada para a pesquisa, bem como para a análise dos dados.

A partir das entrevistas, foi possível identificar as unidades de significado que surgiram, que foram: formação inicial, formação continuada e saberes profissionais e experienciais. Na formação inicial dos docentes, metade deles cursaram a disciplina Educação Especial, mas afirmaram que a disciplina não foi relevante para suas práticas; a outra metade não teve, no currículo obrigatório de seus cursos, nenhuma disciplina nessa área. Em relação à formação continuada, todos os participantes fizeram cursos de pós-graduação, o que demonstra o interesse pela qualificação profissional. Porém, nem todos os cursos são voltados para a prática na função que exercem. Foi constatado que as formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação não são acessíveis a todos os profissionais que atuam em escolas municipais de Salvador, tanto professores quanto coordenadores. Por meio dos relatos, foi identificado que há trocas de conhecimento e experiências, contudo os professores não têm conhecimento sobre o papel que o coordenador pedagógico pode exercer para a formação docente. Foi possível

constatar que há a necessidade de formação com toda a equipe pedagógica, a qual deve acontecer regularmente.

A dissertação *Transtorno do espectro autista, percepção docente e práticas pedagógicas para inclusão* teve como foco a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno de Espectro Autista - TEA, em especial a concepção e práticas pedagógicas de seus professores. Entre os objetivos, identificar e analisar as concepções de professores de ensino regular frente ao aluno com Transtorno do Espectro Autista e analisar a influência destas concepções em suas práticas pedagógicas. Participaram desta pesquisa 03 professoras, que atuam na área da educação infantil, com idade entre 30 e 45 anos, atuando a mais de 10 anos na rede municipal de ensino de Extrema, como professoras em classes regulares, e todas atendem em sua sala ao menos um aluno matriculado com diagnóstico de TEA. A coleta de dados foi realizada por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada destinado aos professores. Os dados foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados corroboram com os achados de pesquisas internacionais, no entanto, há a necessidade de mais pesquisas similares no contexto brasileiro com amostra maior.

## 2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A fundamentação teórica deste estudo foi organizada em duas partes. Na primeira parte, realizou-se uma revisão de conveniência, que, segundo Galvão e Ricarte (2020), é aquela na qual o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que julga importantes para o tratamento de uma temática, mas não apresenta critérios explícitos sobre como a revisão foi construída para que possa ser reproduzida por outros pesquisadores. Na segunda parte, foi realizada a Revisão Sistemática da Literatura, que focou na compreensão teórica das Representações Sociais no contexto da inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo assim, a revisão foi conduzida utilizando o método. De acordo com Brizola e Fantin, 2017, a escolha por fazer uma RSL tem muitos benefícios, tais como a apresentação de forma clara e sintetizada dos procedimentos metodológicos seguidos na pesquisa.

### **2.1.1 Um breve olhar para os paradigmas e o percurso histórico das pessoas com deficiência**

A história, ao longo das idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, tem registrado diferentes abordagens em relação ao cuidado e à inclusão de pessoas com deficiência. Esses modelos não seguem uma progressão linear, mas sim uma evolução que abrange os paradigmas da exclusão, institucionalização e integração, culminando no atual paradigma da Inclusão.

1. No paradigma da exclusão, as pessoas em decorrência das suas características e que estivessem fora dos padrões de normalidade, eram entregues à própria sorte, abandonadas ou isoladas, mantidas presas em um quarto no fundo da casa para não envergonharem as suas famílias, pois eram tidas como um castigo divino para punir os pais.
2. No paradigma da institucionalização, a igreja assume certo protagonismo, acolhendo essas pessoas, para cuidados e alimentação. Entretanto, como não tinham a imagem e semelhança de Deus não eram dignos de participar da vida social. Assim, nesse período, iniciava-se, a partir do avanço da ciência, as ações de ordem médica, ou seja, tinha-se a medicalização da deficiência que como uma doença, necessitava de tratamento.
3. No paradigma da integração ou serviço, passou-se a contar com essas pessoas para o mundo do trabalho em funções elementares e sua inserção, ainda tímida no processo de escolarização, exigia uma normalização como condição para participação nesses espaços, já que para os que não se adaptassem era concebido espaços segregados.
4. No paradigma da inclusão ou suporte, ocorre uma inversão subvertendo a ordem anterior, isto é, cabe a sociedade em todos os seus seguimentos e instâncias, organizar-se para acolher todas as pessoas, inclusive as com deficiência, na eliminação das barreiras que impeçam o seu acesso (Sasaki, 2012).

A mobilização de esforços para promover mudanças em relação ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência em cada contexto histórico demonstrou que a lei do menor esforço sempre prevaleceu, como afastar, segregar, transferir para outros a responsabilidade com o que é diferente. O fato é que a evolução para esse seguimento das pessoas foi lenta e conforme os modelos de atenção, a transição de um para outro modelo se

deu com resistências, como observa-se com a transição da integração à inclusão, mesmo após 30 anos do início da implementação do modelo inclusivo, verifica-se alguns seguimentos de pais, professores(as) e da sociedade saírem em defesa do modelo anterior, o integrativo.

À princípio pretendeu-se, neste estudo, verificar entre os(as) professores(as) participantes se as orientações que regem suas práticas, estão alinhadas com o modelo social da deficiência como propõe o modelo inclusivo, abordagem em que o(a) estudante não carrega a responsabilidade por sua condição, mas a escola e seus agentes são capacitados para abarcar a totalidade de diversidades, de modo que, quando as barreiras forem eliminadas, todos(as), indistintamente, possam beneficiar-se e ninguém ficar para trás. Ademais, coube verificar se havia no grupo de docentes pesquisado posturas permeadas por vieses integracionistas, saber como conduziam suas práticas, se estavam alinhadas com a perspectiva do modelo médico da deficiência, que pressupunha a normalização como condição para inclusão em turmas regulares de estudantes com deficiência ou se as suas ações convergiam com o discurso da inclusão educacional.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, o início da escolarização dos estudantes da Educação Especial remonta ao império com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atualmente, denominado Instituto Benjamim Constant (IBC) voltado à educação de pessoas cegas em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos, para educação das pessoas surdas em 1857, o que hoje é denominado Instituto Nacional para Educação dos Surdos (INES). O fato é que essas instituições inauguraram a escola especial para atender as especificidades sensoriais de cegueira e surdez, pelo Estado Brasileiro, para uma parte das pessoas com deficiência (Jannuzzi, 1992, 2006; Mazzotta, 2005).

A criação desses institutos demarcou a distinção entre as pessoas com deficiência das demais, historicamente, excluídas como mulheres, negros, pobres, entre outras minorias. Entretanto, as pessoas com deficiência física e intelectual, por exemplo, ficaram sem assistência por décadas demonstrando a morosidade em avançar no sentido de contemplar outras necessidades educativas.

No início do século XX médicos como Carlos Meira esboçaram interesse e foram os primeiros a estudar os casos mais graves, caracterizando a vertente médico-pedagógica. Nessa época, foram criadas instituições para crianças conjugadas aos sanatórios psiquiátricos, inaugurando no Brasil um movimento chamado higienismo. Essa abordagem, deu origem aos serviços de higiene mental e saúde pública, em que alguns estados passaram a adotá-lo em

forma de inspeção médico-escolar para a identificação e educação dos que fossem verificados com desvios dos padrões normais de inteligência (Jannuzzi, 1992).

O movimento da escola nova permitiu a intervenção da psicologia na educação, caracterizando a vertente psicopedagógica, com a utilização dos testes de inteligência na identificação de pessoas com deficiência intelectual (Mendes; Pereira, 2020). Em 1932, a psicóloga russa radicada no Brasil a partir de 1929, Helena Antipoff, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Essa iniciativa influenciou a expansão da rede de Educação Especial e contribuiu para o movimento que culminou na implantação da Associação de Amigos e Pais dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Esse movimento resultou na formação de uma rede de escolas especializadas em deficiências múltiplas e deficiência intelectual. Posteriormente, essas escolas passaram a acolher, também, pessoas com TEA graças a organizações de pais de pessoas com deficiência que pressionaram por inclusão e igualdade. A partir das experiências vivenciadas nesse modelo de escola e classes especiais, verificou-se que estudantes com deficiência poderiam se beneficiar do ensino regular por propiciar ambientes de aprendizagem mais desafiadores, com oportunidade de conviver com estudantes sem deficiência, promover a socialização e a construção de uma aprendizagem significativa. O modelo integracionista contribuiu como alicerce para o modelo inclusivo.

### 2.3 MARCOS LEGISLATIVOS

Notadamente, após a promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, houve avanços significativos na promoção do acesso dos estudantes com deficiência à Educação Básica. No entanto, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI, 2008) que definiu o público-alvo dessa modalidade. Esse público inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008). Além disso, a política instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conferindo avanços significativos a essa área. Seguindo o movimento mundial em que diversos países convergiram na mesma direção, a educação na perspectiva inclusiva foi referenciada por diversos tratados, conferências e declarações internacionais. Isso reforçou o compromisso de muitos países com a inclusão educacional como um direito fundamental de todas as pessoas.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) assegura às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o direito à educação e ao ensino profissionalizante,

bem como ter acompanhamento de um profissional de apoio especializado, quando necessário (Brasil, 2012). Em 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), recomendando a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para o público da Educação Especial como meta a ser alcançada até 2024.

Em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, trazendo uma série de inovações, dentre as quais pode se destacar a proibição da recusa de matrícula e da cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência. Entretanto, na contramão de direitos conquistados com intensa luta e sofrimento de familiares e pessoas com deficiência, eis que surge na história um movimento de retrocesso de caráter reacionário como o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, sancionado pelo então presidente Jair Bolsonaro, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, que determinava a criação de centros de referência em ensino especializado (Brasil, 2020).

O fato é que essa política poderia incentivar os pais a realizarem a matrícula do filho com deficiência em instituições especializadas, uma vez que tinham a opção de decidir se o filho deveria estudar em uma escola regular ou em uma especial. Em resposta às manifestações de repúdio popular e de inúmeras entidades da sociedade civil, pela luta, garantia e conservação de direitos positivados das pessoas com deficiência poder frequentar a escola comum, independentemente de suas características e limitações, no dia 1º de dezembro de 2020, o decreto que instituiu essa política foi suspenso pelo ministro José Antônio Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), que o julgou inconstitucional e, posteriormente, revogado em 2023 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

## 2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A educação de estudantes com TEA vem sendo motivo de muitos questionamentos e resistências referentes à sua inclusão nas escolas de ensino regular, mesmo tendo a defesa de vários estudiosos e pesquisadores, a saber: Orru (2012), Silva (2012), Cunha (2012), dentre outros. O psiquiatra Leo Kanner, nomeou o termo autismo por volta de 1943, sendo o termo originalmente concebido pelo suíço Eugen Blawler em 1911. Foi ele quem iniciou o estudo na área, sendo o primeiro a utilizar o termo autismo que deriva do grego Autos, que quer dizer volta-se para si mesmo e “ismo” como algo que se repete, de forma a descrever o afastamento do mundo exterior observado em adultos com esquizofrenia.

Kanner trouxe uma abordagem inovadora aos métodos de pesquisa envolvendo crianças que, desde o início, manifestavam comportamentos isolados, como se estivessem alheias ao mundo externo. Essas crianças demonstravam dificuldades em lidar com mudanças em suas rotinas e apresentavam uma marcante preferência por objetos em detrimento da interação com outras pessoas.

No âmbito de seus estudos, Kanner estabeleceu conexões entre as características das crianças autistas e os padrões comportamentais e cuidados proporcionados por suas mães. Essa correlação levou à formulação do conceito de “mãe geladeira”, em que tais mães eram descritas por sua frieza e falta de afetividade para com as crianças. Inicialmente, essa perspectiva negligenciou considerações de fatores biológicos, concentrando-se unicamente em fatores ambientais. No entanto, com o tempo, essa visão foi questionada e posteriormente refutada. A compreensão do TEA evoluiu para incorporar uma gama mais ampla de influências, incluindo elementos genéticos e neurológicos. A relação entre os comportamentos autistas das crianças e o comportamento materno complexo não pôde ser simplificada de maneira tão direta.

Outros pesquisadores como o médico vienense Hans Asperger, se debruçaram em conhecer sobre o TEA. No artigo intitulado “psicopatologia autística na infância”, ele atribuiu como causa do TEA uma deficiência biológica, especialmente genética (Brasil, 2013). A partir de 1980, o trabalho de Hans Asperger que permaneceu desconhecido até então, passa a ter visibilidade com o interesse de Lorna Wing, após verificar que os resultados dos seus trabalhos apresentam semelhanças entre os dados obtidos pelo grupo de crianças estudado por ele e os estudos que estavam sendo produzidos nos Estados Unidos e Inglaterra. De acordo com Papim (2018):

Ela reconhece que tais pesquisas revelavam pontos em comum, além de descrever a mesma tríade sintomática como base para identificação do autismo. Wing, em um de seus artigos (cf. Brasil, 2013), descreve o conceito de espectro autista, que será adotado para se referir à sintomatologia presente no transtorno. O termo espectro oferece à tríade do autismo uma magnitude, a qual pode, através de propriedades observáveis, expressa de modo funcional o conjunto de sintomas, considerados como um todo desse mesmo fenômeno. O trabalho de Lorna Wing contribuiu para incorporar a Síndrome de Asperger ao chamado Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), conceito referente a desvios nas áreas do desenvolvimento humano – motor, linguístico, social, afetivo, adaptativo, moral e cognitivo –, passando a figurar a classificação psiquiátrica nos manuais em vigência (p. 18).

Os estudos científicos ganharam maior destaque apoiados em bases mais concretas a respeito do assunto, conferindo mais critério com os diagnósticos e precisão para se inferir sobre o TEA. Observa-se que o TEA não se restringe apenas a uma raça, cor ou grupo social. O TEA

é caracterizado por déficit na interação social do sujeito, afetando a comunicação e o comportamento. No entanto, são vários os subtipos dos transtornos, por isso, usam-se o termo “espectro” pelos vários níveis de comprometimentos. Entretanto, mesmo após várias pesquisas sua causa não é completamente conhecida, há muitas lacunas a serem elucidadas, especialmente por tratar-se de um transtorno multifatorial.

Há um consenso que fatores genéticos são tidos como mais importantes na determinação de suas causas, além de fatores ambientais que, também, podem estar associados. De acordo com pesquisa da USP, ao cruzar dados de pacientes, mostrou-se que a exposição da gestante a fatores ambientais e psicossociais (como estresse, exposição a produtos químicos e perda de um ente querido, por exemplo) pode aumentar a possibilidade do desenvolvimento de TEA nos filhos (Brito, 2023). A partir de um ano e meio de idade, pode-se observar sintomas do autismo, ou antes, tratando-se dos casos mais graves. Em crianças típicas no primeiro ano de vida, observa-se interação com o contexto, olhando as pessoas a sua volta nos olhos, imitando seus gestos, gesticulando e fazendo os primeiros experimentos sonoros. Isso não ocorre com a criança com TEA (Papim, 2018). Não há receitas prontas, o acompanhamento para o TEA é personalizado e interdisciplinar, contando com os suportes da psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, terapia ocupacional, entre outras abordagens conforme o nível de suporte e necessidades da pessoa com TEA.

No contexto da Educação Inclusiva, a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar desempenha um papel fundamental. Isso envolve não apenas a elaboração, mas, também, a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), que visa promover a integração de todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA. A interação social desempenha um papel relevante no processo educacional desses estudantes, proporcionando um ambiente rico à aprendizagem e de oportunidades. É essencial que os(as) professores(as) estejam preparados(as) para utilizar métodos pedagógicos que apoiem essa prática inclusiva e que trabalhem em parceria com as famílias e a comunidade escolar para garantir o sucesso dessa abordagem.

