



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA MACHADO BRASIL

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PAIS SOBRE O
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E INCLUSÃO
ESCOLAR

Dourados-MS

2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA MACHADO BRASIL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PAIS SOBRE O
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E INCLUSÃO
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande
Dourados a nível de doutorado
Área de concentração: Educação e Diversidade
Orientadora: Prof^a Dr^a Morgana de Fátima Agostini Martins

Dourados-MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B823r	<p>Brasil, Gabriela Machado. Representações sociais de pais sobre o transtorno do espectro do autismo e inclusão escolar. / Gabriela Machado Brasil. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Morgana de Fátima Agostini Martins. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Transtorno do espectro do autismo. 2. Inclusão escolar. 3. Representações sociais. 4. Educação especial. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Desde que iniciei a minha caminhada como doutoranda em Educação em 2018, diversas pessoas contribuíram para que este processo fosse possível e mais leve. Início o agradecimento pelos meus maiores incentivadores nos estudos e na vida, meu pai José Paulo Machado, e minha mãe Maraleni Machado. Obrigada pelo cuidado, pelo apoio financeiro e emocional, por acreditarem em mim e por toda torcida. Esta conquista também é de vocês!

Agradeço ao meu esposo Joraci Brasil Neto, por todo amor e cuidado durante esse tempo de estudo, por me apoiar e me incentivar sempre, por ser meu ombro nos momentos que preciso de calma. Você foi essencial para que esta etapa fosse concluída com êxito.

Agradeço às amigas Marcela Sperotto, Flavia Mansano e Hayanna Motta, que durante estes anos de doutorado, tornaram meus dias mais alegres, me deram todo apoio necessário para que a cada dia eu pudesse avançar em direção aos meus objetivos.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, os professores Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, Prof. Dra. Aline Maira da Silva, Prof. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro e Prof. Dra. Cleuma Sueli Santos Suto, pela atenção dispensada durante as correções, por todas as contribuições e auxílio na construção da tese e na minha evolução como pesquisadora.

Agradeço a minha orientadora Prof. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, pelas orientações desta pesquisa, pelo apoio e por acreditar no meu potencial permitindo que eu tivesse total autonomia na construção desta pesquisa. Agradeço por esses dez anos em que pude caminhar ao seu lado e aprender com você. Me sinto honrada em tê-la como orientadora.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) Kaio da Silva Barcelos, Felipe José Carbone, Edilson dos Santos Rebelo, Jeniffer Pessoa e Priscila de Carvalho Acosta, pelas inúmeras contribuições com o meu trabalho durante todo esse tempo. Formamos um belo time, e levarei vocês sempre no coração!

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, em especial ao Prof. Me. Aurélio da Silva Alencar, e ao Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA), em especial a Psicóloga Gabriele Aparecida Betone, pela colaboração durante o levantamento dos dados.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para que esta pesquisa fosse realizada.

BRASIL, G. M. Representações sociais de pais sobre o transtorno do espectro do autismo e inclusão escolar. 2022. 152f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2022.

RESUMO

Com vistas a investigar a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), esta tese de doutoramento teve como objetivo geral analisar as Representações Sociais de pais sobre o TEA e inclusão escolar, e identificar a influência dessas representações sociais no processo de inclusão escolar dessas crianças da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental rede municipal de ensino de Dourados-MS. Os objetivos específicos foram: mapear as crianças com TEA matriculadas nos Centros de Educação Infantil Municipal e escolas municipais de Dourados-MS; apreender as representações sociais de pais sobre o TEA e inclusão escolar; descrever como ocorre o processo de inclusão escolar das crianças com TEA sob a perspectiva dos pais; identificar os fatores facilitadores e dificultadores do processo de inclusão escolar da criança com TEA a partir da percepção dos pais. Para isso, foi selecionado como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A pesquisa teve como lócus o município de Dourados-MS e a coleta de dados foi realizada no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA). Esta pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva e a análise dos dados se deu à luz da análise temática. Participaram da pesquisa 15 pessoas sendo nove mães e seis pais de nove crianças com TEA matriculadas entre a pré-escola e terceiro ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Dourados-MS e que fazem acompanhamento terapêutico no SEAMA. As técnicas de coleta de dados compreenderam: aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que as representações sociais dos pais sobre TEA antes do diagnóstico dos filhos era de que o autismo era manifestado sempre de forma severa e que a pessoa teria muitos comprometimentos comportamentais e cognitivos. As representações sociais dos pais sobre TEA após o diagnóstico dos filhos ainda estão em processo de elaboração. Sobre as representações sociais dos pais sobre inclusão escolar, os resultados apontaram para a presença do professor apoio e a qualidade na socialização dos filhos como indicativos de inclusão escolar.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Representações Sociais. Educação Especial

BRASIL, G. M. Parents' social representations of autism spectrum disorder and school inclusion. 2022. 152f. Thesis (Doctorate in Education). Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, 2022.

ABSTRACT

In order to investigate the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), this doctoral thesis aimed to analyze the parents' Social Representations regarding the ASD and school inclusion, also identify the influence of these social representations in the process of school inclusion of these children who study in preschool until the third year of elementary school in the municipal school system of Dourados-MS. The specific objectives were: to map children with ASD enrolled in Municipal Early Childhood Education Centers and municipal schools of Dourados-MS; to learn about the parents' social representations concerning the ASD and school inclusion; to describe how the process of school inclusion of children with ASD occurs from the parents' perspective; to identify the facilitating and impending factors of the school inclusion process of children with ASD according to the parents' perception. Therefore, Serge Moscovici's Theory of Social Representations (TSR) was selected as theoretical framework. The project was submitted and approved by the Ethic Committee in Research Involving Human Beings (ECR), of the Federal University of Grande Dourados Foundation (FUGD). The locus of the research was the city of Dourados-MS and data collection was carried out at the Specialized Service for Multiprofessional Autism Care (SSMAC). This examination was characterized as a qualitative research of the descriptive type and the thematic analysis portrayed how the data analysis would be implemented. Fifteen people participated in the research, who were nine moms and six fathers of nine children with ASD enrolled in classes of preschool until the third year of Elementary School in schools in the municipal school system of Dourados-MS and who are submitted to therapeutic follow-up at SSMAC. The data collection techniques include: application of a questionnaire and conduction of a semi-structured interview. The results showed that the parents' social representations about ASD before their children's diagnosis were that autism was always manifested in a severe way and that the person would have many behavioral and cognitive impairments. Parents' social representations of ASD after their children's diagnosis are still in the process of being elaborated. Regarding the social representations of parents about school inclusion, the results pointed out to the presence of the support teacher and the quality of the children's socialization as indicative of school inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School Inclusion. Social Representations. Special Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento bibliográfico de trabalhos sobre Autismo, Educação Especial e Inclusão	20
Quadro 2- Levantamento bibliográfico de trabalhos sobre Representações Sociais e Autismo	26
Quadro 3 - Inserção do conceito de Autismo na Psiquiatria Infantil	31
Quadro 4- Níveis de gravidade do TEA segundo o DSM-V	35
Quadro 5- Histórico das políticas e leis educacionais para a inclusão escolar de crianças PAEE	37
Quadro 6- Diferenças entre representações coletivas e representações sociais	49
Quadro 7- Características do núcleo central da RS	59
Quadro 8- Metodologias aplicadas a pesquisas sobre representações sociais e autismo	62
Quadro 9- Definições de Análise Temática	70
Quadro 10- Fases da Análise Temática	71
Quadro 11- Número de matrículas de crianças com TEA nas Escolas e CEIMs de Dourados-MS	72
Quadro 12- Alunos com TEA matriculados em Escolas Urbanas	73
Quadro 13- Alunos com TEA matriculados em Escolas do Campo	74
Quadro 14- Alunos com TEA matriculados em Escolas Indígenas	74
Quadro 15- Alunos com TEA matriculados em CEIM	75
Quadro 16- Caracterização das crianças e pais que participaram da pesquisa	78
Quadro 17- Atendimentos recebidos pelas crianças no SEAMA, extra SEAMA e na escola/CEIM.	80
Quadro 18- Recursos oferecidos aos alunos PAEE nas escolas privadas de Porto Alegre-RS	85
Quadro 19- Leis e diretrizes sobre o professor apoio	91
Quadro 20- Diferentes formações na contratação do profissional de apoio educacional	93
Quadro 21- Fragmento de fala dos entrevistados sobre a concepção de TEA após o diagnóstico.....	117
Quadro 22- Falas que evidenciam elementos que compõem as representações sociais de pais sobre inclusão escolar	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de alunos portadores de necessidades especiais matriculados em 25/03/1998 em Escolas Exclusivamente Especializadas ou Classes Regulares	43
Tabela 2- Número de alunos Público Alvo da Educação Especial matriculados no Brasil e Dourados-MS em 2021	44
Tabela 3- Total de matrículas da educação especial nas instituições públicas e privadas em Dourados, Mato Grosso do Sul e Brasil de 2017 a 2020	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Matrículas educação especial em Dourados-MS	44
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPES/UFGD)	65
Figura 2- Seleção dos participantes da pesquisa	67
Figura 3- Os elementos comuns do conhecimento das pessoas formam o núcleo central da representação.....	114
Figura 4- Os elementos comuns do conhecimento de pais sobre o TEA antes do diagnóstico do filho	115
Figura 5- Os elementos comuns do conhecimento de pais sobre inclusão escolar e Professor Apoio	123
Figura 6- Os elementos comuns do conhecimento de pais sobre inclusão escolar e Socialização	124

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado
AAGD- Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados
BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM- Centros de Educação Infantil Municipal
CDC- Centers for Disease Control and Prevention
DSM-V- 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FAED- Faculdade de Educação
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEAPPA- Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas
GEPES- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB- Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MS- Mato Grosso do Sul
PAEE- Público Alvo da Educação Especial
PNEEPEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEAMA- Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista
SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SRM- Salas de Recurso Multifuncional
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA- Transtorno do Espectro do Autismo
TGD- Transtornos Globais de Desenvolvimento
TRS- Teoria das Representações Sociais
UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Construindo o objeto de investigação	19
Delineamento da investigação	28
Organização da tese	29
CAPÍTULO 1 – TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: do conceito à inclusão escolar	30
1.1 Conceitualizando o Transtorno do Espectro do Autismo	30
1.2 Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.....	36
1.3 Conceitualizando a Inclusão Escolar	45
CAPÍTULO 2 – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	49
2.1 Ancoragem e objetivação	53
2.2 Abordagens teóricas da TRS	56
2.3 Aspectos metodológicos da TRS	60
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS	64
3.1 Resultados do mapeamento e questionários	71
3.1.1 Mapeamento dos alunos com TEA	72
3.1.2 Questionário com os pais	76
3.2 Entrevistas com os pais	82
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÕES ..	83
4.1 Processo de inserção na escola e a exclusão promovida por escolas privadas	83
4.2 O papel da escola no diagnóstico do TEA	89
4.3 Socialização dos alunos com TEA e a presença do professor apoio como indicativos de inclusão escolar	90
4.4 Escola ideal para os alunos PAEE segundo a perspectiva dos pais	97
4.5 Influência dos meios de comunicação para elaboração das representações sociais	100
4.6 Inclusão escolar de alunos com TEA durante a pandemia de COVID-19 ..	107
4.7 Representações Sociais dos pais sobre o TEA	112
4.8 Representações Sociais dos pais sobre inclusão escolar	123
Conclusão	126

Referências	130
APÊNDICES	138

APRESENTAÇÃO

Minha primeira aproximação com a temática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) iniciou em 2012, enquanto ainda era aluna de graduação do curso de Psicologia da UFGD. Neste mesmo ano iniciei minha participação no projeto de extensão Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA). Fui bolsista de extensão do projeto até o fim da faculdade em 2015 e nele permaneci também durante o mestrado, ainda que minha pesquisa não fosse sobre autismo.

Desde que iniciei a participação no GEAPPA, pude vivenciar junto aos pais e professores alguns dos desafios e dúvidas que permeiam suas atuações e relações. Ao pensar nas propostas de projeto de pesquisa de doutorado, perguntas como “o que sabem os pais e professores sobre TEA?”, “quais são suas referências para construir esse pensamento?”, “como essa forma de pensar impacta na inclusão escolar?” estavam constantemente presentes, e a partir delas comecei a delinear esta pesquisa. As perguntas que eu queria responder eram claras para mim, mas como respondê-las garantindo o rigor teórico e metodológico que uma tese exige? Iniciei então a busca por este referencial que me permitisse responder a estas dúvidas e durante a disciplina de Seminário de Tese uma colega me sugere leituras sobre Representações Sociais de Serge Moscovici.

Mesmo sem um conhecimento aprofundado sobre este referencial teórico, após algumas leituras entendi ser esse o mais adequado para o que eu pretendia enquanto pesquisadora, e a partir de então aquelas perguntas iniciais foram sintetizadas em uma: “quais as Representações Sociais de pais sobre o TEA e inclusão escolar?”. Sendo assim, essa tese de doutoramento buscará avançar nas reflexões sobre a inclusão escolar dos alunos com TEA tendo como foco conhecer a perspectiva dos pais.

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento e tem como consequência prejuízo em diversas áreas do desenvolvimento. Dada a grande variação de características e sintomas apresentados, foi denominado como Transtorno de Espectro do Autismo (TEA). É caracterizado por um déficit na interação social que pode ser visualizado pela inabilidade de uma pessoa se relacionar com o outro, combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento (APA, 2014).

De acordo com o DSM-V Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), para se efetivar o diagnóstico do TEA, é necessário apresentar pelo menos dois comportamentos marcantes de prejuízo na interação social; um comportamento que demonstra prejuízo na área de comunicação; um comportamento de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de interesses e atividades. Também é necessário que haja atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das áreas (interação social, linguagem usada na comunicação e ação simbólica ou imaginária), com início antes dos três anos de idade.

Mandell e Lecavalier (2014) compararam os resultados de pesquisas feitas pelo *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)* sobre a prevalência do TEA em crianças de oito anos. Em 2002 a estimativa era de um em cada 150 crianças. De 2004 a 2006 a prevalência passou a ser de um a cada 110 crianças. Nos estudos de 2014, um a cada 68 crianças atingiram os critérios de TEA. Baio et al. (2018) apontam novos dados para 2014, diminuindo essa estimativa para um a cada 59 crianças. Os últimos resultados sobre prevalência do TEA publicados pelo CDC (MEANNER et al. 2020) apontam que em 2020, existe um criança com TEA a cada 54. Os autores alegaram que as mudanças de critérios no DSM-V podem ter contribuído para o aumento na prevalência do TEA. De acordo com a última edição do manual, o TEA possui graus de severidade variados, e critérios mais amplos para identificação.

Machado (2017), ao pesquisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em três Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na Educação Infantil de Dourados-MS, identificou alto número de crianças com TEA. Das 15 crianças que recebiam atendimento nas SRM entre 2015 e 2016, quatro possuíam laudo médico de autismo e duas estavam sob avaliação desse diagnóstico. Em outra pesquisa, Fontana (2013) ao investigar o número de crianças com TEA em Dourados-MS, relatou que de 94

alunos entre a Educação Infantil e 2º ano do Ensino fundamental, indicados por professores por possuir sinais do TEA, 25 tiveram confirmados seu diagnóstico.

Esse aumento na prevalência reforça a necessidade de que pesquisas voltadas para este público sejam realizadas, bem como a necessidade de ampliação das discussões sobre inclusão escolar de alunos com TEA da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na busca por medidas que os favoreçam de acordo com o previsto nas leis e diretrizes da educação.

A prática da educação especial na Educação Infantil teve sua função explicitada desde a Lei nº 9394/1996, a Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, que em seu artigo 58, parágrafo 3, afirma que “A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida”. Mais recentemente, a Lei nº 12.796 de 2013 regulamenta a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos na escola.

Nesse contexto, o Ministério da Educação, na busca por assegurar o direito à educação dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), elaborou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). O documento orienta os estados e municípios a organizarem suas ações para transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos visando educação de qualidade para todos os estudantes, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem. A partir deste documento, foi regulamentada a atuação da educação especial nos diferentes níveis de ensino. Essa política instituiu o AEE como principal serviço para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) instituiu que os sistemas de ensino devam garantir a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, bem como: AEE; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

A obrigatoriedade da matrícula de crianças na pré-escola a partir dos quatro anos regulamentada pela Lei nº 12.796 de 2013 torna ainda mais importante esse tema,

considerando que tende a aumentar o número de crianças matriculadas na Educação Infantil, conseqüentemente, aumentando o número de alunos PAEE encontrados.

Considerando que a prevalência de crianças com TEA tem aumentado no decorrer dos anos (MENDELL; LACAVALLIER, 2014; BAIO et al., 2018; MEANNER et al., 2020), as dificuldades demonstradas pelos profissionais da rede pública de Dourados tanto no GEAPPA quanto em pesquisas (FONTANA, 2013; MACHADO, 2017; GARCIA, 2018) e a obrigatoriedade da matrícula de crianças nas escolas a partir dos quatro anos de idade, selecionou-se, com vistas a uma tese de doutoramento, o objeto “a inclusão escolar da criança com TEA”, buscando analisar as representações sociais de pais de crianças da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) e escolas municipais de Dourados-MS sobre o TEA e inclusão escolar.

A escolha desta faixa etária foi definida por três fatores. O primeiro se refere a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, o que permite que crianças com TEA iniciem nesta fase o processo de inclusão escolar. O segundo fator é que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental se dá o início da alfabetização e das experiências mais desafiadoras no que se refere à aprendizagem acadêmica. O terceiro, é que nos primeiros anos de vida da criança, há grande plasticidade cerebral, na qual a cognição, linguagem e comportamentos básicos estão sendo desenvolvidos e a qualidade do ambiente é ainda mais crucial, à medida que pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade das interações e pelas estimulações a que a criança é submetida (WILLRICH; AZEVEDO; FERNANDES, 2009).

A investigação trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, com a utilização de questionários e entrevistas com pais de alunos com TEA e a análise se deu a luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Sá (1995) ao conceituar as representações sociais afirma que

Comumente, fazem uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências grupais. [...] Esses “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações” que são as Representações Sociais, devem ser considerados como verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” sui generis, pelas quais procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais (SÁ, 1995, p. 26).

O autor utiliza-se também de uma citação de Jodelet (1989, p. 36 apud. SÁ, 1995, p. 32) para explicar as Representações Sociais: “são uma forma de conhecimento,

socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

De acordo com Moscovici (2003, p. 46), “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós sabemos”, ou seja, a investigação das representações sociais tenta, por meio da análise dos conteúdos evocados pela comunicação, entender como um indivíduo ou grupo chegou à determinada compreensão sobre um objeto ou fenômeno.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Com vistas a tecer um panorama teórico que possibilite inicialmente cercar o objeto de investigação desta pesquisa em proposição, elaborou-se um levantamento bibliográfico em duas etapas. A primeira etapa consistiu em buscar pesquisas realizadas no Brasil no período de 2008 a 2022 utilizando como descritores “Educação Infantil e Autismo”, “Inclusão Escolar e Autismo” e “Educação Especial e Autismo”. A justificativa para este recorte temporal é a promulgação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) que garantiu que pessoas com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passassem a ser considerados PAEE e que por isso, tivessem o direito ao AEE nas escolas regulares.

Na segunda etapa não foi utilizado recorte temporal e os descritores utilizados foram “Representações sociais e Autismo”. Nas duas etapas os levantamentos foram realizados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD- IBICT).

Construindo o objeto de investigação

Conforme descritas no Quadro 1, as pesquisas selecionadas na primeira etapa indicaram duas teses (COUTINHO, 2017; SANINI, 2011) e oito dissertações (BASTOS, 2019; BASSOTTO, 2018; SILVA, 2018; COUTO, 2017; RINALDO, 2016; AFONSO, 2014; FONTANA, 2013; GOES, 2012) que discutem, de alguma forma, a relação entre a educação especial, inclusão escolar e a concepção dos pais e professores nesse processo.

QUADRO 1-LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TRABALHOS SOBRE AUTISMO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Autor / Ano de defesa	Título	Natureza/ Instituição
BASTOS (2019)	Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA	Dissertação /UFAM
BASSOTTO (2018)	Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Dissertação/ UCS
SILVA (2018)	Percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno Espectro do Autismo	Dissertação /UNIOESTE
COUTINHO (2017)	A Responsabilidade de Educar e de Cuidar: quando a deficiência segrega mães-cuidadoras de estudantes com TEA	Tese / UCSAL
COUTO (2017)	Percepção de professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional.	Dissertação / UNIOESTE
RINALDO (2016)	Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos	Dissertação / UNESP
AFONSO (2014)	A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor	Dissertação/ UNESP
FONTANA (2013)	Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental	Dissertação / UFGD
GOES (2012)	A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos	Dissertação /USP
SANINI (2011)	Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora	Tese / UFRS

Fonte: a autora (2022)

Das dez pesquisas selecionadas, três apontam para a perspectiva dos pais (BASSOTTO, 2018; COUTINHO, 2017; GÓES,2012) e sete para a perspectiva dos professores (BASTOS, 2019; SILVA, 2018; COUTO,2017; RINALDO, 2016; AFONSO, 2014; FONTANA, 2013; SANINI, 2011). As principais conclusões das pesquisas serão descritas a seguir para melhor ilustrar o objeto de estudo proposto.

Sobre a perspectiva dos pais, tanto Bassotto (2018) quanto Coutinho (2017) trazem seus olhares voltados para as mães. Bassotto (2018) aponta para uma dificuldade comum às mães de crianças com autismo: o aspecto financeiro. Comumente, as mães

deixam de trabalhar ou dedicam grande parte do tempo e recursos financeiros para o tratamento de seus filhos, por serem descritas como as principais cuidadoras.

A pesquisa de Bassotto (2018) constitui-se em um estudo qualitativo exploratório de caráter documental, composto de livros com autoria de mães de filhos com TEA. Dizer que esta é uma dificuldade das mães – dando ênfase no gênero – poderia ser um equívoco, considerando que a fonte de dados da pesquisa é relacionada à narração de mães, se não fosse o fato de que outras pesquisas (BASTOS, 2019; COUTINHO, 2017) também corroboram para esta afirmação: as mães são as principais cuidadoras. Estes achados despertam indagações sobre quais são os desafios enfrentados por essas famílias, quais as reorganizações necessárias para contribuir positivamente com o funcionamento familiar e se as políticas públicas contemplam este público de alguma maneira.

Sobre aspectos da escolarização da criança com TEA, Bassotto (2018) afirma que os pais se sentem inseguros quanto à forma como seus filhos se relacionarão com os demais membros da sociedade, o que, muitas vezes, causa um distanciamento dos próprios pais do convívio com outras pessoas. A autora afirma que essa “insegurança que afeta as famílias em relação ao entendimento do autismo também atinge os profissionais que, devido aos vários aspectos do TEA, podem ter dificuldades de consenso quanto às medicações e intervenções” (BASSOTTO, 2018, p. 87).

A pesquisa de Coutinho (2017) retrata a situação de mães-cuidadoras¹ e conclui que as narrativas demonstram uma sobrecarga emocional, somada ao discurso de responsabilização das mães pelas dificuldades na inclusão escolar de seus filhos. Sobre isso, a autora afirma:

São as mães as protagonistas na arte de cuidar/educar essas crianças e jovens, em condições adversas às pretendidas na Política Inclusiva. As mães são as primeiras a enfrentar o desafio inclusivo. Abdicam dos seus direitos como agentes sociais e criam estratégias individuais de enfrentamento da desigualdade (COUTINHO, 2017, p 126).

Estas pesquisas nos conduzem a refletir se a PNEEPEI (BRASIL, 2008) contempla as necessidades dos pais e professores, principais agentes no processo de inclusão escolar das crianças PAEE. Góes (2012), ao investigar os motivos que levaram pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada a matricularem seus filhos na Educação Infantil em escolas de educação especial, observou que os pais

¹ Termo utilizado por Coutinho (2017)

buscaram inicialmente a escola regular, mas que devido às dificuldades encontradas, acabaram optando por retirá-los da escola regular e matriculá-los em escolas privadas de educação especial, por acreditarem que estas poderiam oferecer melhores condições para os seus filhos. Esta dificuldade foi interpretada pelo autor como uma falta de preparo das escolas para a inclusão escolar desses alunos. Góes (2012) aponta uma fragilidade nos conceitos de autismo e deficiência intelectual, que refletem em dificuldades para caracterização e diagnósticos.

Sobre a perspectiva dos professores quanto ao autismo e o processo de inclusão destes alunos, iniciamos com as contribuições de Bastos (2019). Três aspectos relevantes foram encontrados ao analisar o trabalho que objetivou pesquisar as ações e relações produzidas no cotidiano de uma escola pública na cidade de Manaus-AM, reconhecida como referência por realizar inclusão escolar. O primeiro, demonstrou que assim como nas pesquisas realizadas em Dourados-MS (MACHADO, 2017; ACOSTA 2017) o AEE está centrado no funcionamento da SRM e na professora do AEE, quando afirma: “uma das participantes centrais do processo de inclusão na escola estudada é a professora da sala de recursos multifuncional” (BASTOS, 2019, p. 58). Isso demonstra que o fato de a escola ter alunos PAEE matriculados e que recebem atendimento na SRM – 19 alunos sendo 08 com autismo – já é suficiente para caracterizar a escola como “referência em inclusão”.

O segundo aspecto demonstra que as ações realizadas pelas professoras não resultam de um planejamento que envolve toda a escola, mas sim “ações pontuais realizadas pelas profissionais ao se depararem com situações complexas no que concerne às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais relacionadas às características peculiares ao autismo [...]” (BASTOS, 2019, p. 118). O terceiro aspecto, refere-se a forma como a família vê a escola, e como ela se contenta com o fato de a escola ser um ambiente de “socialização” das crianças, não levando em consideração aspectos da aprendizagem, que deveria ser o objetivo da escola.