A abordagem histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934) também é relevante no contexto da Educação Inclusiva. Vygotsky enfatizou a importância de uma educação que não exclua, mas integre todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Sua abordagem holística e integradora do desenvolvimento humano oferece uma base sólida para lidar com os desafios de compreender e educar crianças com TEA em ambientes escolares inclusivos. Portanto, ao aplicar os princípios da abordagem histórico-cultural proposta inicialmente por Vygotsky, as escolas podem aperfeiçoar o entendimento,

explicação e educação das crianças com TEA, atendendo às suas necessidades fundamentais (González; Contreras; Leyva, 2021).

A teoria da aprendizagem e do desenvolvimento de Vygotsky marcou de maneira especial diferentes áreas da psicologia evolucionista (pensamento e linguagem, a unidade do cognitivo e afetivo, entre outros). Seu axioma fundamental é que aspectos sócio-históricos determinam a configuração da psique humana. Essa perspectiva evolutiva direcionou as diferentes variantes de sua análise genética (método genético-comparativo e experimental-evolutivo), apontando que a compreensão do comportamento humano só poderá ser realizada se forem estudados suas fases e os múltiplos movimentos que o compõem, ou seja, sua história (Vygotsky, 2000, 2008).

Nessa perspectiva, as peculiaridades da estrutura psíquica dos indivíduos só podem ser compreendidas por meio da consideração da forma e o momento de sua intervenção durante o desenvolvimento. A psique humana evolui gradualmente com o passar do tempo e a chave para compreender as eventuais singularidades dessa evolução, encontra-se na vida sociocultural do ser humano desde seus primeiros movimentos pelo mundo (Carrera; Mazzarella, 2001).

Vygotsky (2000) procurou abordar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo da criança de forma integral separando-se das posições reducionistas que dominaram a psicologia de seu tempo. Com suas contribuições, o estudo do desenvolvimento humano começa a ser analisado a partir da forma global e dinâmica, em que todas as funções psicológicas superiores são o produto do desenvolvimento social, não biológico, embora este último constitua a base para a multiplicação e conformação de seu caráter social. Esta visão holística do desenvolvimento pode contribuir para a detecção e compreensão das motivações fundamentais das pessoas com TEA.

Portanto, ao trabalhar com crianças com TEA em ambientes inclusivos, é necessário abordar suas necessidades específicas, considerando a integração harmoniosa de seus processos cognitivos e emocionais. Isso implica reconhecer a importância do apoio social adequado na modificação das trajetórias de desenvolvimento, permitindo que essas crianças alcancem habilidades cognitivas e emocionais mais adaptativas (González; Contreras; Leyva, 2021).

Vygotsky (2000) ressalta a interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, destacando que esses processos não devem ser considerados unidades separadas, mas sim como elementos interligados que moldam a personalidade. Ele argumenta que essa unidade é fundamental para compreender o desenvolvimento de crianças com TEA, uma vez que esse transtorno afeta a cognição e as emoções, tornando difícil para essas crianças decodificarem estados emocionais de outras pessoas e responder de forma empática.

Ao aplicar o princípio vigotskyano da unidade entre cognição e afeto na Educação Inclusiva, os(as) educadores(as) adotam um importante escolha para a promoção do desenvolvimento de crianças com TEA. A escola inclusiva desempenha um papel fundamental na formação da personalidade dessas crianças, pois se concentra em aproveitar as possibilidades de desenvolvimento que elas apresentam, em vez de reforçar seus déficits (González; Contreras; Leyva, 2021). Portanto, ao adotar uma abordagem que priorize a interação social e o ensino como motores do desenvolvimento, os professores podem facilitar o caminho das crianças com TEA em direção a uma maior autonomia e participação na comunidade educacional e social.

No entanto, na atualidade, a efetivação da Educação Inclusiva enfrenta desafios significativos ao lidar com pessoas com TEA. Estes desafios incluem as atitudes dos(as) professores(as) em relação à inclusão, a necessidade de preparação adequada para lidar com diferentes níveis de gravidade do TEA e a disponibilidade de recursos psicológicos e pedagógicos para atender às demandas dos estudantes e suas famílias. Além disso, a detecção e a intervenção precoce desempenham um papel fundamental no prognóstico e no desenvolvimento dessas pessoas (Harder; Grachecki; Pieczarka, 2020).

Nesse cenário, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto a partir de Vygotsky (2008) emerge como uma ferramenta valiosa para promover a aprendizagem significativa e colaborativa. A ZDP refere-se à diferença entre o que um estudante é capaz de fazer independentemente e o que pode realizar com orientação ou mediação. Essa abordagem não só aprimora a preparação dos(as) professores(as), mas destaca a importância de focar no que os estudantes podem fazer, promovendo o seu desenvolvimento.

Para crianças com TEA, esses “períodos sensíveis de desenvolvimento” podem ser interrompidos pelos sintomas de possíveis comorbidades, prejudicando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a interação social e a comunicação. No entanto, a intervenção precoce, dentro de um ambiente facilitador, é fundamental para melhorar suas habilidades interpessoais e de comunicação. Adotar abordagens pedagógicas enriquecedoras durante esses estágios sensíveis de desenvolvimento, conforme preconizado por Vygotsky (2008), é essencial para promover um desenvolvimento mais adaptativo em crianças com TEA.

A relação harmoniosa entre a escola e a família contribui favoravelmente na minimização das dificuldades comportamentais e no aprimoramento da comunicação social e do funcionamento cognitivo dessas crianças. Contudo, para que essa relação seja eficaz, é necessário eliminar barreiras socio estruturais, implementar políticas inclusivas e oferecer treinamento adequado aos professores.

Como forma de ampliar os direitos a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, para efeito desta Lei são consideradas com TEA as pessoas que apresentam síndrome clínica caracterizada por [1] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; [2] ausência de reciprocidade social; [3] falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; [4] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestadas por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; [5] excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados e [6] interesses restritos e fixos.

Desse modo, a pessoa com TEA passa a ser considerada pessoa com deficiência, portanto, público da Educação Especial. Neste sentido, pontua-se o Art. 2º que aponta como uma das diretrizes o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como a pais e responsáveis.

Em relação aos processos linguísticos, a perspectiva de Vygotsky fornece uma compreensão fundamental do desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA. O autor argumentou que a linguagem é essencial para a mediação das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a resolução de problemas, além de ser um veículo para a interação social e a aprendizagem. Em crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios significativos na comunicação e interação social, a compreensão da linguagem é particularmente relevante (Harder; Gracheki; Pieczarka, 2020).

Para crianças com TEA, o desenvolvimento da linguagem pode ser afetado de várias maneiras, incluindo atrasos no desenvolvimento da fala e dificuldades na compreensão e expressão verbal. Nesse sentido, Vygotsky argumenta que, para entender completamente essas dificuldades e desenvolver estratégias eficazes de intervenção, é necessário considerar a relação entre a linguagem, a cognição e o ambiente social. Segundo Vygotsky (2000, p. 59) a “internalização das funções psicológicas superiores” tem origem nos processos sociais, resultando no psiquismo. A ontogênese evolui em direção à socio gênese, promovendo a função social da linguagem, que desempenha um papel essencial na construção do psiquismo e na organização do comportamento e do desenvolvimento intelectual.

A compreensão do funcionamento da linguagem está relacionada às “contribuições epistemológicas da semiótica” (Trevizan; Pessoa, 2018, p. 243), pois concentra-se na explicação do processo de construção cultural do significado. Isso pode fornecer suporte para a compreensão das dificuldades na interação social, que ocorrem por meio da linguagem e dentro

dela. Desse modo, em uma perspectiva interacional, é importante examinar a natureza de sistemas semióticos que são estruturalmente diferentes, mas intimamente interconectados (Vygotsky, 2000). Isso inclui a análise da comunicação verbal e não verbal em interações multimodais, que ocorrem entre quem está dentro com quem está fora do transtorno (Cruz, 2018). Essas dinâmicas não são apenas resultado de possíveis déficits na comunicação, mas são moldadas pela qualidade das relações sociais.

Diante disso, uma das contribuições mais importantes de Vygotsky está centrada na relevância da zona de desenvolvimento proximal, fundamental para o entendimento da linguagem em crianças com TEA, pois sugere que o desenvolvimento linguístico dessas crianças pode ser promovido por meio da interação social e da mediação de adultos. Em termos práticos, isso significa que professores e terapeutas que trabalham com crianças com TEA podem desempenhar um papel essencial na promoção do desenvolvimento linguístico, identificando a ZDP de cada criança e fornecendo suporte adequado (Silveira; Frizzarini; Cargnin, 2020).

Isso pode envolver estratégias como a modelagem de linguagem, o uso de comunicação visual, o estabelecimento de rotinas estruturadas e a criação de oportunidades de interação social. O fato é que as crianças com TEA têm potencial para desenvolver suas habilidades linguísticas, mesmo que isso ocorra de forma diferente do desenvolvimento típico, possibilitando ajudá-las a alcançar um maior domínio da linguagem.

A participação da pessoa com TEA em contextos histórico-sociais oferece oportunidades para adquirir significados práticos capazes de favorecer suas trajetórias de vida. Especificamente, as pessoas com TEA requerem envolvimento que promova o desenvolvimento de sua criatividade e facilite o acesso aos recursos culturais disponíveis, superando os estigmas que, muitas vezes, impedem sua inclusão em locais como a escola (Orrú, 2012).

### 3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para fundamentar esta pesquisa recorreu-se a Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada pelo romeno naturalizado francês Serge Moscovici (1961), apoiado inicialmente no trabalho do sociólogo alemão Emile Durkheim. Moscovici (1961) divergia do conceito de representações coletivas cunhado por Durkheim. Nessa abordagem, o pensamento é um predicado da sociedade e não do indivíduo, pois esta indica um padrão homogêneo do comportamento, enquanto, Moscovici (2003) defende que as representações coletivas são incapazes de explicar a produção do pensamento na sociedade, dada a sua abrangência e complexidade. Moscovici (2003) propõe que um mesmo grupo pode apresentar distintas representações acerca de um objeto.

A partir de 1980 houve um fortalecimento e ampliação na utilização da TRS por outras áreas, além da Psicologia Social, como nas Ciências Humanas e Sociais e nos estudos no campo da saúde. Essa evolução contou com a contribuição de diversos outros pesquisadores, mais notadamente, os franceses Denise Jodelet com a abordagem culturalista e Jean Claude Abric com a abordagem estrutural.

Acredita-se que a TRS tem muito a agregar nas pesquisas na área da Educação; a esse respeito, Michel Gilly foi um dos primeiros autores a destacar a importância da noção de Representação Social para a compreensão dos fenômenos educacionais (Machado, 2012). A adoção desse percurso se deu por considerar a viabilidade em apreender a partir das Representações Sociais, contributos valiosos na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Segundo Moscovici (2003):

As representações sociais são resultantes de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso, enriquecido e transformado (p. 58).

Assim, buscou-se conhecer as Representações Sociais na área educacional sobre os conhecimentos elaborados a partir da empiria, que ao valorizar o conhecimento do senso comum se constitui à medida que supera a lógica dos referenciais clássicos das ciências sociais, como único válidos até então, reconhecendo a importância da interação entre os indivíduos e as práticas sociais. Considera-se a relevância dos aspectos envolvidos nas relações e seus conteúdos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões que, ao formarem uma totalidade, fornecem sentido e passam a nortear e organizar condutas e

comunicações (Jodelet, 2001), isto é, servindo como uma espécie de chão firme para um caminhar confiante, associado ao sentimento de pertencimento na superação dos desafios.

Para Moscovici (2003) as representações têm quatro funções: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora:

1. A função de saber remete à compreensão e à explicação da realidade; 2. A função identitária é responsável por assegurar ao grupo a manutenção das suas especificidades e garantir um controle social sobre cada um dos seus membros; 3. A função de orientação é um guia na condução dos comportamentos e nas práticas dos indivíduos; 4. A função justificadora é o que permite aos membros de um grupo social a avaliação da ação, ou seja, é por meio da função justificadora que os indivíduos explicam suas condutas frente a um dado objeto.

Neste estudo, foram exploradas as quatro funções, a função de orientação viabilizou a análise de como a compreensão dos(as) docentes sobre o processo de inclusão de estudantes com TEA nas turmas regulares de ensino impactam sobre a escolarização desse grupo, a função justificadora, permitiu identificar como os (as) docentes percebem e explicam suas práticas, a função saber possibilitou acessar as necessidades formativas e a função identitária reafirmou a Representação Social dos(as) docentes frente à inclusão de estudantes com TEA.

As Representações Sociais são constituídas e mantidas a partir de duas estruturas sociocognitivas denominadas ancoragem e objetivação. A primeira estrutura orienta os processos geradores para assimilar o não familiar, ou seja, aquilo que perturba, que é estranho e que, portanto, precisa ser resolvido, tornando-o familiar; já a segunda estrutura trata de transformar algo abstrato em algo quase concreto, materializando o que está na mente, (Moscovici, 2011). A partir da Teoria das Representações Sociais emergiram alguns desdobramentos denominados abordagem estrutural, abordagem dialógica, abordagem societal e abordagem processual. Estas abordagens além de não se contraporem, oferecem perspectivas metodológicas importantes à identificação e à análise das Representações Sociais.

A abordagem estrutural permite a organização e a estrutura das Representações Sociais. Essa perspectiva, parte do princípio de que as Representações Sociais não são meros reflexos da realidade, mas sim construções cognitivas que evidenciam a complexa interação entre a mente e o mundo exterior. Desenvolvida por Abric em 1976, essa abordagem propõe que a consolidação de uma Representação Social requer a existência de dois subsistemas distintos: o sistema central e o sistema periférico e que é por meio desses subsistemas que emerge o conteúdo e a organização da própria Representação Social. Ao dividir o processo em dois

subsistemas, o sistema central e o sistema periférico, proporciona-se uma visão mais clara de como essas representações são construídas e organizadas (Parreira et al. 2018).

O núcleo central da Representação Social é definido com base na natureza do objeto representado, nas relações estabelecidas entre o grupo e o objeto, bem como nos conjuntos de valores e normas sociais que o objeto carrega (Abric, 2000). Ele desempenha um importante papel na definição da essência da Representação Social. Essa abordagem ajuda a explorar as complexas interações entre o indivíduo e a sociedade na criação e na consolidação das Representações Sociais, enriquecendo a compreensão desse fenômeno fundamental para a Psicologia Social e outras áreas relacionadas (Amaral; Silva, 2013).

Considera-se a relevância dos aspectos envolvidos nas relações e seus conteúdos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões que, ao formarem uma totalidade, fornecem sentido e passam a nortear e organizar condutas e comunicações (Jodelet, 2001). Além disso, essa abordagem, também, destaca a influência dos contextos sociais e culturais na construção das Representações Sociais. O fato é que as Representações Sociais não são estáticas, mas podem evoluir ao longo do tempo e variar de acordo com o ambiente social em que as pessoas estão inseridas (Mazzotti, 2002).

Em relação à abordagem dialógica, essa é uma perspectiva teórica que se concentra na natureza dinâmica e interativa das Representações Sociais. Essa abordagem foi influenciada principalmente pelo trabalho de Serge Moscovici, um dos pioneiros na Teoria das Representações Sociais, e mais tarde foi desenvolvida e aprofundada por outros pesquisadores, como Denise Jodelet e Ivana Marková. A principal característica da abordagem dialógica é a ênfase na comunicação e na interação social como processos fundamentais na construção e na transformação das Representações Sociais. De acordo com essa perspectiva, as Representações Sociais não são, meramente, estruturas mentais individuais, mas sim construções compartilhadas que emergem nas interações sociais e dialogam com diferentes pontos de vista e contextos culturais (Alaya, 2019).