As lacunas existentes desde a formação acabam refletindo nas dificuldades práticas observadas nas pesquisas. A investigação de Couto (2017) objetivou conhecer a percepção dos professores da Educação Infantil sobre o TEA e a rede de apoio institucional construída a partir dos casos suspeitos. A autora concluiu que os professores possuem conhecimento sobre as principais características do TEA, mas esclarecimentos devem ser feitos em algumas áreas devido ao entendimento equivocado das professoras quanto a: variedade fenotípica do transtorno; capacidade cognitiva das crianças com TEA,

compreendido pelas professoras de forma extremista, sendo com inteligência acima da média ou deficiente intelectual; ideia de que as crianças são sempre agressivas e a justificativa de que a agressividade e indisciplina estão relacionados à desvio de caráter ou falta de limites pelos pais; dificuldade na compreensão da dimensão afetiva das crianças e a capacidade de gerar vínculos; culpabilização da família pelo aparecimento ou acentuação das características do TEA nas crianças.

Outro aspecto destacado por Couto (2017, p. 96) que gera dificuldades para os professores são o que a autora chamou de “professor-terapeuta”, ou seja, crianças que não tiveram acesso a terapias comportamentais, quando chegam a escola, exigem que as professoras façam esse trabalho de “ensinar uma criança com autismo a sentar, comer, respeitar regras, socializar-se e comunicar-se”, o que gera grande desgaste para o professor que não teve formação adequada para isso. Consideramos esta fala problemática em diversos aspectos, especialmente quando a autora acrescenta que:

A obrigatoriedade da inclusão de crianças autistas que não tinham qualquer preparo para frequentar o ambiente escolar tornou imperativo, aos olhos das professoras, a necessidade de priorizar o ensino de comportamentos e rotinas que permitissem minimamente a convivência e o atendimento às necessidades básicas dos alunos. Sobrecarregar o professor com atividades que não são da sua alçada compromete a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. O esforço empírico despendido para ensinar a criança a sentar, comer, pegar o lápis, obedecer a ordens simples e a interagir, repertório de comportamentos trabalhado em ambientes terapêuticos com técnicas adequadas, deveria, idealmente, ter sido direcionado para o desenvolvimento cognitivo, pedagógico, do aluno. Essa também seria a expectativa do professor, ainda mais levando em consideração que o docente não foi preparado para tratar uma criança com TEA (PIMENTEL; FERNANDES, 2014). No final das contas, a inclusão acaba se resumindo a tratamento sem técnica no ambiente escolar e à contenção da criança para não afetar os demais, gerando uma inconveniente exclusão acadêmica (COUTO, 2017, p. 72).

Por outro lado, vivências traumáticas com o TEA no ambiente escolar proporcionaram uma visão mais sombria do transtorno, uma acentuação das dificuldades, prejudicando a compreensão equânime da sintomatologia autística. A condição imposta do “professor-terapeuta” pode ser considerada uma das causas destas experiências frustrantes com alunos com TEA; a criança não foi preparada adequadamente para frequentar a sala de aula, nas terapias comportamentais, e assim cabe ao professor a tarefa de realizar este preparo. Mas o educador não teve formação para ensinar uma criança com autismo a sentar, comer, respeitar regras, socializar-se e comunicar-se. A criança, muitas vezes, não conseguiu acesso às terapias, indisponível, na maioria das vezes, pelo SUS. Assim, a aluno é “incluído” na sala de aula, gerando enorme desgaste para o professor (COUTO, 2017, p. 96).

De fato, o papel do professor não é ser terapeuta e, em alguns casos, quando o aluno tem a possibilidade de realizar atendimento terapêutico, suas habilidades acadêmicas podem ser potencializadas. Porém, a fala da autora está repleta de conceitos

já superados por estudiosos na área da inclusão escolar, como por exemplo “crianças autistas que não tinham qualquer preparo para frequentar o ambiente escolar”. Entendemos que quem precisa se preparar para receber os alunos é a escola e não o contrário. Ou então quando a autora diz sobre “sobrecarregar o professor com atividades que não são da sua alçada compromete a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Alunos típicos também precisam de orientação quanto a forma correta de segurar o lápis e instruções para obedecer ordens simples. As considerações feitas pela autora acima nos conduzem a pensar que só se o aluno se prepara para ir à escola, a inclusão escolar é possível.

Ao tentar entender o caminho percorrido para chegar a tais conclusões, foi observado que esta pesquisa está vinculada a um programa de pós-graduação em Saúde Pública em Região de Fronteira, o que nos permite inferir que discussões sobre inclusão escolar não são frequentes para que a pesquisadora tivesse suas considerações pautadas em conceitos mais atuais sobre inclusão escolar. Mesmo entendendo ser responsabilidade do pesquisador buscar fontes atuais e ser crítico quanto a sua área de estudo, entrar em contato com esta fala traz a reflexão sobre o quanto o conhecimento sobre inclusão escolar está restrito não só ao âmbito acadêmico, mas um caminho ainda mais estreito, sendo restrito ao âmbito acadêmico na área de educação. Esses conhecimentos não circularem entre outras áreas e na sociedade o que, como veremos no decorrer da pesquisa, influencia na construção das Representações Sociais.

Considerando que a PENEPEI (BRASIL, 2008) orienta que entre as áreas de atuação do professor do AEE, façam parte as atividades de vida autônoma, este deverá auxiliar o seu aluno também nessas demandas, porém, compreendendo que a atuação dele será limitada, e não de cunho terapêutico como com outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, etc).

A pesquisa de Rinaldo (2016) apontou que todas as professoras participantes da pesquisa relataram que o conhecimento que tiveram sobre o TEA durante a graduação ou pós-graduação foi de maneira superficial e fragmentada, e os conhecimentos delas são baseados no senso comum. Ainda assim, ao avaliar a inclusão escolar das crianças, tanto os pais quanto as professoras afirmam ocorrer de maneira efetiva, demonstrando que a concepção de inclusão escolar está baseada no fato de a criança permanecer na escola e não nas aprendizagens e avanços.

Afonso (2014) também aponta para essa insuficiência na formação dos professores no que se refere a educação especial alegando que, a formação inicial não os

prepara para atender a alunos com alguma deficiência no geral, não só o autismo. Aponta a necessidade de conciliar a teoria com a prática, para que alguns mitos sobre o autismo sejam superados.

Fontana (2013) após aplicar um formulário com 326 professores da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental sobre o conhecimento que eles têm sobre o TEA, apontou resultados que confirmam os achados anteriores. Na primeira questão do formulário “você sabe o que é autismo?”, 77,2% responderam que sim, 11,3% dos professores participantes apontaram não saber o que era o TEA e, ainda 11,3% professores participantes deixaram a questão em branco. Somados os que não sabiam e os que não responderam, 22,6% do total de professores parecem desconhecer o que seja o TEA. O formulário continha outras treze questões fechadas de sim e não com características do TEA. Dos 326 professores, 3,9% conseguiram acertar doze questões do formulário. Fontana (2013) concluiu sua pesquisa apontando conhecimento insatisfatório sobre o TEA por parte dos professores.

Silva (2018) em sua pesquisa sobre as percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com TEA, conclui:

Devido a formação superficial, atitudes básicas como o reconhecimento das características da pessoa com TEA não são contempladas pela maioria dos profissionais, que colocam seu foco nas atitudes estereotipadas dos alunos, o que faz aumentar o preconceito e o cuidado excessivo (SILVA, 2018, p.72).

Assim como Silva (2018), Sanini (2011) também verificou este entrave, mas apontou uma possibilidade. De acordo com a autora, havia desconhecimento por parte da professora sobre o tema, o que gerava medo e sensação de impotência, e que influenciava diretamente em sua prática pedagógica, mas após a realização de um Programa de Acompanhamento promovido pela pesquisadora, essa compreensão mudou, possibilitando dar um significado teórico à sua prática.

Com base no explicitado, percebe-se que quase todas as pesquisas apontaram para a necessidade de formação de professores, o que nos indica que além de adotar uma postura de cobrança para que isso ocorra, pesquisas nessa temática são relevantes para se pensar como esta formação deve ocorrer, quais são as principais dificuldades encontradas e como supri-las. As pesquisas apontam para uma lacuna nas práticas pedagógicas voltadas para este público, e no conhecimento sobre o TEA, que poderia ser sanada com uma capacitação adequada e o conhecimento sobre inclusão escolar e educação especial.

A partir dos descritores “Representações Sociais e Autismo”, três pesquisas descritas no Quadro 2 foram encontradas, sendo todas dissertações de mestrado. Duas delas (DIAS, 2017; SANTOS, 2018) tiveram como foco a perspectiva dos pais e uma (SANTOS, 2009) a perspectiva dos professores. As pesquisas derivam de Programas de Pós-Graduação em Psicologia (SANTOS, 2009) e Psicologia Social (DIAS, 2017) com um olhar voltado para a saúde mental, e Enfermagem (SANTOS, 2018), voltado para o atendimento multiprofissional à essas famílias.

QUADRO 2- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TRABALHOS SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL E AUTISMO

Autor / Ano de defesa	Título	Natureza/ Instituição
SANTOS (2018)	Crianças autistas: representações sociais do familiar frente ao desenvolvimento do cuidar	Dissertação / UFPA
DIAS (2017)	Mães de crianças autistas: sobrecarga do cuidador e representações sociais sobre o autismo	Dissertação / UFPB
SANTOS (2009)	Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil	Dissertação / UFPE

Fonte: a autora (2022)

A pesquisa de Dias (2017) objetivou conhecer as representações sociais que as mães de filhos com TEA têm sobre o autismo considerando a sobrecarga do cuidador. Como resultado, a autora destacou que as representações sociais das mães sobre o autismo são mais negativas quando o nível de sobrecarga do cuidador é maior.

Os resultados apontaram que entre as mães casadas, o nível de sobrecarga do cuidador é moderado. A autora sugere que isso se dá pelo fato de poder dividir algumas funções com o companheiro, além de possibilitar melhor condição financeira. A partir deste dado, concluiu que redes de apoio mais amplas e eficientes colaboram para que a sobrecarga seja menor e que as representações sociais sobre o autismo sejam menos negativas.

Outro aspecto destacado pela autora é que existe preconceito da sociedade em relação ao TEA, e responsabilizam a mãe pelos comportamentos mal adaptativos dos filhos. Essa falta de conhecimento sobre o TEA não afeta somente a sociedade em geral, mas também os profissionais de saúde, que demoram a identificar o autismo. Sobre isso, a autora afirma:

É fundamental, ainda, que se promovam reflexões e propaguem informações sobre o autismo na sociedade, sem distinção de idade ou poder aquisitivo, a

fim de se fazer conhecer o transtorno e, então, estimular a compreensão da comunidade buscando a conscientização para combater o preconceito, que afeta toda a família da criança autista. Ademais, é essencial que haja intervenções educativas e culturais no intuito de repensar as práticas referentes à inclusão social de pessoas com necessidades especiais e o apoio às suas famílias (DIAS, 2017, p. 146).

O conhecimento é um dos meios de empoderar o familiar e os profissionais para que equívocos e atitudes preconceituosas diminuam. A pesquisa de Santos (2018) menciona esta carência de informações, na qual objetivou-se “compreender as representações sociais de pais e familiares cuidadores imediatos de criança portadora de transtorno do desenvolvimento sobre a doença e suas implicações para o desenvolvimento do autocuidado” (SANTOS, 2018, p. 20). Cabe aqui, antes de dialogar com os resultados da pesquisa, fazer referência a como o TEA é caracterizado em pesquisas fora da área da Educação e Psicologia. Santos (2018) utilizou termos já superados para se referir tanto ao transtorno quanto a pessoa com TEA, quando descreve “portadora” de transtorno do desenvolvimento e “doença”. Esta observação reforça novamente a necessidade de que as pesquisas científicas circulem entre as diferentes áreas para que os conceitos, terminologias e discussões sejam atualizados.

Os achados na pesquisa de Santos (2018) demonstram que, assim como nas mencionadas anteriormente, as mães são as principais cuidadoras das crianças com TEA e que há falta de informação entre os familiares e profissionais sobre o TEA. Destacou que o familiar não é prioridade nos serviços de saúde quanto a possibilitar informações e que focam apenas no atendimento às crianças, sendo que o profissional da enfermagem se torna um elo entre a pessoa com TEA, familiares e a aprendizagem sobre o transtorno.

Quanto às representações sociais dos professores, Santos (2009) conduziu a coleta a partir de dois grupos distintos: um com professores que já tiveram experiência com alunos com TEA e outro grupo com professores sem experiência com TEA. A imagem que os professores têm das crianças com autismo é de que elas são semelhantes no que se refere a aparência física, e diferentes, no que se refere a comportamento social, destacando a “tristeza, olhar vazio, que se isola e recusa troca social. [...] a característica ‘introspecção’ foi selecionada, dentre outras, de forma a concretizar a ideia do autismo” (SANTOS, 2009, p. 100). Outro aspecto destacado pela autora é que as representações sociais são em geral descritas de forma dicotômica, como interno/externo, inato/adquirido, humano/animal, razão/emoção, e afirma que essas antinomias estruturam o pensamento de senso comum sobre o autismo.

As representações sociais do que a autora chamou de “autismo rico” caracterizado como “encapsulamento num mundo interno fértil” é mais forte nos professores não experientes. Quanto ao “autismo pobre”, caracterizado pelo “mundo vazio sem atividade ou inteligência acima da média e pouco funcional” é mais evidente nos professores experientes (SANTOS, 2009, p. 72). A autora faz uma reflexão sobre essas diferentes percepções e definições afirmando que as professoras constroem “autistas e autismos” variados a partir de um conhecimento que se ancora em diversos meios e áreas de conhecimento – neurociência, psicanálise, linguagem midiática – e que essas tantas teorias e definições de autismo ao mesmo tempo que enriquece o debate, cria impasses “com interpretações inconciliáveis e dissenso até sobre os critérios de diagnóstico” (SANTOS, 2009, p. 104).

Ressaltamos que no processo de triagem, os trabalhos relacionados a representações sociais com outras deficiências – consideradas também como PAEE – não foram selecionados para esta revisão, considerando a ênfase dessa pesquisa em representações sociais sobre o TEA.

Delineamento da investigação

Afim de confirmar a tese de que as representações sociais dos pais sobre o TEA e inclusão escolar influenciam na inclusão escolar dos alunos, foram definidos os objetivos geral e específicos descritos a seguir.

O objetivo geral consistiu em analisar as representações sociais de pais sobre o TEA e inclusão escolar, e identificar a influência dessas representações sociais no processo de inclusão escolar dessas crianças da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental rede municipal de ensino de Dourados-MS.

Os objetivos específicos foram:

- 1) Mapear as crianças com TEA matriculadas nos Centros de Educação Infantil Municipal e escolas municipais de Dourados-MS;
- 2) Apreender as representações sociais de pais sobre o TEA e inclusão escolar;
- 3) Descrever como ocorre o processo de inclusão escolar das crianças com TEA sob a perspectiva dos pais;
- 4) Identificar os fatores facilitadores e dificultadores do processo de inclusão escolar da criança com TEA a partir da percepção dos pais.

Organização da Tese

Após esta explanação sobre a construção do objeto de pesquisa descrita na introdução, o Capítulo 1 foi destinado a esclarecer sobre a evolução conceitual do TEA no que se refere ao histórico, mudanças de nomenclatura, critérios diagnósticos e sobre a legislação vigente que contemplam os alunos PAEE.

O Capítulo 2 foi destinado ao referencial teórico, conceituando a Teoria das Representações Sociais e aproximando com os temas da educação especial e inclusão escolar.

O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico da pesquisa, os resultados do mapeamento e questionários. No Capítulo 4 foram apresentados os resultados das entrevistas e discussões.

CAPÍTULO 1

Transtorno do Espectro do Autismo: do conceito à inclusão escolar

Pensar a inclusão escolar de crianças PAEE, principalmente se tratando de alunos com TEA, requer um conhecimento mais aprofundado sobre as características do transtorno, para que o professor possa conhecer seu aluno e buscar recursos para atender as suas necessidades.

Ao analisar os resultados das pesquisas que foram apresentadas na introdução, foi possível observar lacunas quanto a esse conhecimento. Não temos a pretensão de induzir os professores a adotarem um discurso médico ou psicologizante, nem desenvolver neles um olhar clínico, mas consideramos que entender conceitos básicos são essenciais para a prática, planejamento e elaboração dos objetivos e atividades para cada aluno.

Neste capítulo será apresentado a conceituação do TEA, desde o seu surgimento até os dias atuais. Pretende-se assim, que o leitor possa ter conhecimento de como se deu sua conceituação, as mudanças de nomenclaturas, critérios diagnósticos e características específicas do TEA. Após esta explanação serão apresentados os marcos legais que contemplam o público com TEA no que se refere à inclusão escolar.

1.1 Conceitualizando o Transtorno do Espectro do Autismo

A palavra autismo deriva do grego “*autós*” que significa “de si mesmo” e foi designada para se referir a escassa interação social. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para delinear um dos sintomas da esquizofrenia. Para Bleuler, o desligamento da realidade combinado com a falta de interesse em se comunicar com outras pessoas, e o mundo irreal da pessoa com esquizofrenia, caracterizava o comportamento autista (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Apesar de o termo autismo ser utilizado e descrito apenas a partir de Bleuler, Marfinati e Abrão (2014) apontam que antes disso outros médicos haviam investigado pessoas com sintomas que só depois pôde ser caracterizado como sinais de autismo.

Em 1798, o aparecimento do menino Victor, chamado de “selvagem de Aveyron”, foi um desafio para o médico Jean Itard. O menino foi encontrado em um bosque na França e tinha hábitos que o assemelhava a um animal. Não mantinha postura ereta, não se comunicava e não apresentava preocupação com higiene. Victor também foi avaliado pelo médico Phillip Pinel que o diagnosticou com “*idiotia*”, termo designado na época

para a deficiência intelectual. Ao contrário de Pinel, Itard considerava que Victor poderia ser educado. Passados anos de estudo e intervenções com o menino, poucos avanços foram observados, como aprender a usar o banheiro e usar roupa, mas a comunicação não foi desenvolvida satisfatoriamente e ele aprendeu poucas palavras (CORDEIRO; ANTUNES, 2010).

Neste intervalo de tempo entre 1798, onde foram realizados os estudos do caso de Victor, e 1911, quando Bleuler utiliza pela primeira vez o termo autismo, a psiquiatria deu alguns passos que contribuiriam para somar aos estudos referentes ao autismo. Marfinati e Abrão (2014) relataram de forma cronológica esses acontecimentos, conforme apresentado no Quadro 3.

QUADRO 3-INSERÇÃO DO CONCEITO DE AUTISMO NA PSIQUIATRIA INFANTIL

ANO	MARCO HISTÓRICO
1798	Victor, um adolescente mudo e aparentemente surdo é encontrado nu por um grupo de caçadores nas florestas do Sul da França, perto de Aveyron.
1800	Publicação da obra “ <i>Traité médico-philosophique sur l’alienation mentale</i> ”, de autoria de Phillippe Pinel.
1800	Victor é conduzido ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos sendo avaliado inicialmente por Pinel, seguido pelo médico Jean Itard.
1801	Publicação do tratamento moral iniciado por Itard “ <i>Mémoire sur les premiers développements de Victor de l’Aveyron</i> ”. Itard descobre um novo objeto de investigação para a medicina: as psicoses infantis.
Até meados do século XIX	Interesse maciço em classificar as doenças psiquiátricas da infância por meio de um enfoque predominantemente orgânico.
1846	Édouard Séguin publica seu tratado “ <i>Idiocy and its Treatment</i> ”. Sob sua influência, milhares de escolas especiais são criadas com base no modelo médico-pedagógico.
1905	Alfred Binet e Théodore Simon estabelecem a primeira escala de desenvolvimento da inteligência, representando o apogeu do movimento médico-pedagógico
1890 a 1907	Emil Kraepelin publica sua obra Tratado da psiquiatria, inserindo o conceito de demência precoce, o qual é discutido nas diversas edições, especificamente a partir da 6ª Edição, datada de 1899.
1906 a 1909	Sacnte de Sanctis publica uma série de artigos dedicados a formas prematuras de demência precoce, denominando-as de demência precocíssima.
1908	Heller observa casos de crianças, as quais apresentavam demência, maneirismos das atividades e dos gestos e linguagem estereotipada. Atualmente, sua descrição corresponde aos chamados Transtornos Desintegrativos da Infância (DSM III e IV).

1911	Eugen Bleuler renomeia o conceito de demência precoce e precocíssima para o de esquizofrenia infantil. Utiliza, inicialmente, o termo autismo para delinear mais um dos sintomas dessa patologia.
1930-1937	A partir da análise de 29 casos no Instituto Psiquiátrico de Nova York, J. L. Despert faz uma notável descrição da esquizofrenia infantil, cujas características observadas são as mesmas que Leo Kanner conceituará como autismo infantil precoce.
1930	Melanie Klein publica a análise de um menino de quatro anos, conhecido como Dick, cujas características corresponderiam, na atualidade, a um quadro de autismo infantil.
1943	Leo Kanner publica suas primeiras descobertas acerca do autismo em seu estudo intitulado “ <i>Autistic disturbances of affective contact</i> ”.
1944	Hans Asperger expõe quadros clínicos semelhantes ao autismo.
A partir da década de 1980	Revolução paradigmática no conceito de autismo: nos manuais psiquiátricos é retirado da categoria de psicose, passando a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (CID-10) e dos chamados Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DSM-IV).

Fonte: Marfinati e Abrão (2014, p. 259)

A nós interessa prosseguir com a discussão a partir dos achados de Leo Kanner, apontados em sua publicação em 1943, que é quando os estudos sobre o autismo foram intensificados. Kanner, em 1940, inicia um estudo com 11 crianças, sendo oito meninos e três meninas, caracterizados por possuírem comportamento diferente dos demais. Se isolavam precocemente e se relacionavam com as pessoas também de maneira disfuncional.

O transtorno “patognomônico” fundamental é a incapacidade da criança de relacionar-se de modo usual com pessoas e situações desde o início da vida. Existe desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsidera, ignora, exclui tudo o que vem de fora (KANNER 1943, p. 242, apud MARFINATI; ABRÃO, 2014, p. 255).

Quatro foram as constatações feitas por Kanner a partir deste estudo. A primeira é sobre a incapacidade inata dessas crianças de se relacionarem afetivamente. A segunda é a dificuldade das crianças em responder a determinados estímulos. A terceira constatação é de que as crianças apresentavam um grave déficit de linguagem, não desenvolvendo a comunicação e quando desenvolvida, utilizada de maneira disfuncional e sem intenção comunicativa. A última refere-se à necessidade dessas crianças de permanecerem na mesmice, seguindo os mesmos hábitos e rotinas (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Em 1944, um ano após a descrição de Kanner sobre este estudo, Hans Asperger descreve quadros clínicos semelhantes aos de Kanner, mas desta vez os indivíduos estudados tinham a linguagem desenvolvida e se comunicavam. Eram chamados de “pequenos professores” devido a inteligência elevada e interesse por algumas áreas. De acordo com Volkmar e Wiesner (2019), Asperger considerava a condição deste quadro mais como um traço de personalidade do que como um transtorno de desenvolvimento, sendo diferente do autismo infantil.

Alguns anos depois em 1966, enquanto ainda não havia um consenso definido para o diagnóstico do autismo, Andreas Rett descreveu um grupo de meninas com características em comum: desenvolvimento normal após o nascimento, porém nos primeiros anos de vida apresentavam diminuição no crescimento craniano e começavam a perder habilidades que já haviam adquirido. Entre as características estava a falta no interesse em interagir com outras pessoas, o que fazia com que fossem erroneamente diagnosticadas com autismo. Hoje sabe-se que a condição é causada por uma mutação genética (VOLKER; WIESNER, 2019).

No final da década de 1970, houve um consenso entre pesquisadores sobre o conceito de autismo e em 1980 foi publicada a terceira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-III (APA, 1980), no qual o autismo foi incluído como pertencente a Transtorno Pervasivo do Desenvolvimento (TPD).

Na década seguinte revisões foram feitas e a quarta edição do DSM publicado em 1994, reconheceu que outras condições além do autismo eram pertencentes a classe TPD. Foi a partir desta quarta edição do manual que o transtorno de Asperger foi reconhecido, porém, a partir da quinta edição do DSM-V optou-se por retirá-lo, considerando que faria parte do TEA.

Nesta quinta versão do manual, o termo “transtorno pervasivo do desenvolvimento” foi substituído por “transtorno do espectro do autismo”. Silva, Gesser e Nuenberg (2019) apontam também para as mudanças realizadas na Classificação Internacional de Doenças (CID) que teve sua 11ª revisão publicada em 2018 e entrou em vigor em janeiro de 2022. Esta versão unificou diagnósticos iniciados com F84 no CID-10 (Autismo Infantil - F84.0, Autismo Atípico - F84.1, Síndrome de Rett - F84.2, Transtorno Desintegrativo da Infância - F84.3, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados - F84.4, Síndrome de Asperger - F84.5, Outros TGD - F84.8 e TGD sem Outra Especificação - F84.9). Esses diagnósticos

anteriormente ficavam dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e atualmente compõem o TEA com o código 6A02.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), os sintomas do TEA são reconhecidos a partir do segundo ano de vida da criança, dos 12 aos 24 meses, embora haja exceções quando os sintomas são severos podem ser observáveis antes dos 12 meses, e quando sutis, após os 24 meses. Algumas crianças com TEA apresentam platôs² ou regressão no desenvolvimento em comportamentos sociais ou uso da linguagem.

O DSM-V traz alguns exemplos de como os primeiros sintomas do TEA podem ser percebidos:

[...] atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome) [...] A distinção clínica baseia-se no tipo, na frequência e na intensidade do comportamento (p. ex., uma criança que diariamente alinha os objetos durante horas e sofre bastante quando algum deles é movimentado) (APA, 2014).