Na abordagem dialógica, as Representações Sociais são vistas como produtos de um processo contínuo de negociação de significados entre indivíduos que pertencem a diferentes grupos sociais. Esse diálogo envolve debates, discussões e trocas de informações que ocorrem em contextos sociais específicos. As Representações Sociais são, portanto, moldadas pelas interações sociais e pelo confronto de ideias (Bastos; Ribeiro, 2020).

Além disso, a abordagem dialógica reconhece a diversidade de vozes e perspectivas presentes em uma sociedade. Ela destaca que as Representações Sociais podem ser controversas e sujeitas a conflitos, refletindo as diferentes posições e interesses de grupos e comunidades.

Nesse sentido, o diálogo entre diferentes visões de mundo desempenha um papel fundamental na construção das Representações Sociais (Bussoletti; Guareschi, 2011).

A ideia central dessa abordagem é que as Representações Sociais são dinâmicas e estão em constante evolução, sendo moldadas pelas conversas e negociações que ocorrem na sociedade. Portanto, essa perspectiva enfatiza a importância de se considerar o contexto social e as relações interpessoais (Menezes, 2021).

No que se refere à abordagem societal constitui-se como um fenômeno que transcende o indivíduo e está enraizado nas estruturas e dinâmicas sociais mais amplas. Essa abordagem destaca a influência dos contextos sociais, culturais e históricos na formação e na difusão das Representações Sociais (Sousa; Souza, 2021). Ao contrário de algumas outras perspectivas que enfatizam principalmente a dimensão cognitiva e individual, a abordagem societal reconhece que as Representações Sociais são coletivas e compartilhadas por grupos e comunidades dentro de uma sociedade. Elas são moldadas pelas estruturas sociais, pelas normas culturais, pelas instituições e pelas dinâmicas históricas que caracterizam uma determinada sociedade (Almeida, 2009).

As principais características da abordagem societal consistem na construção social, no contexto cultural e histórico, no discurso e linguagem e na diversidade de fontes de informação. No que se refere à construção social, a abordagem societal enfatiza que as Representações Sociais são construídas socialmente e não podem ser compreendidas apenas a partir de processos individuais de pensamento. Elas emergem e se desenvolvem dentro de um contexto sociocultural e são influenciadas pelas interações sociais. Em relação ao contexto cultural e histórico, esta perspectiva considera o papel fundamental da cultura e da história na formação das Representações Sociais. As crenças, valores e tradições de uma sociedade desempenham um papel significativo nessa constituição (Menezes, 2021).

Quanto ao discurso e linguagem, considera-se que o discurso é detém uma importância central na abordagem societal, à medida que a linguagem é vista como uma ferramenta fundamental à sua expressão e disseminação. É por meio do discurso que as pessoas negociam e compartilham significados. Ainda, a abordagem societal, destaca que as Representações Sociais estão intrinsecamente ligadas a questões de poder e desigualdade. Ela reconhece que diferentes grupos sociais têm variados níveis de influência na definição do que é dominante (Almeida, 2009). Por fim, a diversidade de fontes de informação e a pluralidade de vozes são enfatizadas nesta perspectiva. Ela reconhece que as Representações Sociais podem ser multifacetadas e que diferentes grupos podem ter perspectivas contrastantes sobre um determinado tema (Sousa; Souza, 2021).

A abordagem societal é especialmente relevante para o estudo de Representações Sociais em contextos culturais e sociedades diversas, em que as dinâmicas sociais são relevantes na formação e na difusão de significados compartilhados. Ela oferece uma visão mais abrangente, destacando a complexidade e a interconexão entre o indivíduo e a sociedade (Menezes, 2021).

Neste trabalho, será adotada a abordagem estrutural desenvolvida por Jean Claude Abric e sua equipe da Universidade de Aix-en-Provence para apreender e analisar a estrutura das Representações Sociais, relativa ao termo indutor: “estudantes com autismo na escola” os seus reflexos nas práticas pedagógicas de docentes de estudantes com TEA. Para isso, foi utilizado como um dos instrumentos de pesquisa um questionário de evocação, respondido a partir do termo indutor supracitado.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, descritivo interpretativo. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nesta seção apresenta-se o caminho metodológico percorrido, além do perfil dos participantes de cada fase da pesquisa.

Para atender de maneira mais abrangente à questão proposta, apresenta-se no Quadro 2, o desenho metodológico da pesquisa com o propósito de sintetizar as etapas vivenciadas:

Quadro 2 – Desenho metodológico da pesquisa

<b>Técnica de coleta de dados</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
Piloto do TALP	Docentes de maneira voluntária durante um encontro formativo.	Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)	Identificar a existência e/ou necessidades formativas para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE  Definir o melhor termo, sendo adotado o termo indutor “estudante com autismo na escola”.
Aplicação do TALP	Professores(as) lotados nas escolas campus da pesquisa.	Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)	Examinar as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva da rede municipal de Olinda-PE;Ide

Entrevistas semiestruturadas	Professores(as) das escolas elegidas e equipe técnica da divisão de inclusão.	Roteiro de Entrevistas	Explorar o campo semântico do estudo e verificar as aproximações e distanciamentos entre as expectativas dos docentes e as formações continuadas em educação inclusiva propostas pela rede municipal de Olinda – PE; identificar o perfil do participante.
------------------------------	---	------------------------	--

Fonte: Autoria própria, 2024

No que diz respeito às etapas descritas, o seu objetivo principal foi analisar a natureza das Representações Sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE.

A análise dos dados se deu à luz da Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (1979) e da Teoria do Núcleo Central-TNC, proposta por Abric (2000). Após assinatura da carta de anuência das gestoras das três unidades escolares envolvidas no estudo, a pesquisadora retornou até as escolas, quando solicitou aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realizou-se a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). No segundo momento, solicitou-se a justificativa dos termos evocados no instrumento anterior e iniciou-se as entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Mynaio, 2021). Dividida em três etapas, quase sejam: a) *pré-análise*, voltada para organização do material e transcrição das entrevistas que constituiu o *corpus* da pesquisa b) *exploração do material para codificação dos dados*, em busca dos núcleos de sentido e c) *tratamento dos resultados*. Na exploração do material foram identificadas as categorias temáticas que emergiram das entrevistas semiestruturadas e do TALP, com base na TNC proposta por Abric (2000): capacitismo, currículo, estruturação e terceirização.

**Capacitismo** - esta categoria representa evocações dos participantes que recorreram ao termo “amor” como o mais importante, uma vez que apresentaram uma preocupação voltada à proteção, em que o estudante apresenta fragilidades e requer cuidado e aceitação para

socialização, como se este fosse o objetivo fim da inclusão. Esses participantes parecem não acreditar ou duvidam da capacidade de aprendizagem dos estudantes com TEA;

***Currículo*** - no que diz respeito a esta categoria, notou-se que participantes que evocaram a expressão “formação” com maior grau de importância, estão os que esboçaram preocupação com o saber, demonstrando interesse real na aprendizagem de todos os estudantes;

***Estruturação*** - parece agregar os participantes que evocaram a expressão “dificuldade” como mais importante, compondo o núcleo central da representação, voltadas para questões das condições não dadas para materialização da inclusão escolar;

***Terceirização*** - nesta categoria vincularam-se os participantes que evocaram a expressão “atenção” integrante do núcleo central da representação social aqui investigada. Esses participantes demonstraram compreensão dos direitos e reconhecem a importância de uma equipe multidisciplinar; entretanto, muitas vezes, aparentaram não ter consciência do seu papel nesta equipe, terceirizando o estudante para outros atores.

Após serem coletados, qualificados e analisados os dados de cada participante, foi realizado um estudo cruzando os elementos apreendidos no TALP e as entrevistas realizadas com os três seguimentos: Professores do ensino regular, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e membro do corpo técnico da divisão de inclusão.

#### 4.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas, sendo uma no Bairro de Casa Caiada e duas no Bairro de Rio Doce, ambas no município de Olinda, Pernambuco, durante o mês de agosto de 2024. Essas escolas foram selecionadas pela maior incidência de matrícula de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com levantamento realizado pela pesquisadora.

#### 4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Após a análise das leituras recomendadas e das orientações recebidas, a amostra para o estudo foi composta por professores (as) que atuam tanto no ensino regular quanto no AEE, que tenham estudantes diagnosticados com TEA matriculados em suas turmas e a equipe técnica ou representante da divisão de inclusão do município, com o intuito de identificar as

Representações Sociais compartilhadas por esses (as) professores (as) em relação aos estudantes com TEA.

#### 4.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) conforme apresentado no Apêndice A e entrevistas semiestruturadas de acordo com roteiros apresentados nos Apêndices B, C e D. Os dados do estudo foram coletados em três etapas distintas, no período de 01 a 31 de agosto de 2024 com 3 encontros por escola.

#### 4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

Este estudo investigou as percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA e o impacto das formações continuadas. A delimitação do objeto da pesquisa dá-se através das percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE, na qual buscou-se identificar necessidades formativas e conhecer as propostas de formações em Educação Inclusiva. Adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, que revelou a ausência de programa de formação continuada e a inadequação das políticas educacionais em promover a inclusão efetiva.

#### 4.5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Na primeira etapa, foi aplicado um piloto do TALP entre docentes de maneira voluntária durante um encontro formativo com o objetivo de definir o melhor termo, sendo adotado o termo indutor “estudante com autismo na escola”. A partir dessa expressão foi solicitado a cada participante que registrasse 5 palavras ou expressões que lhe viessem à mente após a leitura da expressão “estudante com autismo na escola”, esse TALP serviu para caracterizar suas práticas em relação aos estudantes com TEA.

Na segunda etapa foram aplicados o TALP, dessa vez, para professores(as) lotados(as) nas escolas *campus* da pesquisa, buscando a partir das evocações identificar se havia e quais eram as necessidades referentes a formação continuada para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE. As respostas foram, posteriormente, organizadas por um software, a plataforma

computacional Open Evoc, que é um conjunto de programas desenvolvidos por Pierre Vergés com o objetivo de executar a análise estrutural de dados a partir de evocações hierarquizadas, o que possibilitou a realização de uma análise da evocação realizada pelos participantes da pesquisa, e fornecesse dados para o reconhecimento da estrutura das Representações Sociais. Com vistas a compreender esse fenômeno social, as necessidades e experiências dos docentes sobre o processo de inclusão do estudante com TEA em suas turmas foram investigadas.

Na terceira e última etapa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com professores(as) a fim de identificar o perfil do participante e explorar o campo semântico do estudo e verificar as aproximações e distanciamentos entre as expectativas e as formações continuadas em Educação Inclusiva propostas pela rede municipal de Olinda-PE e para representante da divisão de inclusão, visando conhecer as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva da rede municipal de Olinda-PE. As entrevistas foram realizadas entre professores cujas evocações no TALP figuraram o núcleo central, tiveram duração de até 30 minutos, nesta etapa houve gravação de áudio e transcrição.

#### 4.6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é uma proposta de um curso de formação continuada em Educação Inclusiva para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Olinda-PE, elaborada a partir dos resultados da pesquisa realizada em três escolas da rede, em que emergiram relatos de desafios enfrentados ao lidar com estudantes com TEA, sugerindo a necessidade de apropriação de práticas pedagógicas inclusivas para alcançar esses estudantes, de modo a promover sua aprendizagem.

#### 4.7 ORGANIZAÇÃO COM POPULAÇÃO E AMOSTRA

No Quadro 3, serão demonstradas as caracterizações dos participantes dessa pesquisa, cabe ressaltar que foram selecionados aqueles que tiveram suas evocações no TALP compondo o núcleo central das Representações Sociais, nomeados Professor e numerados de 01 a 06 para preservar o anonimato dos(as) inquiridos(as).

Quadro 3 – Perfil dos participantes

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>EXPERIÊNCIA</b>	<b>1º EVOCAÇÃO</b>
PROFESSOR 1	Entre 25 e 31 anos	Especialização	Menos de 5 anos	Desafio
PROFESSOR 2	Entre 25 e 31 anos	Especialização	Acima de 5 anos	Desafio
PROFESSOR 3	Entre 32 e 38 anos	Mestrado	Acima de 5 anos	Formação
PROFESSOR 4	Acima de 38 anos	Especialização Psicopedagogia	Acima de 10 anos	Amor
PROFESSOR 5	Acima de 38 anos	Especialização	Acima de 10 anos	Amor
PROFESSOR 6	Acima de 38 anos	Especialização Ed. Especial	Acima de 10 anos	Atenção

Fonte: Autoria própria, 2024

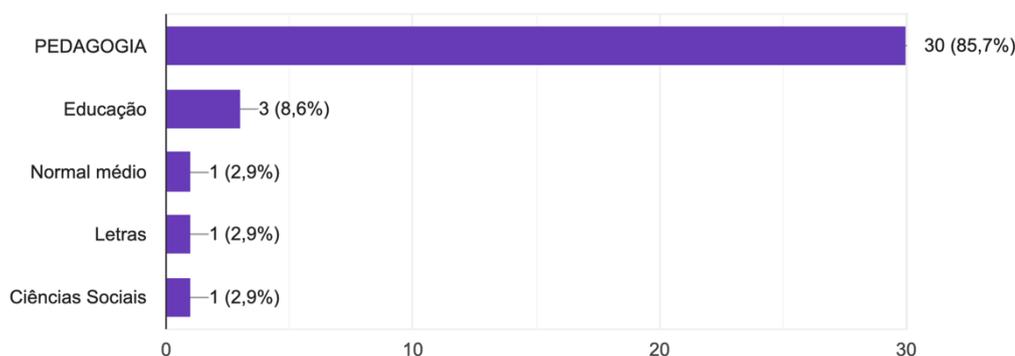
#### 4.8 IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Apresentamos nesta seção o perfil dos professores participantes da pesquisa conforme os dados respondidos no TALP para sua identificação. Gráfico 1 Área de Formação dos Participantes Sobre a área de formação, verificou-se que a maior parte dos participantes são Licenciados em Pedagogia, 85,7%, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Área de formação

#### ÁREA DE FORMAÇÃO

35 respostas



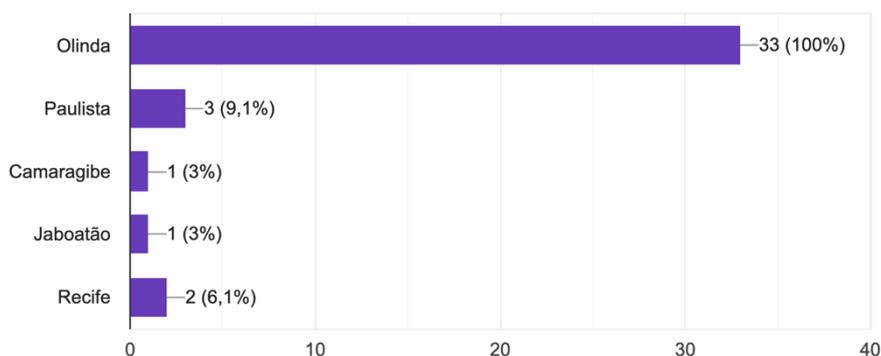
Fonte: Acervo da pesquisa

São vinculados a Prefeitura de Olinda e acumulam no contraturno com outras redes municipais de educação, nos municípios de Camaragibe, Jaboatão, Paulista e Recife.

Gráfico 2 – Municípios de atuação dos professores pesquisados

MUNICÍPIO ONDE ATUA

33 respostas



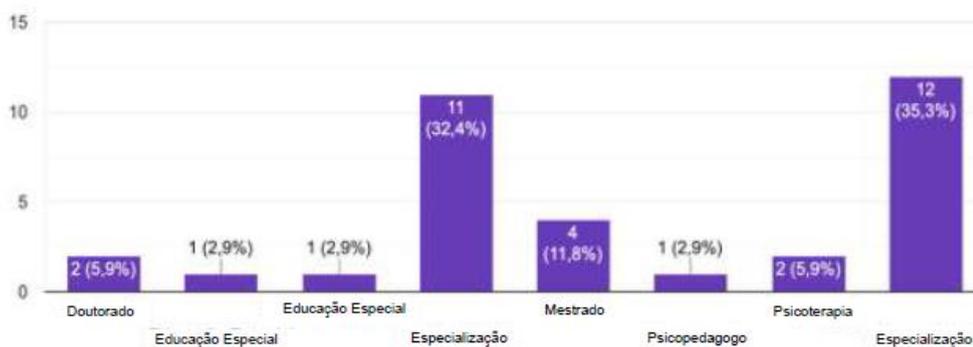
Fonte: Acervo da pesquisa

Referente as titulações, são 2 com doutorado, 4 com mestrado e 28 com especialização.

Gráfico 3 – Titulação dos participantes

MAIOR TITULAÇÃO

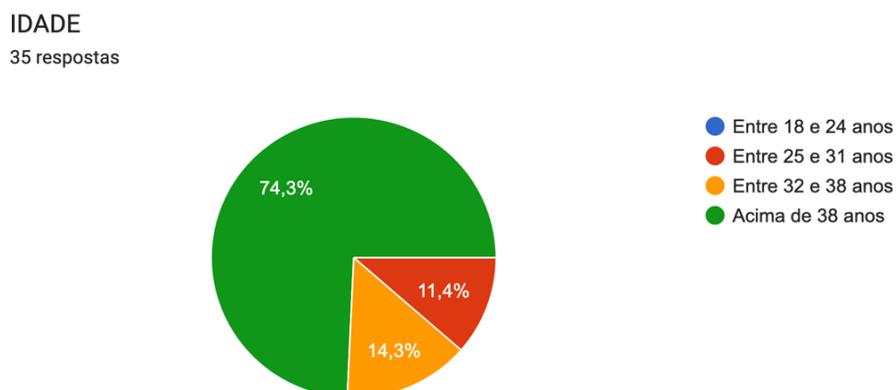
34 respostas



Fonte: Acervo da pesquisa

Referente à idade dos participantes, apurou-se que 11,4% têm entre 25 e 31 anos, 14,3%, entre 32 e 38 anos e a maior parte acima de 38 anos, cerca de 74,3%.

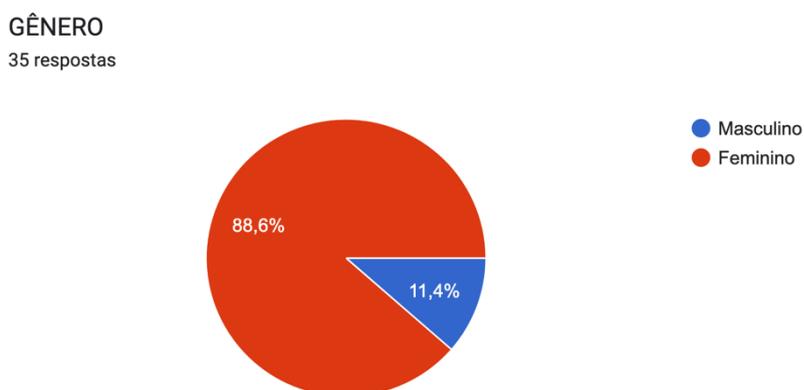
Gráfico 4 – Idade dos participantes



Fonte: Acervo da pesquisa

Observa-se no Gráfico 5 a majoritária prevalência de professoras, em consonância com dados extraídos do Censo Escolar 2021, que aponta que em relação a Educação Básica, as professoras correspondiam a maioria em todas as etapas, segundo a pesquisa: 93% na Educação Infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5 nos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Gráfico 5 – Gênero dos participantes



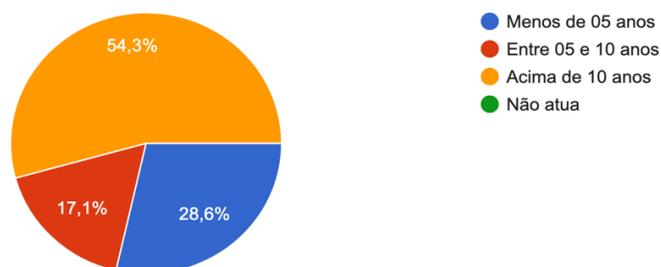
Fonte: Acervo da pesquisa

Seguindo a tendência do Gráfico 5, sobre idade dos professores, o tempo de experiência, também, é maior entre os professores acima de 10 anos de experiência.

Gráfico 6 – Tempo de experiência dos professores

## TEMPO DE ATUAÇÃO

35 respostas



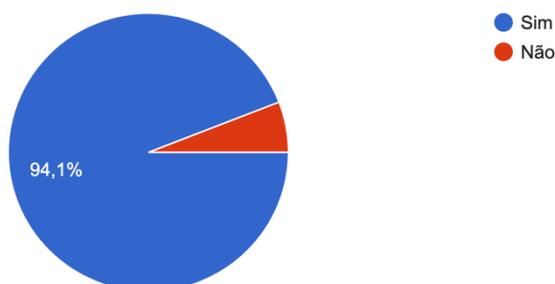
Fonte: Acervo da pesquisa

Nota-se a quase totalidade de participantes que afirmaram ter ou ter tido convívio com alguma pessoa com autismo.

Gráfico 7 – Vínculo com pessoa com autismo

## Já conviveu com alguma pessoa com autismo?

34 respostas



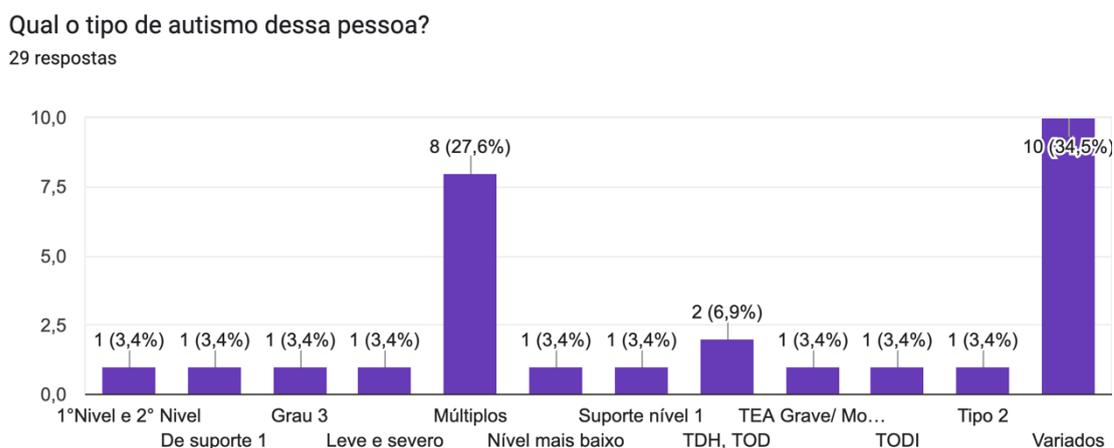
Fonte: Acervo da pesquisa

Verificou-se que não há entendimento entre os participantes sobre a classificação utilizada quanto aos níveis de suporte, uma vez que utilizaram termos como “múltiplos”, “variados”, “TODI” “TDH”, “TOD”, “nível mais baixo”. Os primeiros casos ilustram participantes que atribuíram os termos “múltiplos” e “variados” com a justificativa de que a cada ano recebem em suas turmas estudantes com diversos níveis de suporte, enquanto algumas outras respostas, denotaram o desconhecimento da classificação quanto aos níveis de suporte utilizado atualmente. De acordo com o DSM-5, os níveis do autismo são classificados com base no nível de suporte necessário, são eles: Nível 1 (autismo leve), Nível 2 (autismo moderado) e Nível 3 (autismo severo).

As respostas dos Professores 4, 5 e 6 sobre “qual o nível de autismo dos estudantes” parece esclarecer esse entendimento:

Quando perguntado ao Professor 4 sobre qual o tipo de autismo do estudante com o qual ela apontou ter vínculo, sua resposta foi: “TODI”, o Professor 5 respondeu: “TDH, TOD” e o Professor 6 respondeu: “nível mais baixo”.

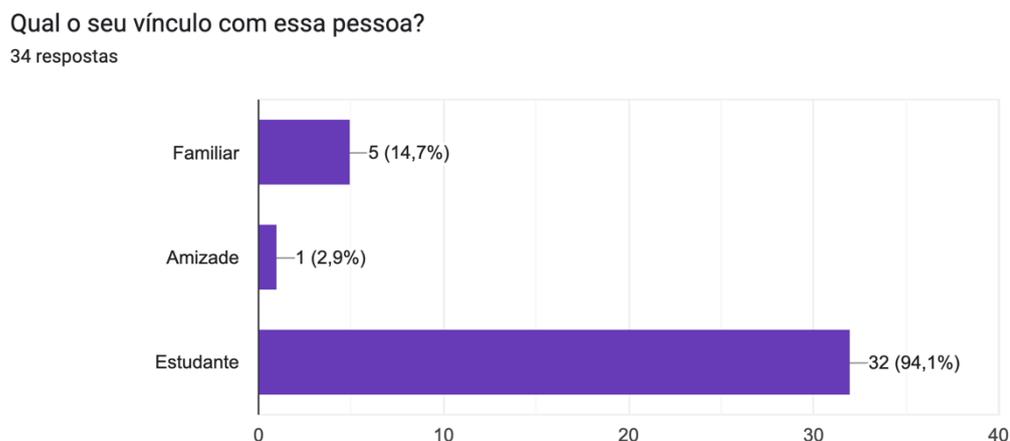
Gráfico 8 – Qual o tipo de autismo do estudante



Fonte: Acervo da pesquisa

O Gráfico demonstra a presença marcante de estudantes com autismo na escola, representado pela maioria de professores que afirmaram que seus vínculos são com estudantes. No total, 94,1% já conviveram com alguma pessoa com autismo; quanto ao vínculo, 94,1% dos participantes afirmaram que ensinaram ou ensinam estudantes com TEA, 14,7% têm alguém na família e 2,9% têm amizade com pessoas com TEA. Corroborando com o Censo Escolar 2023, divulgado em 22 de fevereiro de 2024, informa que, o número de estudantes com TEA matriculados em salas de aula comuns aumentou 48%, passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023.

Gráfico 9 – Tipo de vínculo do participante



Fonte: Acervo da pesquisa

#### 4.9 DESFECHO PRIMÁRIO

As representações sociais de estudantes com TEA compartilhadas por docentes poderão apontar caminhos para explicar a relação entre essas Representações Sociais e as práticas docentes direcionadas a esse grupo de estudantes, além de apontar necessidades formativas a serem supridas.

#### 4.10 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em conformidade com as recomendações da resolução n 0466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, o presente estudo foi submetido aos preceitos éticos e legais das pesquisas que envolvem seres humanos, tendo sido avaliado pelo sistema de Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CEP/CONEP e aprovado conforme Parecer N° 6.907.415, de 25 de junho de 2024. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, por meio dos testes, entrevistas semiestruturadas, fotos e gravações, ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, com senha, sob a responsabilidade da pesquisadora principal, pelo período de 5 anos.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As principais dificuldades apontadas pelos professores participantes da pesquisa, serão apresentadas nesta sessão a partir dos elementos coletados e exemplos de algumas respostas, quer sejam vinculadas ao estudante, à formação docente ou aos recursos materiais e humanos.

Quadro 4 – Principais dificuldades para lidar com estudantes com autista

TIPO DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA ABSOLUTA
1. Falta de atenção e concentração; dificuldades na comunicação, socialização, interação e aprendizagem; baixa frequência.	7
2. Falta formação específica; angústia de não conseguir ajudar o estudante e incerteza se estão sendo atendidas as suas necessidades; adaptar e preparar atividades diferenciadas para cada estudante em suas particularidades.	10
3. Estudantes sem laudo, com necessidade de suporte clínico especializado e equipe multidisciplinar, falta apoio dos pais, AEE, auxiliar, estagiário, apoio escolar e pessoas qualificadas para auxiliar o professor. Falta estrutura e recursos materiais específicos;	18

Fonte: Autoria própria, 2024

Frequentemente foi atribuído ao estudante com autismo dificuldades em relação a atenção e concentração, no que se refere à comunicação, há aqueles não verbais, o que impõe um desafio ainda maior, requerendo maior habilidade por parte do professor na promoção da socialização, interação e aprendizagem. Entretanto, percebe-se que essa habilidade ainda está por se desenvolver, quando se trata de ensinar a todos os estudantes da turma, enquanto essa qualificação docente não é construída, deixa de desempenhar o papel essencial para escola inclusiva que seria o de contribuir para formação da personalidade desses estudantes, aproveitando as possibilidades de desenvolvimento que eles apresentam, em vez de reforçar seus *déficits* (González; Contreras; Leyva, 2021).

A fala sobre as dificuldades enfrentadas para lidar com “estudante com autismo na escola” parece confirmar esse entendimento: “*A interação da criança com outros estudantes, porque ele não consegue se entrosar com a turma, gosta de estar só em seu mundinho.*” (Professor 6, especialista, mais de 10 anos de experiência).

Observa-se uma tendência em direcionar o olhar para as dificuldades em detrimento de suas potencialidades, essas dificuldades apontadas podem estar ligadas a expectativa ainda presente de estudantes padrão e turmas homogêneas, linearidade que não existe e nunca existiu,

nota-se ainda que a fala apresenta uma visão do senso comum, que reduz a pessoa com TEA a de quem vive ensimesmado, em seu mundo particular. De acordo com Vygotsky (1997) é necessário encontrar caminhos alternativos quando há impedimentos, isso significa que, ao invés de seguir um único modelo de ensino, o professor precisa criar estratégias para garantir que cada estudante tenha oportunidades reais de aprender, independentemente de suas características. Assim, a diversidade se torna uma força, e não um desafio, no processo educacional.

Dentre as dificuldades elencadas para lidar com o estudante com autismo, os professores do ensino regular foram unânimes em afirmar que carecem de um programa de formação continuada em Educação Inclusiva. Essa falta pode gerar sentimentos de angústia em não conseguir ajudar o estudante, de incerteza se estão atendendo suas necessidades específicas e ainda a falta de habilidade de adaptar e preparar atividades diferenciadas para cada estudante em suas particularidades. A esse respeito, é importante que se reconheça que o entendimento do trabalho escolar deve ir para além da ação pedagógica que acontece entre os que sabem e os que não sabem; “porque exige a prática de uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento de um currículo comum que pratique estratégias diversificadas de aprendizagem e ensino, numa ação conjunta de esforços” (Estevão, 2012, p. 28).

A fala do PROFESSOR 2 sobre as dificuldades enfrentadas em relação a ausência de formação continuada parece realçar esse entendimento: “*Falta de conhecimento do professor através de formações específicas para atender as necessidades dos diferentes níveis em que o estudante se encontra*” (Professor 2, especialista, com mais de 5 anos de experiência).

A Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Para efeito desta Lei essas pessoas passam a serem considerada pessoa com deficiência, portanto, público da Educação Especial. Neste sentido, pontua-se o Art. 2º que aponta como uma das diretrizes o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como a pais e responsáveis.

Assim, é lícito reclamar uma qualificação que não é promovida pela instituição que em tese teria obrigação de fazê-lo. No entanto, não o fazem, descumprindo o que prevê a legislação vigente sobre a formação continuada de professores, com vistas a garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Esse descumprimento compromete a aprendizagem desses estudantes, sendo-lhes negada a superação de barreiras que oportunizariam seu acesso ao currículo em igualdade de condições.

As formações em Educação Inclusiva promovida pela rede de Olinda contemplam apenas professores do AEE, com regularidade bimestral. Nesse estudo, o foco foi direcionado para a formação continuada em Educação Inclusiva. Para além das áreas do conhecimento, essas acontecem e são priorizadas, notadamente as dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que participam das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), Olimpíadas Brasileira de Matemáticas das Escolas Públicas (OBMEP).