O manual traz também o diagnóstico diferencial como um dos tipos de diagnósticos importantes para analisar os sintomas do TEA. Gonçalves (2011) define o diagnóstico diferencial como método usado para identificar doenças feito por processo de eliminação. Ou seja, os sintomas são comparados com os de outras doenças e baseado no processo de exclusão se chega a um resultado. Dentre as opções destacadas no DSM-V estão: Síndrome de Rett; Mutismo seletivo; Transtornos da linguagem e transtorno da comunicação social (pragmática); Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) sem TEA; Transtorno do movimento estereotipado; Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; Esquizofrenia.

Sobre as comorbidades, de acordo com o DSM-V, o TEA pode ser associado ao comprometimento intelectual e ao transtorno estrutural da linguagem. O manual reforça ainda que cerca de 70% das pessoas com TEA podem ter um transtorno mental comórbido, e 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais comórbidos.

O manual orienta também que quando critérios de Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtornos de

² Conceito que designa uma estabilização intensiva (FILHO, 1998)

ansiedade, transtornos depressivos ou outros diagnósticos de comorbidade são preenchidos, ambos os diagnósticos devem ser dados.

Sobre os níveis de gravidade do TEA, o DSM-V os classifica de acordo com o suporte exigido, como demonstrado no Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4- NÍVEIS DE GRAVIDADE DO TEA SEGUNDO O DSM-V

Níveis	Nível 1 (necessita suporte)	Nível 2 (necessita de suporte substancial)	Nível 3 (necessita de suporte muito substancial)
Interação/comunicação social	Prejuízo notado sem suporte; dificuldade em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou não sucedidas para abertura social; interesse diminuído nas interações sociais; falência na conversação; tentativas de fazer amigos de forma estranha e mal-sucedida.	Déficits marcados na conversação; prejuízos aparentes mesmo com suporte; iniciação limitadas nas interações sociais; resposta anormal/reduzida a aberturas sociais.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves no funcionamento; iniciação de interações sociais muito limitadas; resposta mínima a aberturas sociais.
Comportamento Restritivo/ repetitivo	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos; dificuldade para trocar de atividades; independência limitada por problemas com organização e planejamento.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas; grande aflição/dificuldade de mudar o foco ou ação.

Fonte: DSM-V (APA, 2014)

Um aspecto passível de observação é que mesmo após o Transtorno de Aperger ter sido retirado do DSM-V e passado a compor o TEA, profissionais da saúde, psicólogos, professores, entre outros, continuam utilizando o termo para se referir as crianças com o “autismo leve” ou “autismo funcional”, tendo dificuldade em explicar o nível de autismo dentro do espectro tendo como base os níveis mencionados no Quadro 04.

Esta explanação sobre a evolução conceitual do autismo irá nos auxiliar a explicar alguns elementos que pretendemos encontrar no imaginário e sistema cognitivo dos participantes quanto às representações sociais sobre o TEA. Para fortalecer as discussões, na seção a seguir serão apresentadas as diretrizes legais que permeiam a inclusão escolar das crianças com TEA.

1.2 A Inclusão Escolar das crianças com TEA

O processo de inclusão escolar de crianças com deficiências passou por diversas mudanças, principalmente durante o século XX. O cuidado, que era prioritariamente da família, passou aos poucos para outras áreas da sociedade. Do assistencialismo e fortalecimento de Escolas Especiais filantrópicas até as primeiras propostas de mudanças na inclusão escolar dessas crianças, os avanços foram lentos, mas importantes para que se chegasse ao panorama atual.

Castanha (2016) descreve os principais marcos históricos e políticos para a inclusão escolar de crianças com autismo desde 1983, com a criação da primeira Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), até 2014. Apesar de muitas ações terem ocorrido no Brasil principalmente a partir de 1960, como demonstrado no Quadro 5, foi a partir dos anos de 1990 que as discussões passaram a se intensificar e que mudanças práticas puderam ser observadas.

Dados apresentados no Plano Nacional de Educação de 2001 corroboram com essa afirmativa ao demonstrar que em 1998, dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% deles não ofereciam educação especial. Dentre os estabelecimentos que ofereciam a educação especial, 48,2% eram das redes estaduais; 26,8% municipais; 24,8% particulares e 0,2% da rede federal. Ao considerar as matrículas verificou-se que 53,1% eram ofertadas pela iniciativa privada; 31,3%, pela estadual; 15,2%, pela municipal e apenas 0,3%, pela federal. A educação particular aqui mencionado era oferecida por entidades filantrópicas como Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apare) e Pestalozzi, ou seja, mais da metade das matrículas deste público eram em escolas especiais (BRASIL. PNE, 2001, p. 84). O Quadro 5 a seguir apresenta as principais políticas e leis educacionais para a inclusão escolar de crianças PAEE.

QUADRO 5 – HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E LEIS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS PAEE.

ANO	MARCO HISTÓRICO
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1996	Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)
2001	Diretrizes Nacionais De Educação Especial Na Educação Básica
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, ampliou as ações do Estado para com a Educação Especial ao estabelecer medidas para o Atendimento Educacional Especializado
2012	Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Lei Berenice Piana
2015	Pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Fonte: a autora (2022)

Um importante propulsor na atenção aos alunos com TEA, foi a criação de associações lideradas por pais que juntaram-se em prol de garantir direito aos tratamentos e inclusão escolar de seus filhos. Castanha (2016) menciona a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo-SP (AMA-SP) como a primeira associação de pais de autistas criadas no Brasil. Ana Maria Melo, uma das fundadoras do AMA-SP publicou, em 2013, o livro “Retratos do Autismo no Brasil”, com a colaboração de Helena Ho, Inês Dias e Meca Andrade.

No livro, as autoras relatam toda a trajetória de criação e estruturação da AMA-SP, que contou com muita luta, mas também muitas vitórias, gerando visibilidade nacional para a causa e contribuindo para a construção do conhecimento sobre o autismo e intervenções terapêuticas na região de São Paulo.

A fundação oficial da AMA-SP ocorreu em 8 de agosto de 1983, por 11 casais. De acordo com Castanha (2016), ao analisar reportagens sobre a AMA-SP, em 1984 já eram 79 famílias que faziam parte da associação. A autora afirma também que à medida que as discussões sobre o autismo foram ampliando, novas associações de pais foram criadas no Brasil, como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), fundada em 1988 em Belo Horizonte-MG e que contava com representantes de quatro Estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Sergipe e Distrito Federal.

As lutas de pais e movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência foram muito importantes para que os avanços nos direitos pudessem ocorrer. Em Dourados-MS, a Associação de Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados (AAGD) foi fundada em 2010. A associação, com sede própria, atende cerca de 143 famílias e têm 156 crianças cadastradas³ e oferece atividades de musicalização, equoterapia, ginástica olímpica, psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia. Essa associação é configurada como Organização Não Governamental (ONG), e busca suprir as lacunas do poder público no atendimento de crianças com autismo.

Araujo (2011) ao pesquisar como o empoderamento de pais influencia na luta pelos direitos de seus filhos com deficiência, afirma que:

Empoderar pais significa tirá-los de sua posição passiva, submissa e receptora e deixá-los em condição não só de discutir e determinar sobre os problemas e possíveis soluções, mas também deixá-los em condições de atuar ativamente no processo de transformação social (ARAÚJO, 2011, p. 29).

A autora reforça a importância da atenção voltada para a família e os benefícios que isso gera para os envolvidos com a criança, alegando que a informação tem a função emancipatória, na qual a família passa a ter uma visão ampla dos recursos sociais e barreiras que precisam ser vencidas. De acordo com Araujo (2011, p. 29) “[...] proporcionar a família a condição e o direito de fazer suas escolhas deve ser o ponto central dessa vontade de empoderamento”.

Pais e Menezes (2010) investigaram a influência das redes de apoio no empoderamento de pais e afirmam que o papel desses grupos e associações tem grande importância para os membros - sejam eles pais ou profissionais- pois estabelece relações em vários contextos, que acabam gerando consequências para a criança, e os tornam “mais conscientes dos meios e dos recursos que lhe permitem intervir e exercer os seus direitos de cidadão” (PAIS; MENEZES, 2010, p. 135).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe garantias importantes para a Educação no que se refere a inclusão escolar de pessoas com deficiência. No artigo 205, promulga ser “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

³MINELLA, R. Governo do Estado constrói sede e equipa Associação dos Autistas da Grande Dourados. saude.ms.gov.br, 2020. Disponível em < <https://www.saude.ms.gov.br/governo-do-estado-constroi-sede-e-equipa-associao-dos-autistas-da-grande-dourados/> >. Acesso em: 22/03/22

para o trabalho” e complementa no artigo 208, inciso III, que é dever do Estado com a educação a garantia de AEE aos “portadores” de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar de o AEE ser mencionado apenas em um artigo, grandes mudanças esse texto propôs ao orientar que o AEE fosse realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Os esforços nesse período era que as crianças passassem a frequentar o ensino regular e deixassem as escolas especiais, por entender que o modelo de ensino para este público na modalidade de escola especial causava segregação.

No início dos anos 1990, as discussões sobre a educação especial se intensificaram, principalmente a partir de dois eventos internacionais: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) em Jomtien, na Tailândia, e Conferência Mundial de educação especial (1994) em Salamanca, na Espanha. A Conferência de Jomtien contou com a participação de muitos países, entre eles o Brasil, na qual foi aprovado a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Conferência Mundial de educação especial realizada em Salamanca também teve alcance mundial, realizada em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dentre os mais de 300 participantes, 92 governos foram representados e 25 organizações internacionais.

Em 1996, foi publicada a Lei n. 9394 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). De acordo com Mantoan (2001), “[...] a LDB definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar”. O artigo 4º apresenta como dever do Estado a garantia do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 58 também apresenta importantes orientações nos três primeiros parágrafos:

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996).

⁴ No período da publicação da Constituição Federal de 1988, “portador de deficiência” era o termo usado para se referir a pessoas com deficiência.

Na LDB 9694/96 também há orientações que devem ser assegurados pelos sistemas de ensino, descritos no artigo 59, entre eles: currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades; terminalidade para àqueles que não possuem condição para a conclusão do ensino fundamental ou aceleração para os superdotados; professores com especialização para o atendimento bem como a capacitação dos professores do ensino regular; educação especial para o trabalho visando a plena integração na vida em sociedade; e acesso igualitário aos benefícios e programas disponíveis.

Mesmo apresentando avanços para a educação especial, é possível observar lacunas, como não mencionar aspectos avaliativos em nenhum dos itens e também com relação à terminalidade, não explicitando quais os critérios para a conclusão ou aceleração.

Em 2001 com a publicação das Diretrizes Nacionais para educação especial na Educação básica, observamos alguns avanços na construção dessa perspectiva de educação inclusiva. Já na apresentação o autor, então Ministro da Educação Paulo Renato Souza diz que

Em vez de pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 8).

Partindo dessa perspectiva, tendo a escola como principal agente no processo de inclusão escolar, as diretrizes foram sendo delineadas, abordando princípios e a construção da inclusão escolar nos âmbitos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo.

Um dos principais documentos norteadores nas áreas da educação especial e inclusão escolar é a PNEEPEI, publicada em 2008. O documento visa orientar os sistemas educacionais sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência. Neste documento, os alunos considerados PAEE são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação. Os alunos com autismo, psicoses, síndrome de Asperger e transtornos invasivos sem outra especificação, que fazem parte dos TGD, passaram a ser também PAEE.

A Resolução nº 4 de 2009 aponta para outro incentivo à educação especial, ao garantir financiamento duplo para alunos público alvo da educação especial por meio de

recursos disponibilizados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundeb atual e vigente foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020.

Em 2012, a publicação da Lei Berenice Piana contribuiu para tentativa de mudar os rumos da educação de crianças com TEA. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesta lei, considera-se pessoa com TEA:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Três orientações desta lei devem ser destacadas por demonstrar notória influência no processo de inclusão escolar das crianças com TEA. A primeira e a segunda são referentes ao artigo 2º, que definem “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”, o qual incluem também os pais como sujeitos dessas formações. A segunda é referente a pessoa com TEA ter o direito a acompanhante especializado mediante comprovação de necessidade. A terceira é referente ao artigo 7º, que determina que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012).

Ao passo que essa lei auxilia na promoção da inclusão escolar da criança com TEA, ela também abre lacunas para ser utilizada de maneira inadequada. Por meio da aproximação com pais e professores que o GEAPPA proporcionou, foi possível identificar esses fatores dificultadores quando os pais solicitam apoio especializado para os filhos quando não necessário, podendo dificultar o desenvolvimento escolar do filho, ao invés de ajudar, e quando solicitam a matrícula dos filhos em escolas tidas como referência no AEE, e estas mesmo lotadas, sem vagas e atendendo muitos alunos com TEA e outras deficiências, são obrigadas a matricular a criança temendo que medidas judiciais sejam tomadas.

O dispositivo legal mais recente a ser mencionado é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nesta Lei, é considerada pessoa com deficiência aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Sobre a inclusão escolar, mais especificamente, no artigo 28º são mencionados 18 itens que o poder público deve assegurar. Dentre eles estão:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...]