Sobre recursos materiais os participantes pontuaram a falta de estrutura física e estrutural das escolas analisadas e de recursos materiais e pedagógicos específicos, necessários para elaboração e adaptação de atividades. Em relação aos recursos humanos, a ausência de suporte clínico e de uma equipe multidisciplinar para acompanhar e laudar os estudantes com TEA, afirmam faltar atendimento educacional especializado AEE, auxiliar, estagiários, apoio escolar e pessoas qualificadas para auxiliar os professores, reclamam ainda, a falta de apoio dos pais. Entende-se que a garantia do cumprimento dos princípios da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como afirma (Mantoan, 2010, p. 21) “implica em grandes transformações na organização pedagógica das escolas, na formação pedagógica, nos planos e metas educacionais”. Essas transformações que confeririam materialidade a inclusão escolar, mesmo após três décadas, não foram implementadas em sua totalidade.

A fala sobre as dificuldades enfrentadas para lidar com “estudante com autismo na escola” parece elucidar esse entendimento: *“Enquanto professor, a maior dificuldade está no suporte humano (a demanda por pessoas qualificadas para auxiliar o professor). Há também a dificuldade em se ter material para adaptar”* (Professor 2, especialista, acima de 5 anos de experiência)

Ao relatar fragilidades nas estruturas físicas das escolas, os professores reconhecem a importância de um ambiente adequado para acolher os estudantes e para exercer o exercício de suas funções. Os espaços físicos precisam de acessibilidade, ser arejados, claros, amplos e limpos. Salas lotadas, quentes, empoeiradas e com pouca iluminação, além de tornar o ambiente insalubre, interfere na aprendizagem, pois causam irritabilidade, agitação, barulho etc. A ausência ou escassez de materiais didáticos, mídias, jogos pedagógicos, papelaria (xerox), entre outros, como aliados importantes para o ofício dos professores, utilizados para elaboração e confecção dos recursos utilizados em suas aulas e dinâmicas, empobrecem as intervenções docentes.

Quanto aos recursos humanos os professores realçaram a carência de acompanhamento médico, a esse respeito, Papim (2018) afirma que “diagnóstico, para o campo educacional, é

secundário, porque não altera o trabalho pedagógico a ser feito, uma vez que o professor precisa se alinhar às necessidades educacionais expressas pela criança com o conteúdo a ser aprendido”, contudo, para a realidade analisada, a ausência de um laudo impacta diretamente na ausência do profissional de apoio para acompanhar os estudantes com autismo, visto que, a secretaria de educação, quando envia apoios, são apenas para estudantes laudados. No tocante ao professor do atendimento educacional especializado AEE, das três escolas analisadas apenas duas contam com esse profissional em um dos turnos, número insuficiente para atender a demanda.

Sem desconsiderar as demandas apontadas, é necessário esclarecer que a carência de atendimento médico e equipe multidisciplinar não pode obstaculizar as ações pedagógicas dirigidas ao estudante, e que de alguma maneira venham minimizar as expectativas sobre sua aprendizagem, sob risco de retroceder ao modelo médico da deficiência, aquele que predominava no Paradigma da Integração, que buscava a normalização do estudante como condição para sua participação, superado pelo modelo social da deficiência que corrobora com o Paradigma da Inclusão ou suporte, em que ocorre uma inversão da ordem anterior, isto é, cabe a sociedade em todos os seus seguimentos e instâncias, organizar-se para acolher todas as pessoas, inclusive as com deficiência, na eliminação das barreiras que impeçam o seu acesso (Sasaki, 2012).

O contexto delineado a partir das dificuldades apontadas para lidar com o estudante com autismo, revela uma necessidade inquestionável da rede de ensino em tela para adequar as escolas. Com efeito, acolher e ensinar a todos os estudantes indistintamente.

As dificuldades apontadas pelos participantes serão discutidas nas categorias de análises, como subcategorias.

Quadro 5 – Campo semântico das representações sociais de estudantes com transtorno do espectro autista compartilhadas por professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Olinda-PE

<b>PALAVRAS ASSOCIADAS</b>	<b>FREQUÊNCIA ABSOLUTA</b>
Inclusão	16
Desafio	10
Amor	8
Atenção	7
Dificuldade	6
Apoio	5
Formação	5
Aprendizagem	6

Acolhimento	5
Empatia	5
Família	5
Paciência	5
Respeito	5

Fonte: Autoria própria, 2024

Os docentes participantes associaram 175 palavras. Desse total, 60 eram diferentes entre si, 35 tiveram frequência igual ou superior a 5, de acordo com o Quadro 5. Ademais, 4 apresentaram frequência igual ou superior a 4 vezes. Verificou-se, ainda, que 3 expressões foram evocadas quatro vezes, outras 2 expressões foram evocadas onze vezes e 29 tiveram frequência de evocação igual a 1, conforme apresentado no Apêndice B.

Observa-se numa primeira leitura do Quadro 3. uma tendência a um enfoque sobre o desafio ainda presente em relação à inclusão de estudantes com TEA na escola. Esse olhar pode ser oriundo de barreiras atitudinais, que predominava no paradigma anterior, o da Integração, no paradigma vigente, da Inclusão, cabe a sociedade em todos os seus seguimentos e instâncias, organizar-se para acolher todas as pessoas, inclusive as com deficiência, na eliminação das barreiras que impeçam o seu acesso (Sasaki, 2012).

A partir da frequência e da ordem de evocação da expressão indutora *estudante com autismo na escola*, tem-se o Quadro 6, elaborado por meio da plataforma OpenEvoc:

Quadro 6 – Organização das representações sociais de estudantes com transtorno do espectro autista compartilhadas por professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Olinda-PE

	ORDEM DE EVOCÇÃO < 2,72				ORDEM DE EVOCÇÃO > 2,72	
	CASA 1 - ELEMENTOS CENTRAIS				CASA 2 - 1ª PERIFERIA	
FR	10	1,90%	Desafio	16	2,81%	Inclusão
EQ	8	2,13%	Amor	6	3,33%	Aprendizagem
UÊ	7	2,57%	Atenção	5	3,60%	Acolhimento
NCI	6	2,33%	Dificuldade	5	3,20%	Empatia
A	5	2,60%	Apoio	5	3,40%	Família
>4,6	5	2,00%	Formação	5	2,80%	Paciência
4				5	3,20%	Respeito
	CASA 3 - ZONA DE CONTRASTE				CASA 4 - 2ª PERIFERIA	
FR	3	2,67%	Carinho	4	4,50%	Acompanhamento
EQ	3	2,33%	Dedicação	4	2,75%	Direito
UÊ	2	2,50%	Socialização	4	4,25%	Preocupação
NCI	2	2,00%	Diversidade	4	3,67%	Adaptação

A <4.6 4	2	2,00%	Material	3	3,33%	Cuidado
	2	2,50%	Motivação	3	3,50%	Desenvolvimento
	2	2,50%	Pesquisa	2	4,00%	AEE
				2	4,00%	Atividade
				2	3,50%	Conhecimento
				2	5,00%	Exclusão
				2	3,00%	Incerteza
				2	3,50%	Interação
				2	3,00%	Verdade

Fonte: Produção da autora a partir do openEvoc (Sant'anna, 2012).

A partir do Quadro 6 infere-se a possibilidade de que o núcleo central das Representações Sociais de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista Compartilhadas por Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Olinda-PE analisados é constituído de 6 palavras, a saber: desafio, amor, atenção, dificuldade, apoio e formação. De acordo com Abric (1994a), o núcleo central organiza-se a partir das normas e dos valores que constituem o ambiente ideológico do grupo. É a partir dos elementos centrais que os demais elementos adquirem sentido, trazendo à tona a sua função geradora, responsável por criar e transformar a significação dos elementos constitutivos, bem como, a função organizadora, que determina a natureza dos laços entre os elementos constitutivos. Em síntese, é o núcleo central que dá significado e sentido à representação, possibilitando inclusive a compreensão dos elementos periféricos e de contraste.

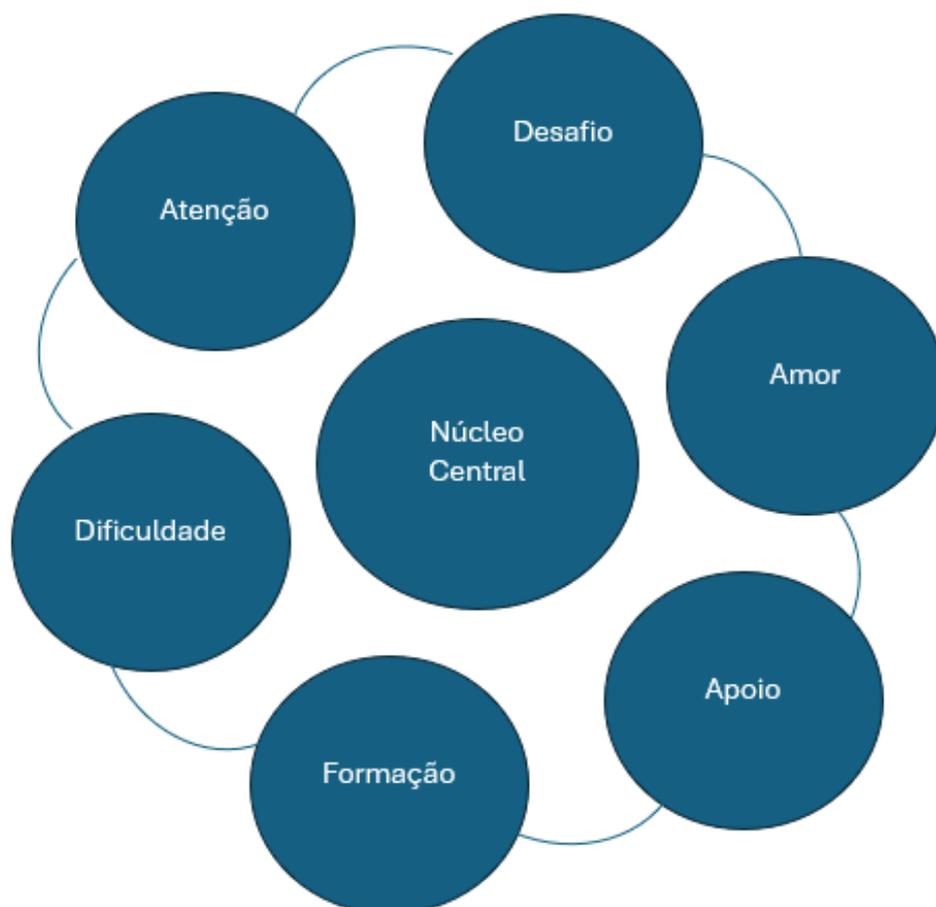
O arranjo de frequência e importância demonstra que as Representações Sociais sobre estudantes com autismo na escola, compartilhadas pelos professores participantes analisados, parece comunicar necessidades a serem supridas, como fundamentais à materialização da inclusão escolar desses estudantes, como foi desenhada, tendo por certo a garantia do acesso, a permanência e a aprendizagem, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Entretanto, as condições dadas parecem insuficientes para a efetivação do modelo inclusivo para esse grupo de professores.

Todavia, o termo Inclusão foi incorporado em seus discursos, mas, comunicam o entendimento que o modelo vivenciado ainda está distante da sua essência por diversos fatores como processos formativos, estruturais e de suporte. Observou-se que, o termo Inclusão foi utilizado como sinônimo de amor, acolhimento, paciência, empatia revelando o cuidado, muitas vezes, destituídos do olhar pedagógico, voltado para a aprendizagem, o que de certa forma pode

limitar ou empobrecer as intervenções didáticas dirigidas a esse público e assim, comprometer ou dificultar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Figura 1 – Núcleo Central da Representação Social



Fonte: Autoria própria, 2024

O núcleo central da Representação Social é definido com base na natureza do objeto representado, nas relações estabelecidas entre o grupo e o objeto, bem como nos conjuntos de valores e normas sociais que o objeto carrega (Abric, 2000). O núcleo central da Representação Social dos professores participantes do estudo parece mostrar que as relações estabelecidas com os estudantes com TEA estão permeadas por sentimento de Amor, que desempenha função importante para interação social desses estudantes, embora não seja suficiente para garantir a aprendizagem; o apoio, também presente no núcleo central expressa a carência de um olhar multidisciplinar na abordagem aos estudantes; a Atenção, segue no mesmo sentido da expressão apoio, e vai além, pode estar ligada aos direitos e forma de garantias de inclusão escolar; a

expressão Formação, mostra preocupação com o saber, em como qualificar-se para ensinar estudantes com TEA; a expressão Desafio, pode estar vinculada a questões como: turmas numerosas, ausência de profissional de apoio e falta de formações específicas em Educação Inclusiva; o termo Dificuldade, também presente no núcleo central, tende a apontar para estruturas físicas inadequadas das escolas e falta de materiais didático pedagógico.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias de análises

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>
Capacitismo	Dificuldade na comunicação, socialização, interação e aprendizagem, falta de atenção e concentração	<i>“Falta de concentração; dificuldade de expressar sentimentos, desejos, frustrações; dificuldades diversas de aprendizagem.”</i>
Currículo	Falta formação específica, incerteza se estão sendo atendidas suas necessidades, adaptar e preparar atividades diferenciadas para cada estudante e angústia em não conseguir ajudar o estudante.	<i>“Falta de conhecimento do professor através de formações específicas para atender as necessidades dos diferentes níveis em que o estudante se encontra.”</i>
Estruturação	Falta estrutura e recursos materiais específicos.	<i>“As dificuldades são: estrutura que não é muito adequada, sem apoio dos pais e preparo.”</i>
Terceirização	Necessidade de suporte clínico especializado e equipe multidisciplinar, falta apoio dos pais e estudantes sem laudo.	<i>“As dificuldades que se apresentam são diferentes de cada aluno que apresenta autismo. Seria de grande ajuda o auxiliar/estagiário, da área, está sempre com o aluno.”</i>

Fonte: Autoria própria, 2024

O momento da categorização apresenta-se como ponto central da análise de conteúdo, quando possibilita lançar o olhar para compreensão dos fenômenos examinados. As categorias emergem após detalhada leitura das entrevistas, fazendo-se necessário compreender seu conteúdo, com leituras, releituras e realização de apontamentos para fazê-las surgir e acolher as discussões para uma melhor compreensão dos dados coletados. Nesse estudo, além das entrevistas, as expressões evocadas no TALP que constituíram o núcleo central da representação também foram analisadas a partir das categorias de análises, assim como, as

subcategorias. As categorias que compõem este estudo são: capacitismo, currículo, estruturação e terceirização.

### 5.1 1ª CATEGORIA DE ANÁLISE: CAPACITISMO

Sobre a categoria capacitismo, percebeu-se uma maior incidência da evocação “amor” entre participantes com maior tempo de experiência e idade. As subcategorias de análises tendem a reforçar as dificuldades de comunicação, socialização, interação, atenção, concentração e aprendizagem do estudante com TEA.