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; (BRASIL, 2015).

Nesta seção é possível observar o avanço nas políticas de inclusão escolar e o espaço ocupado pelos alunos PAEE. Dados do censo escolar, coletados pelo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram o aumento na matrícula desses alunos em 143% de 1998 a 2012. Em 1998, das 337,3 mil matrículas de alunos PAEE, 13% estavam em classes comum do ensino regular. Já em 2012, dos 820,4 mil alunos matriculados 76% estavam em classes comum do ensino regular.

De acordo com uma notícia⁵ no site do INEP, esse aumento também foi observado ao comparar as matrículas entre 2014 e 2018 em 18%.

O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas

⁵ Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio. Portal Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206> acesso em 04/12/2019.

de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (INEP, 2019).

Em consulta realizada nas sinopses estatísticas do INEP, estão disponíveis informações desde o ano 1995, mas somente a partir de 1998 existem dados sobre as matrículas de alunos da educação especial. Estes dados serão apresentados na Tabela 1 a seguir.

TABELA 1- NÚMERO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS⁶ MATRICULADOS EM 25/03/1998 EM ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADAS OU CLASSES REGULARES

	Brasil	Mato Grosso do Sul
Total de matrículas	293.403	5.912
Escolas Exclusivamente Especializadas	210.202	4.873
Classes Especiais	83.201	1.039
Classes comum com Sala de Recursos	18.488	1.099
Classes Comuns sem Sala de Recursos	25.435	351

Fonte: INEP (1998)

Os dados mais recentes disponíveis na plataforma são referentes a 2021. A apresentação dos dados foi modificada desde 1998 tanto em relação aos termos utilizados para mencionar os alunos PAEE, que antes eram “portadores de necessidades especiais”, quanto às modalidades de atendimento e níveis de ensino. Também existem dados mais detalhados sobre cada cidade e não somente por Estado.

Em 2021, os dados da educação especial são divididos entre as Classes Exclusivas, que inclui matrículas de alunos PAEE em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas do Ensino Regular e/ou EJA, e Classes Comuns, que inclui matrículas no Ensino Regular e/ou EJA.

⁶ A autora optou por manter os termos descritos nos relatórios do INEP no ano de 1998

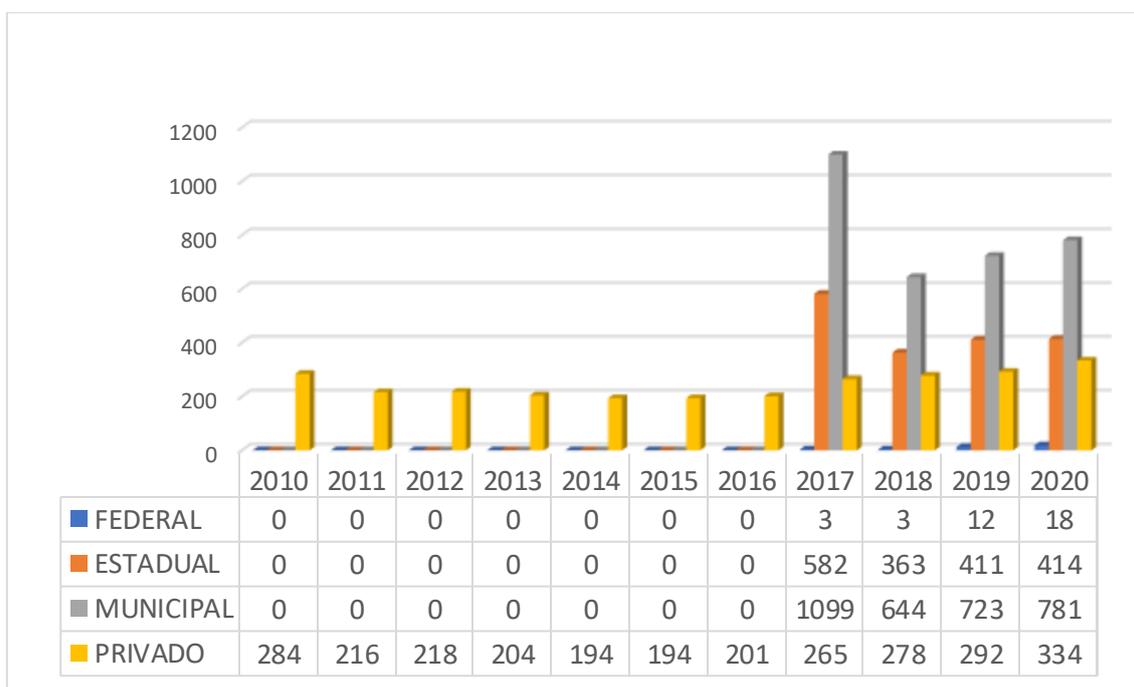
TABELA 2- NÚMERO DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NO BRASIL E DOURADOS-MS EM 2021

	Brasil	Dourados-MS
Total de alunos PAEE	1.340.921	1.710
Classes Comum	1.194.844	1.465
Classes Exclusivas	156.077	245

Fonte: INEP (2021)

Em pesquisa realizada na plataforma QEdú⁷, os dados disponíveis sobre o município de Dourados-MS, são dos anos de 2017 a 2020 sobre as escolas federais, estaduais e municipais; e dos anos de 2010 a 2020 das escolas privadas. Os dados disponíveis na plataforma são oriundos dos censos escolares realizados pelo INEP e demonstrados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1- MATRÍCULAS EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DOURADOS-MS



Fonte: elaborado pela autora (2022) com base em Censo Escolar disponível na plataforma QEdú

Mesmo que os dados completos disponíveis sejam apenas dos últimos quatro anos, foi possível observar um declínio entre os anos de 2017 e 2018, em que as matrículas de

⁷ PORTAL QEDU. Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em 20/05/2021.

alunos PAEE caíram de 1949 para 1288, porém, houve uma retomada no crescimento nos anos de 2019 e 2020, mas ainda inferior ao número de matrículas de 2017.

Referente às matrículas de alunos PAEE nas escolas privadas, nos chama atenção dois fatores, sendo o primeiro a pouca quantidade de matrículas e também a pouca variação no número de matrículas entre os anos de 2010 e 2020, quando comparado às escolas públicas.

Os dados referentes ao município de Dourados-MS seguiram a mesma tendência dos dados apresentados no Brasil, considerando que a nível estadual e nacional o número de matrículas foi maior no ano de 2017, conforme e aponta a Tabela 3.

TABELA 3- TOTAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS EM DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL E BRASIL DE 2017 A 2020

	2017	2018	2019	2020
Dourados-MS	1.949	1.288	1.438	1.547
Mato Grosso do Sul	27.901	18.629	19.683	19.967
Brasil	1.409.628	1.059.180	1.122.064	1.180.537

Fonte: elaborado pela autora com base em Censo Escolar disponível na plataforma QEdu. (2022)

No capítulo 3 apresentado mais adiante, foi descrito o número de matrículas de crianças com TEA por escola em Dourados-MS de forma mais detalhada, mas vale ressaltar que o total de matrículas de crianças com TEA na rede municipal de ensino em 2020 foi de 244, o que corresponde à 31,24% das matrículas da educação especial se compararmos com os dados apresentados na plataforma QEdu, o que reforça a necessidade de que mais pesquisas sobre inclusão escolar de alunos com TEA sejam realizadas.

1.3 Conceitualizando a Inclusão Escolar

Após a explanação das leis e diretrizes educacionais que buscam garantir a inclusão escolar e a evolução das matrículas dos alunos PAEE, cabe aprofundar a discussão em como os autores da área da educação especial conceituam a inclusão escolar.

Mendes (2017) objetiva trazer reflexões sobre o conceito de inclusão escolar a fim de justificar a adoção do termo em referência à escolarização dos alunos PAEE. A autora

afirma que o termo foi popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e assumiu o conceito de “escola para todos”. De acordo com Mendes (2017)

O termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação (MENDES, 2017 p. 66).

A autora propôs pensar sobre a inclusão escolar a partir de três casos fictícios: Inácio, Carina e Felix, descritos a seguir. Inácio era cadeirante e diagnosticado como “retardado”. Não teve acesso a escola em sua primeira infância porque não aceitaram sua matrícula na creche e pré-escola, e não teve atendimentos especializados. Aos 6 anos, respeitando a obrigatoriedade da matrícula exigida por Lei, iniciou na escola. Começou a frequentar o primeiro ano, mas sem de fato participar das aulas, do currículo e avaliações. Não foi bem recebido pela turma e nem pelos professores. Na maioria do tempo ficava isolado no canto da sala de aula. E assim ele foi sendo promovido ano a ano a outra série, mas não tinha livros, cadernos ou material próprio. Ao completar 18 anos, sem concluir o ensino fundamental, sua família decidiu retirá-lo da escola. Ele saiu sem ter amigos e sem perspectivas de emprego. Raramente sai de casa e passa o tempo assistindo a televisão ou sentado na calçada vendo o movimento da rua. Possui auxílio do Estado por meio do benefício de prestação continuada.

Carina era surda, filha de pais ouvintes, moradora da zona rural e não fazia o uso da língua de sinais. Ingressou na escola aos 6 anos, também devido a obrigatoriedade por Lei e conseguiu transporte para frequentar a escola mais próxima a residência. Foi bem recebida pelos professores e fez amizade com alguns colegas, embora não participasse das atividades pela dificuldade na comunicação. Assim como Inácio foi avançando ano a ano, mas sem conseguir acesso ao conteúdo curricular. Aos 18 anos decidiu sair da escola. Conseguiu auxílio do Estado e sua família prefere que ela não trabalhe, pois perderia a garantia da pensão vitalícia concedida em função da deficiência.

Felix tinha paralisia cerebral desde o nascimento. Recebeu atendimento especializado com psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta. Esses profissionais o assistiam na clínica e na escola, no qual foi matriculado aos 2 anos para frequentar a creche, onde foi bem recebido. Recebeu apoio de um profissional que o auxiliava nas atividades de vida diária, considerando que não tinha independência devido

a deficiência motora. O planejamento de sua escolarização era feito de maneira multiprofissional, envolvendo professores da classe comum, professor especializado, cuidador, terapeutas e família. Na pré-escola aprendeu a utilizar recursos de Tecnologia Assistiva, que o permitia fazer atividades, ler, escrever, brincar. Aprendeu a usar cadeira de rodas motorizada que o permitia circular pela escola. Aos 18 anos ingressou na graduação em Análise de Sistemas. Concluiu a faculdade sem dificuldades, fez amigos, participava das festas do curso e conseguiu um emprego bem remunerado.

Os exemplos citados acima, apesar de fictícios, apresentam a realidade de muitas crianças e jovens com deficiência. Mendes (2017, p. 71) destaca que estes são exemplos de estudantes escolarizados na classe comum até os 18 anos, período que é garantido por Lei, e questiona se isso significa que são casos de política de inclusão escolar bem-sucedida.

Houve um momento no decorrer da história da educação especial, que apenas o acesso já era visto como um avanço, mas hoje entendemos que o acesso é parte da inclusão escolar, mas sem condições para que a criança avance de acordo com suas habilidades, torna-se uma mera obrigação para o cumprimento da Lei, sem benefício efetivo para o aluno. Mendes (2006) afirma

Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica (MENDES, 2006, p. 402).

O aumento no número das matrículas de alunos PAEE descritos anteriormente demonstram que as mudanças nas Leis e diretrizes educacionais impulsionaram esse movimento de inserção dos alunos PAEE nas escolas, e transição das escolas especiais para escolas regulares. Mas como vimos no exemplo descrito por Mendes (2017), somente o acesso, o “ato” de matricular, não garante a inclusão escolar, visto que Inácio e Carina não tiveram avanços acadêmicos. Era um mero espaço de convivência para ambos, e apenas Carina de beneficiava dele socialmente. A autora conclui

A despeito do aparente consenso sobre o princípio filosófico da inclusão escolar, dificilmente se encontra na literatura uma definição precisa para esse termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação dos alunos PAEE nas salas de aulas comuns de escolas regulares (MENDES, 2017, p. 74).

Além do acesso como parte do processo que envolve a inclusão escolar, devemos pensar também na permanência e sucesso desse aluno. Essa perspectiva corrobora com a afirmação de Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017) de que o direito à educação se consolida neste tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Para os autores, pensar o acesso como matrícula, a permanência como acessibilidade aos prédios escolares, seria resumir a complexidade de ser aluno. Para os autores, o acesso e permanência consiste na possibilidade do indivíduo ser aluno e se desenvolver nesse contexto, desenvolvendo autonomia e apropriação de conhecimento através da mediação do professor.

Observar o avanço conceitual do TEA e o processo histórico da inclusão escolar de alunos PAEE nos auxiliará na compreensão das representações sociais sobre TEA e inclusão escolar que os participantes da pesquisa compartilham. No capítulo seguinte, são apresentadas as considerações sobre o referencial teórico desta tese, e aproximando com temas para melhor explicar aspectos metodológicos de coleta e análise de dados.

CAPÍTULO 2

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A TRS propõe além de uma base para as discussões teóricas, uma diretriz metodológica de coleta de dados e análise. Neste capítulo foi apresentado os principais conceitos da TRS, aspectos metodológicos e apresentar um levantamento mais detalhado das pesquisas utilizadas durante o levantamento bibliográfico descrito na introdução.

A “Teoria das Representações Coletivas” de Durkheim deu origem a TRS. Moscovici (2003) enfatiza que do ponto de vista da sociologia de Durkheim, a teoria das representações coletivas abrangia uma gama do que ele chamou de “formas intelectuais”, que eram a ciência, religião, mitos, enfim, compreensões amplas, sobre objetos também amplos. O autor afirma que “pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo” (MOSCOVICI, p. 46, 2003).

Para sintetizar: se num sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, p. 49, 2003).

Sá (1995, p. 23) diferencia os dois conceitos elaborados por Durkheim e Moscovici da seguinte forma:

QUADRO 6 – DIFERENÇAS ENTRE REPRESENTAÇÕES COLETIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Representações Coletivas (Durkheim)	Representações Sociais (Moscovici)
Abrangia uma gama ampla e heterogênea de formas de conhecimento, supondo-se estar nelas concentradas uma grande parte da história intelectual da humanidade.	Considerando seu objetivo de estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, as representações sociais deveriam ser reduzidas a uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no quadro da vida cotidiana.
Concepção estática, o que possivelmente correspondia à estabilidade dos fenômenos para cujas explicações havia sido proposta.	Plasticidade, mobilidade e circulação das representações emergentes.

As representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irredutíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser eles próprios explicados.	À Psicologia Social, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e seus mecanismos.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base em Sá (1995, p. 23)

Enquanto Durkheim compreendia as representações coletivas como construção coletiva ampla, estática e irredutíveis, Moscovici compreendia as representações sociais como construções individuais que se tornavam coletivas a medida que circulavam, possibilitando mobilidade. Santos e Dias (2015, p. 175) sintetizam: “portanto, na concepção de Moscovici, a representação social não é construída apenas pela vontade da coletividade, como defendia Durkheim, mas pelas relações individuais e coletivas”.

O conceito de representações sociais foi cunhado por Moscovici em 1961, em sua tese *La Psicanalyse: Son image et son public*⁸, na qual buscou em seu estudo compreender como a psicanálise penetrou o pensamento popular na França.

As representações sociais possuem duas funções: a primeira é convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos, ou seja, a necessidade de dar significado ao objeto para completar a elaboração. Citando o exemplo do próprio autor

Assim, nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos a cor vermelha ao comunismo, a inflação com o decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando a pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (MOSCOVICI, 2003, p.34).

Contextualizando este exemplo para o tema discutido nesta tese, convencionalizar seria: ao ser apresentado a uma pessoa com TEA, esperar que ele não olhe nos olhos, não se comunique verbalmente, que faça muitos movimentos estereotipados. Caso a pessoa com TEA não apresente estes comportamentos esperados com base no senso comum, a pessoa com TEA pode não ser considerada autista.

A segunda função descrita por Moscovici (2003) é a de que as representações são prescritivas, isto é, algo pensado de forma social e anterior a nós, e que nos é posto. De acordo com o autor

⁸ Psicanálise: sua imagem e seu público

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam em um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação da memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. [...] Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais (MOSCOVICI, 2003, p.37).

Moscovici (2003) utilizou para exemplificar este processo de representação um recorte de um artigo⁹ em que o autor comentava a intenção da APA de descartar os termos “neurótico e neurose” dos seus manuais.

Se o dicionário das desordens mentais não aceitar mais o termo “neurótico” nós, leigos, somente podemos fazer o mesmo. Consideramos, contudo, a perda cultural: sempre que alguém é chamado de “neurótico”, ou “um neurótico”, isso envolve um ato implícito de perdão e compreensão: “Oh, fulano de tal é apenas um neurótico”, significa “Oh, fulano é excessivamente nervoso. Ele realmente não quer atirar uma louça na sua cabeça. É apenas seu jeito”. Ou então “Fulano é apenas um neurótico” – significando “ele não pode se controlar. Não quer dizer que todas as vezes ele vai jogar a louça na sua cabeça”. Pelo fato de chamar alguém de neurótico, nós colocamos o peso do ajustamento não em alguém, mas sob nós mesmos. É um tipo de apelo a gentileza, a uma espécie de generosidade social.

Seria também assim se os “mentalmente perturbados” atirassem louça? Pensamos que não. Desculpar fulano de tal pelo fato de citar sua desordem mental – a categoria específica de sua desordem – é o mesmo que desculpar o carro por faltar-lhes freios – ele precisa ser consertado o mais rápido possível. O peso do desajustamento será colocado diretamente no desajustamento do carro. Não se solicitará compaixão para a sociedade em geral e naturalmente nenhuma será esperada.

Pensem também na autoestima do próprio neurótico, que foi longamente confortado com o conhecimento que ele é “apenas um neurótico”- apenas algumas linhas de segurança abaixo de um psicótico, mas muitas acima da linha normal das pessoas. Um neurótico é um excêntrico tocado por Freud. A sociedade lhe concede um lugar honrado, muitas vezes louvável. Conceder-se-ia o mesmo lugar aos que sofrem de “desordens somáticas” ou “desordens depressivas mais graves”, ou “desordens dissociativas”? Provavelmente não (MOSCOVICI, 2003, p.39).

Este exemplo elucidado por Moscovici em sua obra foi de extrema necessidade para a compreensão das representações sociais aplicadas ao TEA. Utilizando como base a citação acima, propõe-se novamente uma reflexão contextualizando com o TEA. Como mencionado no capítulo anterior, a partir do DSM-V (APA, 2014) o termo Asperger deixou de existir no manual e passou a fazer parte do TEA. A representação de um indivíduo Asperger, já estava internalizado e elaborado pelas pessoas: se tratava de alguém apenas algumas linhas abaixo de um autista, mas muitas acima da linha normal

⁹ “Goodbye Neurosis” – International Herald Tribune, 11 de set. de 1978.

das pessoas típicas. A mudança na terminologia ainda causa confusão e existem aqueles que se recusam – por dificuldade em convencionalizar ou dar significado – a deixar de usar a terminologia. Modificar o nome e tornar tudo “autismo” desordenou a compreensão de alguns sobre o TEA. Este exemplo corrobora com a afirmação de Moscovici (2003, p. 47) de que “a linguagem, excluída da esfera da realidade material, reemerge na esfera da realidade histórica e convencional; e, se ela perdeu sua relação com a teoria, ela conserva sua relação com a representação, que é tudo que ela deixou”.

Este exemplo também serve para a definição de Duveen (2003) de que para Moscovici o propósito das representações é tornar algo não-familiar em familiar por meio dos processos de ancoragem e objetivação. O mesmo autor afirma que:

As representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire a capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (DUVEEN, 2003, p. 21).

A busca por sentido que o processo de familiarização proporciona, é o que alimenta as representações que necessitam da interação – seja entre duas pessoas ou dois grupos- para ocorrer. Essas representações são criadas e circulam por meio da comunicação. Moscovici (2003, p. 41) afirma que “uma vez criadas, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem”. O autor reforça a importância da linguagem nesse processo de comunicação e a difere em duas, sendo a linguagem de observação aquela que expressa fatos e a linguagem da lógica aquela que expressa símbolos abstratos. É por meio da linguagem, que as “representações=imagem/significação” circulam (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Moscovici (2003, p. 54) afirma que “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade”, ou seja, os objetos, pessoas, acontecimentos, fenômenos, são percebidos e compreendidos a partir das experiências e conhecimentos prévios, e acontece o que o autor descreve como “ [...] a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e a imagem sobre a realidade”. Entender isso nos faz indagar qual é a memória da sociedade sobre o TEA e a partir de quais informações prévias as representações investigadas nesta pesquisa foram fundamentadas.

Nas seções a seguir, além de discorrer sobre o senso comum, elemento de grande importância para a TRS, são descritos também dois conceitos essenciais para a compreensão da TRS: ancoragem e objetivação.

2.1 Ancoragem e objetivação

Um dos elementos que nos auxilia a pensar sobre as representações sociais é o conceito de senso comum. Moscovici e Hewstone (1984, p. 544 apud SÁ, 1995, p. 29) concebem o senso comum como “um corpo de conhecimentos produzido espontaneamente pelos membros de um grupo e fundado na tradição e do consenso”.

Moscovici (2003) descreve duas formas pelos quais o conhecimento é socializado, sendo um o que ele chamou de mundo reificado, ou seja, o campo científico, e o outro o mundo consensual, no qual o autor descreve como senso comum. À medida que as informações do mundo reificado são reproduzidas a um nível mais imediato e acessível, e as informações se multiplicam, o mundo consensual vai sendo alimentado. Sobre isso, Braga e Cirino (2015, p.15) afirmam que as representações sociais podem ser “[...] explicadas como grupos de conceitos, considerações e elucidações que surgem como uma forma de conhecimento do senso comum operando pelos processos comunicativos”. Jodelet (1984) também discorre sobre a relação do senso comum e das representações sociais

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social (JODELET, 1984, p. 362 apud SÁ, 1995, p. 32).

O surgimento de novas representações sociais ocorre neste contexto e tem como elementos basilares para seu processo de formação a ancoragem e a objetivação. Como descrito anteriormente, a função da ancoragem e objetivação é tornar possível o exercício de tornar familiar o não-familiar. Quando tornamos algo familiar, passamos a ter um repertório que nos permite falar, pensar, manusear e interagir com o objeto (ou acontecimento, ou fenômeno, etc.) de representação.

Para Moscovici (2003, p. 60) ancorar ideias é “reduzi-las a categorias e imagens comuns [...] ancorar é dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras”. O autor

afirma que ao incluir o objeto em determinada categoria, o objeto passa a adquirir as características dessa categoria para que possa ser compreendido mais facilmente. Esta classificação, nomeação, enquadramento de determinado objeto em uma categoria que possibilite avaliá-lo e descrevê-lo a nós mesmos e a outras pessoas é o que torna-o familiar. Sobre este processo Moscovici afirma

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, representa-lo. De fato, representação é, fundamentalmente um sistema de classificação e de denotação, alocação de categorias e nomes [...] Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer relação positiva ou negativa com ele (MOSCOVICI, 2003, p. 62-63).

Moscovici (2003) utiliza o termo protótipo para descrever este movimento no qual a classificação é feita comparando as pessoas, objetos ou fenômenos a um protótipo representante de uma classe. Retomando o exemplo citado anteriormente, a dificuldade em deixar de utilizar o termo Asperger se dá principalmente pela dificuldade em compreender o Autismo como representante válido para enquadrar esta categoria. O autor afirma que “nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence, assim por diante” (MOSCOVICI, 2003, p. 64). Sendo assim, podemos entender que quando Moscovici sugere que uma classificação ocorre em comparação com um protótipo, nós “[...] sempre nos perguntamos se um objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão: ‘é ele como deve ser, ou não?’” (MOSCOVICI, 2003, p. 66).

Pensar sobre a inclusão escolar neste contexto nos faz indagar qual o protótipo socialmente criado, qual o modelo de comparação que faz com que os pais caracterizem as práticas como inclusão escolar ou não. É essencial que os pais, mas especialmente os professores, compreendam os princípios da inclusão escolar para que possam nortear suas condutas. Compreender a inclusão escolar evita o que Moscovici (2003, p. 66) descreve que ocorre quando algo não pode ser nomeado e se tornar comunicável “é relegado ao mundo da confusão, incerteza e inarticulação, mesmo quando nós somos capazes de classificá-lo aproximadamente como normal ou anormal”.

O autor afirma que o processo de ancoragem, dependendo do contexto, pode estabelecer uma identidade social ao que não estava identificado e o conceito científico torna-se parte da linguagem comum e os indivíduos ou sintomas não são mais técnicos familiares e científicos. Sobre o senso comum, o autor afirma:

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

O objetivo principal da ancoragem é “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2003, p. 70). Podemos concluir que encontrar a coerência entre o desconhecido e o conhecido, dar subsídio para que explicações sobre um objeto ou fenômeno possa ser descrito é a função da ancoragem.

Para Braga e Cirino (2015), a ancoragem consiste em incorporar algo desconhecido a uma categoria pré-existente e composta de representações previamente constituídas. Ao amarrar uma representação antiga à uma informação recém adquirida, surge uma nova representação. Conforme essa representação circula por meio da comunicação, passa a fazer parte do mundo consensual, ou seja, do senso comum.

O processo complementar à ancoragem que finaliza a elaboração de uma representação social é a objetivação. Se a ancoragem é dar nome, classificar, a objetivação é dar imagem, tornar algo mais visível, palpável. Sobre a objetivação, o autor descreve como exemplo de sua definição que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. [...] Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes” (MOSCOVICI, 2003, p. 70).

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas. [...] Mas nem todas as palavras, que constituem esse estoque, podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

Encontrar esse equivalente não-verbal, a imagem, a figura que representa o que já está nomeado pelo processo de ancoragem, é a função da objetivação. Ao fazer isso, surge o que o autor chamou de núcleo figurativo (MOSCOVICI, 2003, p. 72): “as imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”.