Frequentemente, o termo Inclusão foi utilizado como sinônimo de amor, acolhimento, paciência e empatia, destituídos do olhar pedagógico, voltado para a aprendizagem, o que, de certa forma pode limitar ou empobrecer as intervenções didáticas dirigidas a esse público e assim, comprometer ou dificultar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. A fala do PROFESSOR 4 parece demonstrar esse entendimento:

*“o amor é a mola mestra de todas as coisas e principalmente quando a gente vai trabalhar, vai lidar com crianças com deficiência, a gente precisa ter o amor até dobrado para essas crianças, como elas precisam muito da gente professor e o amor a gente vai abraçar toda a sua causa porque sem o amor você não tem como ter a paciência, isso gera outras coisas, as habilidades, então o amor para mim principalmente no momento que a criança se desordena por exemplo, se você não tiver a calma o amor e o carinho de estar junto dela para ela acalmar e voltar à normalidade dela, a gente não vai conseguir nada. Essa para mim é a mola principal, o amor para com essas crianças independente de qual deficiência seja” (Professor 4, especialista, mais de 10 anos de experiência e idade acima dos 38 anos).*

O Professor não evidencia preocupação com o ensino, em promover o acesso ao currículo. Nesse sentido, o termo Amor no núcleo central sinaliza que os professores percebem a inclusão desses estudantes com um caráter de acolhimento e esse sentimento tem primazia sobre os aspectos cognitivos, não permitindo nutrir expectativas elevadas a respeito do potencial que esses estudantes têm de aprender. Parece haver um conformismo, como se bastasse aprender uma fórmula para administrar algum comportamento disruptivo que o estudante com TEA venha a apresentar. Sobre necessidades formativas, a fala do PROFESSOR4, parece revelar esse entendimento:

*“Principalmente como lidar com a criança, tem que saber um pouco também das limitações da criança se aprofundar mais no autismo e no TDAH, isso tudo para a gente poder saber lidar com aquela criança como é que a gente pode fazer para atender ela no momento difícil, no momento que ela se desorganiza, então eu acho que seria muito bom” (Professor 4, especialista, acima de 10 anos de experiência, idade superior a 38 anos).*

Sobre esse aspecto, Vygotsky (2000) ressalta a interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, destacando que esses processos não devem ser considerados unidades separadas, mas sim como elementos interligados que moldam a personalidade. Neste sentido, essa unidade é fundamental para compreender o desenvolvimento de crianças com TEA, uma vez que o TEA afeta a cognição e as emoções.

## 5.2 2ª CATEGORIA DE ANÁLISE: CURRÍCULO

A categoria currículo responde ao objetivo específico deste estudo, de identificar a existência e/ou necessidades formativas para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE. Entre as subcategorias há uma referência sobre a angústia em não conseguir ajudar o estudante e ainda o sentimento de incerteza se estão atendendo as necessidades específicas do estudante com TEA. Observou-se que se enquadram nesse perfil de professores, os que tem menor tempo de experiência e de idade.

A expressão no núcleo central pode estar relacionada a pluralidade característica do ambiente escolar, em que numa mesma sala de aula o professor se depara com estudantes em níveis variados de necessidades a serem supridas e alguns professores reconhecem a necessidade de adaptar o currículo para alcançar os estudantes, mesmo admitindo que essas adaptações demandam mais trabalho para o professor.

A fala do Professor 3, parece esclarecer esse entendimento:

*“eu estou na sala de terceiro ano que eu tenho 2 crianças autistas, mas eu também tenho alunos que já leem e tem alunos que não leem, que tem alunos que já escrevem tem alunos que não escrevem, então eu preciso pensar na minha prática de forma a atender as características de cada um, então, muitas vezes, eu tenho que adaptar não apenas para a criança autista, preciso*

*adaptar atividade para as crianças que ainda estão no processo de concretização da sua alfabetização, então a questão da adaptação vem a partir daí, não adianta eu fazer tudo numa forminha eu fazer atividade igual para todo mundo quando eu não tenho crianças iguais de forma alguma” (Professor 3, mestre, acima de 32 anos e com mais de 5 anos de experiência).*

O termo “desafio” no núcleo central, por aproximação, decidiu-se analisá-lo nesta categoria, pois, reflete sobre a necessidade de formação continuada, bem como, a preocupação em relação ao despreparo por parte do professor para atuar em ambiente diverso, justificando que sua formação inicial não o qualificou para atender esse perfil de estudante, que está cada vez mais presente no ambiente escolar, deixando-o sobrecarregado, muitas vezes, por entender que tem que assumir dois papéis. A fala do Professor 1, parece realçar esse entendimento:

*“por exemplo eu sou um professor de quarto ano e eu tenho uma criança autista na minha sala e ele tem algumas dificuldades de aprendizagem, mas eu tenho outras 20 que precisam aprender os assuntos do quarto ano e ele não tem nenhum acompanhamento, nenhum estagiário, então eu tenho que ser o professor do Marcos que é autista mas eu tenho que ser o professor do quarto ano também que vai ter que ensinar os assuntos do quarto ano então às vezes eu fico com essa dificuldade, de como e em qual momento eu vou exercer esses 2 papéis, porque às vezes eu me sinto 2 e eu sou um”. (Professor 1, especialista, tem menos de 5 anos de experiência e mais de 25 anos de idade).*

Percebe-se a preocupação do Professor 1 com a aprendizagem, entretanto, a sua fala demonstra admitir a necessidade de um ensino dual, uma para o estudante com TEA e outro para a turma o que descaracteriza a escola inclusiva. Sobre as necessidades formativas a serem supridas, o Professor 1 revelou que: *“eu sinto muita falta de formações sobre como atuar, porque essa parte teórica do que é o autismo tudo bem, mas não explica de fato o que fazer, como de fato lidar com esses desafios”*.

De fato, não há uma fórmula, para ensinar esse ou aquele estudante, trata-se de um percurso construído entre professor e estudante. As adequações que se fizerem necessárias, devem ser planejadas garantindo um currículo comum a todos os estudantes da turma. Nesse cenário, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto a partir de Vygotsky (2008) emerge como uma ferramenta valiosa para promover a aprendizagem significativa e

colaborativa. A ZDP refere-se à diferença entre o que um estudante é capaz de fazer independentemente e o que pode realizar com orientação ou mediação. Essa abordagem não só aprimora a preparação dos(as) professores(as), mas destaca a importância de focar no que os estudantes podem fazer, promovendo o seu desenvolvimento.

### 5.3 3ª CATEGORIA DE ANÁLISE: TERCEIRIZAÇÃO

A categoria terceirização parece estar associada aos participantes que evocaram a expressão “atenção” no núcleo central da representação, o que remete a questão do direito, do que rege a lei, então o estudante com TEA deve frequentar a escola regular, chamar a reponsabilidade para todos os atores da comunidade escolar, isso exige toda uma adaptação do espaço escolar para atender de forma qualitativa. As subcategorias reforçam esse entendimento ao pontuar a necessidade de suporte clínico especializado e equipe multidisciplinar, além do apoio dos pais. A fala do PROFESSOR 6, parece elucidar esse entendimento:

*“A minha preocupação é tão grande porque às vezes tem estagiários que por mais dê atenção, eles estão cursando pedagogia, mas não estão no curso específico em relação ao autismo, para entender aquele aluno e saber se comunicar com ele, trabalhar com ele, então eles estão incluídos em sala de aula e eu já observei que tem algumas unidades escolares por falta de estagiário para acompanhar aquele aluno ou por falta de conhecimento do professor aquele aluno fica excluído dentro da sala de aula de qualquer forma, porque não tem um especialista ali pra estar do lado e oferecendo realmente condições a eles de evoluírem” (Professor 6, com especialista, mais de 10 anos de experiência e acima de 38 anos de idade).*

Sabe-se que a efetivação da Educação Inclusiva enfrenta desafios significativos ao lidar com pessoas com TEA. Estes desafios incluem as atitudes dos(as) professores(as) em relação à inclusão, a necessidade de preparação adequada para lidar com diferentes níveis de gravidade do TEA e a disponibilidade de recursos psicológicos e pedagógicos para atender às demandas dos estudantes e suas famílias. Além disso, a detecção e a intervenção precoce desempenham um papel fundamental no prognóstico e no desenvolvimento dessas pessoas (Harder; Grachevi; Pieczarka, 2020). Contudo, observa-se que a professora em sua fala, não assume os estudantes com TEA como seus, coloca-se como observadora, com uma tendência em terceirizar o estudante para outros atores. Entretanto, sabe-se que ensinar a toda turma é responsabilidade

inerente ao ofício do professor. Portanto, o estudante com deficiência não é o estudante do AEE, do estagiário, do apoio, do médico, antes de tudo, estando na escola, em sua turma, é seu, sem desconsiderar a importância de uma equipe multidisciplinar para atender as especificidades que a pessoa com TEA venha a apresentar.

#### 5.4 4ª CATEGORIA DE ANÁLISE: ESTRUTURAÇÃO

A categoria estruturação parece agregar os participantes que evocaram a expressão “dificuldade” como mais importante, compondo o núcleo central da representação e pode estar associada as condições materiais não priorizadas pela rede de ensino, entre elas o espaço físico em adequadas condições, bem como, a escassez ou ausência de materiais didáticos.

*“eu quero também reforçar que a questão da prática nem sempre é apenas às vezes culpa do professor ou da má vontade do professor de realizar, muitas vezes é a própria estrutura do ambiente escolar que não nos possibilita realizar de forma qualitativa como a gente poderia, principalmente quando agente, está em escola pública a gente vê que falta muitos recursos, então assim, professores as vezes tem que dar o sangue tirar do bolso fazer do jeito que dá pra fazer, sem também comprometer a si mesmo, para poder dar conta daquilo, dar no melhor jeito que é possível” (Professor 3, mestre, acima de 32 anos de idade).*

A expressão “apoio” no núcleo central, apresenta-se como “um pedido de socorro”, sugerindo um professor solitário, aflito precisando de suporte. Muitas vezes a família do estudante não facilita ou se omite, falta envolvimento da comunidade escolar, da gestão e da rede de ensino no sentido de viabilizar a Inclusão Escolar. Há professores que por iniciativa própria vem buscando qualificação, sem apoio das escolas ou das redes de ensino que estão vinculados, como alternativa para minimizar as dificuldades com que se deparam no ambiente escolar.

Os elementos periféricos se organizam margeando o núcleo central, dando a entender que sua presença, ponderação, valor e função estão determinados pelo núcleo. Eles agregam informações retidas, selecionadas e interpretadas relacionadas ao objeto e seu entorno. Neste estudo, os elementos periféricos da primeira periferia, tende a reforçar aquilo que se apreende do núcleo central, aduz que, a expressão Inclusão, foi incorporada ao discurso dos participantes. Entretanto, as práticas que o modelo inclusivo requer não foram incorporadas.

Figura 2 – Elementos periféricos – 1ª Periferia



Fonte: Autoria própria, 2024

Na primeira periferia, expressões como inclusão, aprendizagem, acolhimento, empatia, família, paciência e respeito aliam-se ao entendimento que, são valores indissociáveis no processo educacional inclusivo, que está em consonância com a Teoria das Representações Sociais TRS, adotada para iluminar este estudo, para qual, considera-se a relevância dos aspectos envolvidos nas relações e seus conteúdos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões que, ao formarem uma totalidade, fornecem sentido e passam a nortear e organizar condutas e comunicações (Jodelet, 2001).

Para esses professores a inclusão de estudantes com TEA na escola regular é uma realidade, mas, seus relatos comunicam que há condições que precisam ser atendidas no sentido de garantir a efetividade nos processos de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes.

Dentre as condições destacam-se alguns trechos das entrevistas realizadas com alguns participantes para ampliar esse entendimento:

A resposta da Professora 4, parece ilustrar uma das condições, quando questionada sobre quais temáticas gostaria que fossem trabalhadas por ocasião de um programa de formação em Educação Inclusiva proposto pela rede de ensino de Olinda.

*“A prefeitura não fornece formação em Educação Inclusiva, a gente tem formação todos os meses mas são voltadas à português e matemática, letramento das crianças nessas duas áreas, mas realmente a Educação Inclusiva não acontece e eu sugeriria, as temáticas mais frequentes como TEA, TDH e TOD que nos deparamos mais, acho que se a gente fosse focar agora numa formação se a gente tivesse a oportunidade de ter alguma, seria mais nesse sentido dessas três, que são as com maior incidência de matrícula” (Professor 2, especialista, mais de 5 anos de experiência e acima dos 25 anos de idade).*

Corroborando com o Professor 2, informações obtidas da divisão de inclusão, confirma que as formações em Educação Inclusiva contemplam apenas os professores do AEE, os demais recebem formação em duas áreas (Língua Portuguesa e Matemática), como verificado nos relatos anteriores, condição que compromete a escolarização de estudantes neuro divergentes. Entende-se que a garantia do cumprimento dos princípios da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como afirma Mantoan, (2010, p. 21) “implica em grandes transformações na organização pedagógica das escolas, na formação pedagógica, nos planos e metas educacionais”.

A fala do Professor 1, parece esclarecer o entendimento que a inclusão escolar na rede de ensino de Olinda depende muitas vezes de ações individuais dos professores mais engajados com o modelo inclusivo, como assumir muitas vezes uma responsabilidade que deveria ser compartilhada.

*“A rede de Olinda tem muitos desafios, assim, ela é inclusiva na perspectiva oficial, agora na real a gente não tem nenhum suporte, então é inclusiva a depender do professor e não do estado, não é o estado que está lá sendo inclusivo é o professor que tem que se virar em dois ou três para tentar incluir, eu acho injusto um pouco porque a gente professor acaba tendo muitas demandas que não deveriam ser só minha não é uma responsabilidade só minha alfabetizar o estudante que chegou pra mim no quinto ano e ainda não sabia ler, e é autista, não é uma responsabilidade só minha, é principalmente minha, mas não é só minha” (Professor 1, com idade superior a 25 anos e menos de 5 anos de experiência).*

O estudante com TEA tem o acesso, está matriculado em turmas regulares, mas a Inclusão Escolar na acepção do termo, requer algumas garantias para sua materialização, como formação continuada, profissional de apoio à inclusão, entre outras condições já citadas. O fato do estudante com deficiência estar na escola, parece abonar as redes de ensino de prover as demais obrigações.

As subcategorias de análise demonstraram a omissão, ainda, predominante das condições que envolvem os processos de efetivação das políticas de inclusão no município. Assim, pode-se observar, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outros dispositivos legais não são suficientes para que, de fato, na realidade escolar se efetive a inclusão de estudantes com TEA, para além da matrícula compulsória.

Na casa 3, denominada por Abric (1994) de zona de contraste, em que os elementos têm baixa frequência, mas com alto grau de importância, pode-se perceber que para um pequeno grupo, verifica-se o cuidado com os meios capazes de conferir a aprendizagem dos estudantes com TEA, notadamente, em expressões como dedicação, material, motivação e pesquisa.

Os elementos desta casa, embora sendo evocados por menor número de participantes, denotam um conhecimento sobre as condições necessárias para que a inclusão escolar de estudantes com TEA seja viabilizada, constitui um aspecto que confere movimento e evolução da representação.

Conforme indicado na metodologia, foi realizada uma entrevista junto a Divisão de Inclusão da Rede de Ensino de Olinda, com uma representante da equipe técnica, visando conhecer as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva dirigidas aos professores do ensino regular, com o objetivo de identificar a existência de necessidades formativas a serem supridas, relacionadas às práticas que promovam inclusão de estudantes com TEA.

## 5.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA

A entrevista realizada com a pedagoga da equipe técnica da divisão de inclusão da rede municipal de ensino de Olinda, Pernambuco, revela desafios significativos na implementação da Educação Inclusiva nas escolas do município. A falta de um programa de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental é uma questão central, impactando diretamente a qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência.

Atualmente, são realizadas reuniões esporádicas quando surgem problemas ou dúvidas envolvendo estudantes, professores e familiares e ocorrem em momentos informais, geralmente nas últimas aulas de cada turno. Em contraste, existe um programa de formação continuada em Educação Inclusiva dirigido, especificamente aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com encontros bimestrais que apresentam boa adesão e assiduidade. Além disso, a rede de ensino promove a valorização da formação em nível de pós-graduação, oferecendo licenças remuneradas e reconhecimento na carreira para professores que buscam especializações, mestrados e doutorados.

A utilização do Sistema Integrado Educacional de Olinda (SIEO) para monitorar a execução das estratégias de Educação Inclusiva é uma iniciativa relevante, permitindo o acompanhamento dos indicadores de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental como os processos de letramento e os avanços nas atividades de vida diária. Entre as ações planejadas para os próximos anos, destacam-se a ampliação das formações, a realização de reuniões nas escolas e a admissão de mais profissionais para a Educação Inclusiva. A pedagoga enfatiza que as salas de recursos multifuncionais estão em expansão, com 21 salas atualmente e a previsão de abertura de mais cinco até 2025. No entanto, a rede de ensino, composta por 76 escolas, conta apenas com 28 professores de AEE, o que indica a necessidade de um aumento significativo no quadro de profissionais especializados e a contratação de profissionais de apoios para estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, função que atualmente são desempenhadas por estagiários dos cursos de Psicologia e Pedagogia admitidos a partir do 1º período.

Em resumo, a situação da Educação Inclusiva em Olinda apresenta tanto avanços quanto desafios. Embora haja iniciativas positivas, como a formação para professores do AEE e a ampliação das salas de recursos, a ausência de um programa sistemático de formação continuada para todos os educadores do Ensino Fundamental e o número insuficiente de profissionais de AEE revelam a urgência de ações mais abrangentes. A melhoria da inclusão escolar depende de um compromisso mais sólido com a capacitação de todos os educadores e o fortalecimento dos recursos disponíveis, garantindo assim um atendimento mais eficaz aos estudantes com deficiência.

Como informado na metodologia, realizou-se uma entrevista com professores que tem estudantes com TEA, após autorização e assinatura do TCLE, que responderam ao TALP, os quais a ordem de importância das suas evocações compõe o núcleo central do estudo, as respostas dos professores posteriormente foram confrontadas com elementos apreendidos na entrevista realizada com a divisão de inclusão. Nesta etapa, os participantes foram inqueridos

sobre quais temáticas gostaria que fossem trabalhadas por ocasião de um programa de formação em Educação Inclusiva, e ainda, se consideram a rede de ensino de Olinda inclusiva para estudantes com TEA. As respostas foram discutidas dentro das categorias de análises.

## 5.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA-PE

Os resultados apreendidos neste estudo responderam à pergunta de pesquisa: o que dizem os(as) docentes a respeito da inclusão de estudantes com TEA na escola e quais as contribuições das formações continuadas nas transformações de Representações Sociais que possam limitar e ou dificultar a inclusão desses estudantes?

A chegada de estudantes com TEA nas classes comuns era algo estranho e perturbador para o professor, entretanto, a inclusão escolar tem estimulado cada vez mais a matrícula desses estudantes, o que tornou algo familiar. Pode-se inferir que a presença desses estudantes com TEA nas turmas dos professores participantes deste estudo foram ancoradas, essa estrutura que orienta os processos geradores para assimilar o não familiar (Moscovici, 2011).

Contudo, os achados apontaram que a inclusão escolar desse público é permeada de dificuldades de diversas ordens, repercutidas em fragilidades que comprometem as oportunidades de aprendizagem destinadas a esse público. O estudo contou com a participação de 35 professores, seis foram selecionados para as entrevistas semiestruturadas, sendo os que tiveram suas evocações compondo o núcleo central das Representações Sociais de estudante com TEA. Foram identificados dois perfis de professores, de um lado os que trazem um olhar capacitista sobre esses estudantes, por talvez não acreditarem ou duvidarem que possam aprender, e passam a nutrir um sentimento de amor e acolhimento com vistas a socialização, enquanto no outro lado, localizam-se aqueles que acreditam nas potencialidades de aprendizagem de estudantes com TEA, no entanto, reconhecem suas limitações para ensiná-los, decorrente de fragilidades na formação inicial, assim como, da inexistência de um programa de formação continuada em Educação Inclusiva que os qualifiquem, denota-se portanto uma preocupação com o currículo.

Neste sentido, percebe-se uma tentativa de “ressignificação” das representações sociais, notadamente, quando o professor assume necessitar de qualificação para adoção de práticas docentes com vistas a oportunizar à aprendizagem, são professores que demonstram não estarem conformados com o lugar comum de “não estou preparado”, ou ainda, “esse aluno não

é meu,” discurso adotadas por alguns professores, incidindo muitas vezes na tentativa de terceirizar o estudante com TEA, por sentir-se inábil em promover sua aprendizagem. Isso evidencia a necessidade de um processo formativo permanente em Educação Inclusiva, destacando o compromisso indispensável e inadiável de todos os responsáveis pela implementação de políticas nessa área. Também, ressalta a responsabilidade da sociedade em monitorar e denunciar situações de omissão por parte das redes de ensino que negligenciem o dever de promover a qualificação dos(as) professores(as). Tal negligência reforça as desigualdades e compromete a eliminação de barreiras que, quando removidas, promovem a aprendizagem dos estudantes da Educação Inclusiva.

Além disso, as formações possuem o potencial de transformar as representações internalizadas pelo senso comum sobre as fragilidades de estudantes com TEA, como dificuldades de socialização, expressão de sentimentos, entre outras características. Essas percepções, muitas vezes adotadas pelos(as) professores(as), podem impactar diretamente as intervenções didáticas propostas, comprometendo e adiando a concretização da inclusão escolar.

No que concerne às condições objetivas, todos os participantes comungam que para além das formações continuadas, existem outras necessidades que precisam ser supridas, as quais já foram mencionadas, para que a sociedade possa conferir a inclusão de estudantes com TEA na rede de ensino de Olinda se efetivar, sendo garantido seu acesso, permanência e a aprendizagem, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e outros dispositivos legais, como a Lei Berenice Piana (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Em relação ao acesso, pode-se observar que esse aspecto vem sendo atendido, considerando o crescente volume de matrículas. Contudo, a permanência, muitas vezes, está condicionada à contratação de um profissional de apoio para acompanhar o estudante. Em outras palavras, a matrícula é realizada, mas a família é orientada a aguardar em casa a chegada desse profissional como condição para que o estudante frequente a sala de aula junto aos demais colegas, comprometendo, assim, sua permanência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que motivou esta pesquisa foi: o que dizem os(as) docentes a respeito da inclusão de estudantes com TEA na escola e quais as contribuições das formações continuadas nas transformações de representações sociais que possam limitar e ou dificultar a inclusão desses estudantes? O estudo atendeu ao objetivo geral de analisar a natureza das Representações Sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE e o processo formativo desenvolvidos por esta rede de ensino, com o aporte da Teoria das Representações Sociais TRS, elaborada por Moscovici (1961). Os objetivos específicos foram formulados no sentido de: Identificar a existência e/ou necessidades formativas para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE, para atingir este objetivo, foram aplicados o TALP para 35 professores(as) lotados(as) nas escolas campus da pesquisa, que apontaram a necessidade de formativas a serem supridas; Examinar as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva da rede municipal de Olinda-PE, nesta etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com uma das técnicas da divisão de inclusão e apurou-se que não há propostas de formação continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino regular, apenas professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são contemplados; Verificar as aproximações e distanciamentos entre as expectativas dos docentes e as formações continuadas em Educação Inclusiva propostas pela rede municipal de Olinda-PE, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, os elementos coletados ratificaram as informações prestadas por representante da divisão de inclusão, o que de fato existe, são expectativas por parte dos professores, que essas formações em Educação Inclusiva, propostas para professores do AEE, também os alcancem e, finalmente, desenvolver como produto educacional uma proposta de formação continuada em Educação Inclusiva conforme os resultados do estudo.

Partindo-se da premissa que as representações sociais de um grupo se manifestam mediatizadas por comportamento e linguagem, este estudo, permitiu acessar a declaração de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professora do AEE e representante da divisão de inclusão. A abordagem das Representações Sociais favorece o acesso a subjetividade, para além das informações dadas, permite uma aproximação às experiências pessoais. Nesse sentido, emergiram falas permeadas de dificuldades para desenvolver práticas inclusivas, elaboradas com vistas a promover a aprendizagem de estudantes com TEA.

Apreendeu-se que as Representações Sociais de professores com mais experiência e idade, estão ancoradas no sentimento de amor nutrido pelos estudantes, voltado ao acolhimento e a socialização, seria a afetividade desconectada da cognição, ou seja, desvinculadas da aquisição das habilidades de leitura escrita e oralidade, em que a escola para esses estudantes se limita a um espaço de socialização, sendo-lhes negadas as oportunidades significativas de desenvolvimento cognitivo. Já entre professores mais jovens e menos experientes, observou-se que nutrem expectativas a respeito da aprendizagem desses estudantes, contudo, se percebem incapacitados para ensinar esse perfil de estudantes, gerando sentimento de angústia. Entretanto, percebe-se uma tentativa de “ressignificação” das representações, notadamente, quando o professor assume necessitar de qualificação para adoção de práticas inclusivas.

Mas afinal, o que dizem os(as) docentes a respeito da inclusão de estudantes com TEA na escola? predomina na fala dos participantes expressões que remetem a sensação de escassez, de negação de condições, ligadas a inexistência de processos formativos em Educação Inclusiva para professores do ensino regular, de estrutura física adequada nas escolas e de recursos humanos e materiais. Desse modo, pode-se observar, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outros dispositivos legais, não são suficientes para que de fato, na realidade escolar se efetive a inclusão de estudantes com TEA, para além da matrícula compulsória.

O presente estudo não abarcou a totalidade de questões que envolve a política de Educação Inclusiva do município de Olinda, há muitas pontes a serem edificadas para a materialização do modelo inclusivo nas escolas, sugere-se que mais pesquisadores(as) explorem essa área, saindo parcialmente do lugar de educador(a) à pesquisadora, buscando a formação em serviço, de maneira a pavimentar caminhos mais suaves para professores e estudantes com TEA, sobretudo, que haja um fomento sobre a importância de instituir um programa de formação continuada em Educação Inclusiva para todos os professores da rede de ensino, além do provimentos das demais condições.

Destarte, o foco deste estudo se relacionou as implicações educacionais da inclusão escolar de estudantes com TEA, sem desprezar as interfaces que possam afetar o seu desenvolvimento, de ordem biopsicossocial, correlacionadas a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, mas que fogem ao alcance deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e a teoria das representações sociais. **Teoria das representações sociais**, v. 50, p. 261-81, 2019.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e estado**, v. 24, p. 713-737, 2009.
- AMARAL, Liliâne Souza; SILVA, Mariana. Nó ou Núcleo central e esquema periférico. **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio**, n. 23, p. 30-36, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Uma perspectiva dialógica de representações sociais sobre o uso de tecnologias digitais em contexto educacional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 1038-1063, 2020.
- BEZERRA MACHADO, Laêda; RODRIGUES DE ALBUQUERQUE, Ednea. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 37, p. 1085–1104, 2012. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7431.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Brasília: 1996.
- BRASIL. **Versão preliminar para formação de educadores da educação especial**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2002, mimeo.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, decreto n. 7037, 2006. DF: Brasília: 2006.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. DF: Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei Berenice Piana** (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012). DF: Brasília: 2012.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 JUL 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DF: Brasília: 2020.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Entre-lugares de verdades perigosas: a teoria das representações sociais, a dor do outro e a dialogicidade ainda possível. **Em Questão**, v. 17, n. 1, p. 65-77, 2011.

CAMPOS, Regiane Gomes Pamponet de Oliveira. **Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva:** um estudo na Rede Municipal de Salvador. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

CARRERA, Beatriz; MAZZARELLA, Clemen. Vygotsky: enfoque sociocultural. **Educere**, v. 5, n. 13, p. 41-44, 2001.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. **Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração a sociedade**, 1994, Guatemala.

COSTA, Valdelúcia Alves. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos:** perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

CRUZ, Fernanda Miranda. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. **Caleidoscópio**, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2018.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca- Espanha

ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013.

FIALHO, Vera Lúcia Capellini Messias; GONÇALVES, Enicéia Mendes. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, v. 27, n. 54, p. 597-615, 2004.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente.** 2018. 105 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj. p. 321-342, 2001.

HARDER, Bianca; GRACHEKI, Bianca Renata; PIECZARKA, Thiciane. A mediação de Vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas. **Revista Cognition**, v. 2, n. 2, p. 263-279, 2020.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Osvaldo; SPENCER CONTRERAS, Rosario; GÓMEZ LEYVA, Inalvis. La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. **Conrado**, v. 17, n. 78, p. 214-222, 2021.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. **XXI. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados**, 2004.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**, Campinas, São Paulo: 1992.

JODELET, Denise. A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. **Conselho Editorial**, p. 262, 2014.

LANDIM, Evanilson. **Nenhum a menos na aula de matemática**: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas. [Tese de Doutorado], Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

LOPES, Naiara de Oliveira Basílio. **Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis**. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira. **Atendimento educacional especializado**: política pública e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, n. 14-15, 2002.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lucia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2021.

MENDONÇA, Bárbara Bertolotti **Transtorno do espectro autista**. Percepção docente e práticas pedagógicas para inclusão. [Dissertação de Mestrado], Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2022.

MENEZES, Tayana Dias. A abordagem dialogal e o discurso: um estudo sobre a representação social sobre os surdos. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, p. e421-e421, 2021.

MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades.** [Dissertação de Mestrado], Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MOSCOVICI, Serge. La représentation sociale de la psychanalyse. **Bulletin de psychologie**, v. 14, n. 194, p. 807-810, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: Guareschi, Pedrinho; Jovchelovitch. **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 07-15, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Vivian Fatima. **Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC.** [Dissertação de mestrado], Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 38, n. 2, p. 337-353, 2012.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial. **Porto Alegre: Editora Fi**, 2018.

PARREIRA, Pedro et al. Abordagem estrutural das representações sociais. **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo dos estudantes do ensino superior politécnico**, p. 55-68, 2018.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. OpenEvoc: um programa de apoio a pesquisa em representações sociais. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABRAPSO-ES, 7, 2012, **Vitória. Anais Encontro Regional da ABRAPSO ES.** Vitória: ABRAPSO-ES, P. 94-103, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. *Revista Reação*, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago, p. 14-16, 2012.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular – Entenda o Autismo.** Rio de Janeiro. Editora Fontana, 2012.

SILVEIRA, Ana Cristina Soares Almendana; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; CARGNIN, Claudete. Comunicação e interação social da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Boletim GEPEN**, n. 76, p. 79-90, 2020.

SOUSA, Karine Nogueira; DE SOUZA, Priscila Cristiane. Representação social: Uma revisão teórica da abordagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e38610615881-e38610615881, 2021.

TREVIZAN, Zizi; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Educar em revista**, v. 34, p. 241-258, 2018.

VERGNAUD, Gérard. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GEMPA**, v. 4, n. 4, p. 9-19, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

 <h3>TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS</h3>			
<h3><u>IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE</u></h3>			
ÁREA DE FORMAÇÃO	<input type="text"/>	MUNICÍPIO ONDE ATUA	<input type="text"/>
MAIOR TITULAÇÃO	<input type="text"/>	GÊNERO	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Outros
IDADE	<input type="checkbox"/> Entre 18 e 24 anos <input type="checkbox"/> Entre 25 e 31 anos. <input type="checkbox"/> Entre 32 e 38 anos. <input type="checkbox"/> Acima de 38 anos.		
TEMPO DE ATUAÇÃO	<input type="checkbox"/> Menos de 05 anos. <input type="checkbox"/> Entre 05 e 10 anos <input type="checkbox"/> Acima de 10 anos.		
JÁ CONVIVEU COM ALGUMA PESSOA COM AUTISMO?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Se a sua resposta foi SIM, responda:			
Qual o tipo de autismo dessa pessoa?	<input type="text"/>		
Qual o seu vínculo com essa pessoa?	<input type="checkbox"/> Familiar ( ) <input type="checkbox"/> Amizade ( ) <input type="checkbox"/> Estudante ( )		
Caso existam, quais as principais dificuldades que você enfrenta para lidar com o estudante com autismo na escola?			
<hr/>			
<b>ASSOCIAÇÃO LIVRE</b>			
		<b>GRAU DE IMPORTÂNCIA</b>	
Escreva 5 palavras ou expressões que lhe vem à mente quando você lê ESTUDANTE COM AUTISMO NA ESCOLA		Dentre as palavras que você escreveu indique com o número 1 aquela que você considera mais importante, use o número 2 para a segunda palavra mais importante e assim por diante.	
<hr/>		<hr/>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">           Obrigado pela sua colaboração!         </div>			

**APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

	ORDEM DE EVOCAÇÃO < 2,72			ORDEM DE EVOCAÇÃO > 2.72		
	CASA 1 - ELEMENTOS CENTRAIS			CASA 2 - 1ª PERIFERIA		
	<b>FREQ UÊNC IA &gt;4,64</b>	10	1,90%	Desafio	8	3,50%
8		2,13%	Inclusão	5	3,20%	Atenção
6		1,83%	Amor	4	3,25%	Acolhimento
6		2,33%	Dificuldade	4	3,50%	Empatia
5		2,60%	Apoio	4	3,25%	Respeito
5		2,80%	Paciência	3	3,67%	Adaptação
3		2,67%	Carinho	3	3,33%	Aprendizado
3		2,67%	Família			
3		1,67%	Formação			
3		2,33%	Socialização			
	CASA 3 - ZONA DE CONTRASTE			CASA 4 - 2ª PERIFERIA		
<b>FREQ UÊNC IA &lt;_4.64</b>	2	2,50%	Dedicação	2	5,00%	Acompanhamento
	2	2,00%	Diversidade	2	4,00%	AEE
	2	2,50%	Motivação	2	3,50%	Aprendizagem
	1	1,00%	Aceitação	2	3,50%	Conhecimento
	1	2,00%	Afetividade	2	3,00%	Desenvolvimento
	1	1,00%	Amorosidade	2	3,50%	Interação
	1	1,00%	Atenção dobrada	1	5,00%	Acolhida
	1	1%	Atenção especial	1	3,00%	Agressividade
	1	2%	Busca	1	5,00%	Amizade
	1	1%	Capacitação	1	5,00%	Amor ao próximo
	1	2%	Dedicação total	1	5,00%	Angústia
	1	2%	Desigualdade	1	5,00%	Aperreio
	1	1%	Direito	1	5,00%	Apoio dos pais
	1	1%	Direitos	1	3,00%	Aprensão
	1	1%	Disponibilidade	1	4,00%	Atendimento diferenciado
	1	2%	Empatia	1	4,00%	Atendimento humanizado
	1	2%	Incerteza	1	5,00%	Atividades diferenciadas
	1	2%	Indisciplina	1	3,00%	Atividades específicas
	1	2%	Materiais próprios	1	4,00%	Barulho
	1	2%	Material	1	4,00%	Capacitação
	1	1%	Nível de suporte	1	5,00%	Colaboração
	1	2%	Possibilidade	1	4,00%	Continuidade
	1	1%	Preconceito	1	3,00%	Cuidade
	1	2%	Problema	1	3,00%	Cuidados extras
	1	1%	Superação	1	4,00%	Desconforto
	1	2%	Verdade	1	5,00%	Desconhecido
				1	4,00%	Desenvolvimento
				1	4,00%	Direitos da criança
			1	4,00%	Dúvida	

			1	3,00%	Estrutura
			1	5,00%	Exclusão
			1	5,00%	Falsa inclusão
			1	3,00%	Habilidades
			1	5,00%	Harmonia
			1	4,00%	Ignorância
			1	3,00%	Informação
			1	5,00%	Integração
			1	5,00%	Inteligência
			1	5,00%	Justiça social
			1	4,00%	Medo
			1	4,00%	Olhar diferenciado
			1	5,00%	Participação
			1	4,00%	Participação da família
			1	3,00%	Pesquisa
			1	5,00%	Preocupação
			1	5,00%	Prioridade
			1	4,00%	Proteção
			1	3,00%	Rendimento escolar
			1	3,00%	Respeito as diferenças
			1	4,00%	Responsabilidade
			1	4,00%	Surpresas
			1	4,00%	Verdade
			1	4,00%	Vivência

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR  
DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte-Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI

1. O que você entende por Educação Inclusiva?
2. Como acontece as formações continuadas em Educação Inclusiva propostas pela rede de ensino de Olinda?
3. As formações continuadas em Educação Inclusiva atendem suas necessidades formativas de modo a que você se sinta seguro(a) para o trabalho com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
4. Quais temáticas gostaria que fossem trabalhadas nas formações?
5. Como é planejada as atividades para trabalhar com os estudantes com TEA incluídos em suas turmas?
6. Você considera que a escola em que você atua é inclusiva para o/a estudante com TEA? Caso a resposta tenha sido NÃO, o que falta para que a escola se tornasse inclusiva para o estudante com TEA?

**APÊNDICE D –ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR  
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte-Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI

1. O que você entende por Educação Inclusiva?
2. No Atendimento Educacional Especializado, qual número de estudantes com Transtorno do Espectro do Autista (TEA) você acompanha?
3. As formações continuadas em Educação Inclusiva atendem suas necessidades formativas de modo que você se sinta seguro(a) para o trabalho com os estudantes com TEA?
4. Quais temáticas gostaria que fossem trabalhadas nas formações?
5. Quais os recursos utilizados para o atendimento dos estudantes com TEA?
6.
  - a) A Secretaria de Educação de Olinda acompanha o trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado AEE?
    - ( ) Sim. De que forma?
    - ( ) Não.
    - ( ) Não. Mas, é necessário.
  - b) É oferecido formação continuada para os professores do AEE?
    - ( ) Sim. De que forma?
    - ( ) Não.
    - ( ) Não. Mas, é necessário
7. Você considera que a escola em que você atua é inclusiva para o/a estudante com TEA? Caso a resposta tenha sido NÃO, o que falta para que a escola se tornasse inclusiva para o estudante com TEA?

**APÊNDICE E –ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIVISÃO DE  
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA-PE**

Universidade de Pernambuco *campus* Mata Norte-Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI

1. Qual a sua concepção da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular?
2. Como ocorre o monitoramento do trabalho dos professores que trabalham nas salas que possuem estudantes com transtorno do espectro autista incluídos?
3. Quais são as dificuldades apontadas pelos professores da sala regular e do atendimento educacional especializado em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
4. Qual a periodicidade e como é a adesão dos professores às formações continuadas em Educação Inclusiva propostas?
5. Quais as ações previstas pela Divisão de Inclusão para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para os próximos anos?
6. Em relação a proposta curricular da rede municipal de Olinda qual a orientação referente ao trabalho pedagógico na Educação Especial?
7. De que forma a Secretaria Municipal de Educação de Olinda:
  - a) garante a oferta de Educação Inclusiva e a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE?
  - b) incentiva a formação para profissionais da educação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?
8. Quais instrumentos são utilizados para acompanhamento da execução das estratégias da Educação Especial a partir das formações continuadas?
9. Quais os indicadores de qualidade previstos para a Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
10. Você considera que a rede municipal de Olinda é inclusiva para o/a estudante com TEA? Caso a resposta tenha sido NÃO, o que falta para que as escolas da rede se tornassem inclusivas para o estudante com TEA?

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS

### CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito, **SIMONE DOS SANTOS E SILVA** pesquisadora cadastrada na Plataforma Brasil e responsável pelo projeto intitulado: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA - PE**, sob orientação do Prof. Drº Evanilson Landim Alves, para realização de sua pesquisa, demonstrando conhecimento e concordância a respeito dos objetivos, métodos e técnicas para coleta de dados que serão utilizadas.

Concordo em prover acesso ao espaço escolar para realização de 4 encontros, sendo 2 para realização de entrevistas e aplicação de questionários e 2 para uma formação em serviço, previstos para acontecer nos meses de maio e junho de 2024, com duração de 50 minutos cada encontro com os(as) docentes que tenham estudantes com Transtorno do Espectro Autista em suas turmas e os(as) docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Desta forma, os termos abaixo serão rigorosamente assegurados:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº. 466/12 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para a instituição decorrente da sua participação nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

Em caso de descumprimento dos termos supracitados, a instituição tem a liberdade para retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Olinda-PE

Data: 11/03/24

Atenciosamente,

Nome completo e carimbo do responsável pela instituição

**38.830/0001-18**  
 Insc. M. - 108.048  
**Professora Izabel Burity**  
 Brasil, S/nº - II Etapa  
 Doce - CEP. 53.150-470  
 OLINDA - PE

**50.998.830/0001-18**  
 Insc. M. - 108.048  
**Escola Professora Izabel Burity**  
 Av. Brasil, S/nº - II Etapa  
 Rio Doce - CEP. 53.150-470  
 OLINDA - PE

*Karina Coimbra*  
**Karina Coimbra**  
 Vice - Diretora  
 Mat. 19154-0

## CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito, **SIMONE DOS SANTOS E SILVA** pesquisadora cadastrada na Plataforma Brasil e responsável pelo projeto intitulado: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA - PE**, sob orientação do Prof. Drº Evanilson Landim Alves, para realização de sua pesquisa, demonstrando conhecimento e concordância a respeito dos objetivos, métodos e técnicas para coleta de dados que serão utilizadas.

Concordo em prover acesso ao espaço escolar para realização de 4 encontros, sendo 2 para realização de entrevistas e aplicação de questionários e 2 para uma formação em serviço, previstos para acontecer nos meses de maio e junho de 2024, com duração de 50 minutos cada encontro com os(as) docentes que tenham estudantes com Transtorno do Espectro Autista em suas turmas e os(as) docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Desta forma, os termos abaixo serão rigorosamente assegurados:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº. 466/12 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para a instituição decorrente da sua participação nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

Em caso de descumprimento dos termos supracitados, a instituição tem a liberdade para retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Olinda-PE

Data: 11/03/24

Atenciosamente,

*Patrícia F. R. dos Santos*

Nome completo e carimbo do responsável pela Instituição

Escola Pro Menor  
Rua C 6 nº 15, 1º Etapa- Rio Doce  
CNPJ. 03.507.026/0001-19  
D.O 04/03/97  
Port 24/97- M. 108041

Patrícia F. R dos Santos  
Gestora  
Mat. 16658-8

## CARTA DE ANUÊNCIA

Escola Municipal Isaac Pereira da Silva  
 Av. C. Manoel de Oliveira Lima, Olinda - PE 2293  
 Casa - Centro - Olinda/PE - CEP: 53130-530  
 C.N.P.J. nº 23.431.510/0001-42  
 INEP: 20170965 - Em Tramitação

Aceito, **SIMONE DOS SANTOS E SILVA** pesquisadora cadastrada na Plataforma Brasil e responsável pelo projeto intitulado: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA - PE**, sob orientação do Prof. Drº Evanilson Landim Alves, para realização de sua pesquisa, demonstrando conhecimento e concordância a respeito dos objetivos, métodos e técnicas para coleta de dados que serão utilizadas.

Concordo em prover acesso ao espaço escolar para realização de 4 encontros, sendo 2 para realização de entrevistas e aplicação de questionários e 2 para uma formação em serviço, previstos para acontecer nos meses de maio e junho de 2024, com duração de 50 minutos cada encontro com os(as) docentes que tenham estudantes com Transtorno do Espectro Autista em suas turmas e os(as) docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Desta forma, os termos abaixo serão rigorosamente assegurados:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº. 466/12 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para a instituição decorrente da sua participação nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

Em caso de descumprimento dos termos supracitados, a instituição tem a liberdade para retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Olinda-PE

Data: 15/03/24

Atenciosamente,

Nome completo e carimbo do responsável pela Instituição

  
 Rebeca Abi Costa  
 Mat. 191574  
 Vice-Gestora  
 EM Isaac Pereira da Silva

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 510/2016-CNS/MS)

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA – PE**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Simone dos Santos e Silva e sua equipe: Prof.º Dr. Evanilson Landim Alves.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da Pesquisa:** a pesquisa tem como objetivo geral analisar a natureza das Representações Sociais de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua escolarização compartilhadas por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o processo formativo da rede municipal de educação de Olinda, Pernambuco. Será realizada em 3 escolas localizadas nos bairros de Casa Caiada e Rio Doce, que tenham estudantes com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e na Divisão de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação. Sua participação prevê a realização de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), uma entrevista e uma formação em serviço.

- **Período de participação voluntária:** a coleta de dados ocorrerá de 01 a 31 do mês agosto de 2024, com previsão de 3 encontros por escola.

- **Riscos:** a pesquisa apresenta baixos riscos, contudo, o risco de constrangimento é considerado, sendo compreensível que no primeiro contato do(a) participante com a pesquisadora possa surgir algum tipo de insegurança em expor sua forma de pensar sobre o estudante com TEA, no sentido de amenizar algum desconforto que possa surgir, a pesquisadora se compromete a esclarecer que não é objetivo da pesquisa indicar a forma correta de pensar e que o (a) participante não será submetido(a) a nenhum tipo de julgamento e constrangimento.

- **Benefícios:** serão observados mediante a identificação de como as Representações Sociais dos(as) docentes impactam nas práticas dirigidas aos estudantes com TEA, permitindo conhecer suas necessidades formativas e com os resultados que o estudo apontar, será elaborado como produto educacional, uma formação em serviço de maneira a contribuir na adoção de práticas mais inclusivas e de algum modo favorecer a aprendizagem e permanência desses estudantes no ambiente escolar.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, através dos testes e entrevistas, fotos e gravações, ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, com senha, sob a responsabilidade da pesquisadora principal, pelo período de 5 anos. Ressaltamos que nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Qualquer dúvida procure a pesquisadora responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos: Telefone: (81) 9.8812-7488/e-mail: [simonesantos.silva@upe.br](mailto:simonesantos.silva@upe.br) e sua equipe: Evanilson Landim Alves, telefone: (81) 995320091/e-mail: [evanilson.landim@upe.br](mailto:evanilson.landim@upe.br), podem ser encontrados na Rua Amaro Maltez de Farias, Nazaré da Mata-PE, CEP:55800-000. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e caso você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também, sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco, Comitê de Ética e Pesquisa – Reitoria UPE localizado na Av. Agamenon Magalhães, s/n, Santo Amaro, Recife/PE- CEP:50100-010, telefone (81) 3183-3775 ou através E-mail: [comite.etica@upe.br](mailto:comite.etica@upe.br)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisadora, concordo em participar da pesquisa intitulada: "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA – PE", como voluntário(a) bem como, a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder da pesquisadora.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO - REITORIA -  
UPE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMPARTILHADAS POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLINDA-PE

**Pesquisador:** SIMONE DOS SANTOS E SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 78989824.2.0000.5207

**Instituição Proponente:** Universidade de Pernambuco

**Patrocinador Principal:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.907.415

**Apresentação do Projeto:**

Projeto apresentado pela segunda vez, tem como objetivo geral analisar a natureza das Representações Sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda/PE e o processo formativo desenvolvidos por esta rede de ensino, os objetivos específicos foram formulados no sentido de a) Identificar a existência e/ou necessidades formativas para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda/PE; b) Examinar as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva da rede municipal de Olinda/PE; c) Verificar as aproximações e distanciamentos entre as expectativas dos docentes e as formações continuadas em Educação Inclusiva propostas pela rede municipal de Olinda/PE. A identificação da percepção de docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA na rede de ensino de Olinda ocorrerá a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici (1961). A TRS busca identificar de que forma determinado grupo social reconhece um objeto a partir do conhecimento de senso compartilhado pelo grupo. A metodologia aqui adotada é a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, descritivo interpretativo. A pesquisa ocorrerá em quatro escolas da Rede Municipal de Olinda, localizadas no Bairro Rio Doce e que possuam estudantes com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na diretoria de ensino/divisão de

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº

**Bairro:** Santo Amaro

**CEP:** 50.100-010

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)3183-3775

**E-mail:** comita.etica@upe.br