Uma vez que um núcleo figurativo tenha sido aceito em uma sociedade, ele passa a ser comunicável, as pessoas passam a possuir repertório para falar a respeito, para tornar aquilo consensual, comum e “não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de acolher e decidir (MOSCOVICI, 2003, p. 73).

Sintetizando a conceituação destes dois conceitos complementares nas palavras do próprio autor:

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não-familiar, com suas consequentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes e nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro. Está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um nome. A segunda, sendo mais direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

As representações sociais são criadas de forma individual e coletiva, à medida que as explicações sobre os objetos ou fenômenos passam a ser explicados por meio de conceitos (ancoragem) e imagens concretas (objetivação). Essas explicações agregam elementos do mundo reificado e à medida que circulam e se tornam facilmente comunicáveis, passam a fazer parte do mundo consensual (senso comum). Quando existe um elemento novo que precisa ser explicado, os indivíduos buscam na memória um protótipo para comparação, para facilitar a classificação e tornar o desconhecido em algo conhecido, algo que pode ser explicado, elaborado, e quando isso acontece, uma nova representação social passa a circular.

Ao analisar os elementos que constroem a TRS, podemos concluir que a proposta teórica é indissociável da metodologia. As seções a seguir buscaram as abordagens teóricas da TRS e apresentar quais as propostas metodológicas sugeridas por estudiosos da área para que possamos conhecer as representações sociais.

2.2 Abordagens teóricas da TRS

Após aprofundamento dos estudos em TRS, pesquisadores de diferentes escolas elaboraram abordagens complementares a TRS. De acordo com Tomé e Formiga (2020) as abordagens teóricas em representações sociais são: Abordagem Cultural

(Sociogenética), com Denise Jodelet, Abordagem Societal com Willen Doise, e Abordagem Estrutural, com Jean-Claude Abric.

Sá (1998) ao fazer a apresentação dessas três abordagens, as difere descrevendo a abordagem liderada por Jodelet em Paris como a mais fiel a teoria original; a liderada por Doise em Genebra como uma abordagem com a perspectiva mais sociológica; e a liderada por Abric em Aix-en-Provence como a abordagem que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural. Sá (1998) enfatiza que não se tratam de abordagens incompatíveis entre si, à medida que todas provêm de uma mesma matriz básica, chamada por ele de “a grande teoria”. O autor utiliza a justificativa dada por Doise (1993, apud Sá, 1998, p. 66) para embasar essa afirmativa

No meu entender, grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser complementadas por descrições mais detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também às vezes ser compatíveis com outras teorias (DOISE, 1993, p. 161, apud SÁ, 1998, p. 66).

A seguir serão descritas características de cada uma das abordagens, finalizando com a Abordagem Estrutural, que foi a perspectiva adotada nesta tese de doutoramento.

Iniciando pela Abordagem Cultural ou Sociogenética, a Jodelet foi conferido o papel de sistematização da teoria dando a ela um estilo mais científico e menos retórico, esclarecendo o conceito e os processos formadores das representações sociais (SÁ, 1998; ALVEZ-MAZZOTTI, 2008).

A abordagem sociogenética está vinculada aos trabalhos de Moscovici (2012) e Jodelet (2001; 2005) e se direciona ao alcance do fenômeno no que diz respeito às condições e os processos implicados na emergência das representações, ou seja, tentando entender suas forças geradoras. Nessa abordagem a ancoragem e a objetivação são estudadas à fundo, tendo em vista três ordens de fenômenos: a dispersão da informação, o foco e a pressão à inferência e, por isso, direciona o olhar às três dimensões da RS: a informação, o campo e a atitude (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2016, p. 408).

Desta forma, através da abordagem liderada por Jodelet, por meio de minuciosa análise dos processos de objetivação e ancoragem, deve-se avaliar “como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2008, p. 24). Isso quer dizer que adeptos dessa abordagem estão interessados em uma modalidade de pensamento social. Sendo a abordagem de Jodelet uma complementação muito próxima dos conceitos já

mencionados anteriormente ao abordar a TRS de Moscovici, avancemos então para as contribuições de Doise.

Almeida (2009) ao sintetizar a trajetória de Doise afirma que o grupo liderado por ele na Suíça a partir da criação do Laboratório de Psicologia Social e Experimental de Genebra, articula as representações sociais com uma perspectiva mais sociológica, à medida que enfatiza a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações, articulando o individual ao coletivo, cujo objetivo é “buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)”. (ALMEIDA, 2009, p. 719).

Inspirados nas ideias de Piaget e Vygotsky, os psicólogos sociais de Genebra buscavam mostrar por meio de métodos experimentais que as interações sociais podem favorecer o aparecimento e o desenvolvimento de operações cognitivas. Almeida (2009) reforça que sobre a experimentação aplicada às representações sociais, as investigações de Doise estiveram centradas nas relações entre grupos. A abordagem societal pressupõe a integração de quatro níveis de análise, sendo eles: os processos intraindividuais; interpessoais; intergrupais e sociais.

Sobre a Abordagem Estrutural das representações sociais proposta por Abric, trazemos as contribuições de Pereira et al. (2019) e Tomé e Formiga (2020). De acordo com os autores, esta abordagem foi desenvolvida em 1976 tendo também ficado conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC). Pereira et al. (2019) esclarece

Abric sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. Assim, a representação social constitui-se num conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (PEREIRA et al., 2019, p. 56).

O autor descreve o núcleo central como elemento relacionado a memória coletiva, traduzida na significação, consistência e permanência da representação, tornando-a estável e resistente à mudança. Já os elementos periféricos referem-se àqueles que permitem adaptação à realidade e protegem o núcleo central, sendo responsáveis pela atualização e contextualização da representação (PEREIRA et al., 2020).

Tomé e Formiga (2020) apresentam a versão de Abric sobre as quatro funções das representações

- 1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.
- 2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
- 3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
- 4) Função justificadora: por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (ABRIC, 2000, p. 28, apud TOMÉ; FORMIGA, 2020, p. 106).

Já para o Núcleo Central, Abric aponta três funções: geradora, organizadora e estabilizadora. A primeira é conferida a função de criar ou transformar o significado dos elementos da representação, trazendo sentido e valor. A segunda está relacionada a função de formar elos entre elementos da representação com a finalidade de estabilizá-la. E a terceira está relacionada com a continuidade da representação, assim “para que dois ou mais grupos tenham a mesma representação, faz-se necessário que partilhem o mesmo núcleo central” (TOMÉ; FORMIGA, 2020, p. 107). Ao núcleo periférico também são apontadas três funções: concretização, regulação e defesa que Bertoni e Galinkin (2017) sintetizam da seguinte maneira

Os elementos periféricos, ao mesmo tempo, tornam imediatamente compreensíveis e transmissíveis a formulação da representação em termos concretos (concretização). Constituem seu aspecto móvel e evolutivo (regulação) e onde poderão aparecer e ser toleradas as contradições (defesa), uma vez que o núcleo central é resistente à mudança, posto que sua transformação provocaria uma completa alteração (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 111).

Alvez-Mazzotti (2002) sintetizam as diferenças do núcleo central e núcleo periférico no Quadro 7.

QUADRO 7- CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO CENTRAL DAS RS

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado a memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais

Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente, rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Se transforma
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera Significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo; protege o sistema central

Fonte: Alves-Mazzotti (2002, p. 23)

Wagner (2013, p. 132) em consonância com a abordagem descrita por Abric descreve que “a representação constitui-se dos elementos comuns do conhecimento que produzido pelas pessoas da amostra. (...) Esses elementos prototípicos são frequentemente chamados de núcleo central”. O autor ilustrou sua fala com a Figura 3 apresentada no capítulo 4 mais adiante, e esta foi utilizada como modelo para explanação das representações encontradas nesta tese.

2.3 Aspectos metodológicos da TRS

Retomando a fala de Sá (1998, p. 24) em seu livro “A construção do objeto de pesquisa em representações sociais”, partiremos da “proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)”. Assim como em qualquer pesquisa, espera-se que o pesquisador tenha bem definido o seu sujeito e objeto de pesquisa, mas se tratando de representações sociais, esta delimitação deve estar bem clara para evitar o que o autor chama de “contaminação” pelas representações próximos a ele. Para isso, o autor descreve três passos a serem seguidos: em primeiro lugar como enunciar exatamente o objeto de representação a ser considerado; segundo lugar é definir quais serão os sujeitos cujas manifestações discursivas será investigado; e terceiro qual contexto sócio-cultural (redes de interações, instituições, etc.) serão consideradas para esclarecer a formação e manutenção da representação. Nesta pesquisa, os objetos, sujeitos e contextos foram descritos no esquema abaixo:

Objetos de representação: Transtorno do Espectro do Autismo e Inclusão Escolar de crianças com TEA
--



Sujeitos cujas representações serão analisadas: Pais de crianças com TEA



Contexto sócio-cultural: Serviço Especializado de Atendimento Multiprofissional ao Autista (SEAMA) e Escolas públicas municipais de Dourados-MS e Centros de Educação Infantil Municipal

Definidos estes elementos essenciais, deve-se então iniciar um planejamento mais detalhado que envolverá a metodologia. Como já mencionado anteriormente, é por meio da comunicação que as representações sociais são formadas, circulam e se modificam. Isso sugere que, será por meio da análise dos elementos da comunicação que ela poderá ser identificada. Cabecinhas (2009, p. 3) levanta um questionamento pertinente quando pensamos em formas de descobrir estas representações sociais: “mas quais são as condições para que uma dada representação seja considerada uma “representação social?”. Para responder esta pergunta a autora descreve três critérios.

O **critério quantitativo** – uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos – no entanto, este critério por si só é “insuficiente para dar conta do conceito de representação social porque nada diz sobre o seu modo de construção” (VALA, 2000, p. 461). O **critério genético** – uma representação é social na medida em que é coletivamente produzida, isto é, as representações sociais são o resultado da atividade cognitiva e simbólica de um grupo social. E, finalmente, o **critério funcional** – as representações sociais constituem guias para a comunicação e a ação, isto é, as representações sociais são organizadoras das relações simbólicas entre os diversos atores sociais (CABECINHAS, 2009, p. 3).

Podemos concluir que todos os indivíduos são ativos na construção social da realidade, mas esta construção é feita em rede, conforme as representações circulam em determinado grupo. Cabecinhas (2009) afirma que

A pesquisa em representações sociais apresenta um carácter fundamental e aplicado e faz apelo a metodologias variadas: observação participante, estudos de campo, entrevistas, grupos focais, técnicas de associação livre de palavras, inquéritos por questionário, análise de documentos e de discursos; experimentação no laboratório e no terreno; etc. Nenhuma metodologia por si só é suficiente para investigar estes complexos fenômenos. Moscovici salientou a importância do “politeísmo metodológico” no estudo das representações sociais (CABECINHAS, 2009, p. 12).

Mesmo com uma ampla possibilidade de recursos metodológicos, existem aqueles mais presentes e recomendados por pesquisadores na área. Sá (1998) utiliza-se de uma citação de Abric (1994, p. 21 apud SÁ, 1998, p. 81) para destacar o importante papel da

entrevista na pesquisa das representações sociais ao afirmar que apesar de o questionário ser um instrumento bastante presente e tido como meio principal de coleta, “a entrevista em profundidade (mais precisamente a entrevista dirigida) constitui ainda, atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações”.

O autor reforça também a necessidade de que a metodologia seja traçada de forma clara desde o início por considerar que a construção do objeto de pesquisa exige que tanto o método selecionado para coleta de dados quanto o tratamento desses dados sejam equacionados desde o início (SÁ, 1998).

A prática mais comum de coleta de dados articulada a representações sociais combina a entrevista com a análise de conteúdo. Porém Sá (1998, p. 87) reforça que “o tratamento do material verbal não se esgota, entretanto com a “análise de conteúdo”, quantitativa ou qualitativa”. A exemplo, nesta tese de doutoramento o procedimento de análise envolverá análise temática, por considerar que, neste caso, os conteúdos eliciados a partir das entrevistas seriam mais ricos se observados por esta abordagem.

Anteriormente foi mencionado que para que uma representação seja considerada uma representação social, um dos critérios necessários – o critério genético – exige que esta representação seja manifestada de forma coletiva, por um grupo social. Mas quantos participantes são necessários para que se conclua que esta é a representação de um grupo? Sá (1998) orienta que o critério de “saturação” seja empregado, à medida que a representação manifestada por um número maior de pessoas ou um número menor seria a mesma. O pesquisador atinge a saturação quando os temas e/ou argumentos começam a se repetir. A seguir serão descritos os percursos metodológicos adotados em pesquisas sobre representações sociais e autismo (SANTOS, 2018; DIAS, 2017; SANTOS, 2009).

QUADRO 8 – METODOLOGIAS APLICADAS A PESQUISAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AUTISMO

	Tipo de pesquisa	Participantes	Procedimento de coleta	Procedimento de análise
Santos 2018	Pesquisa descritiva/qualitativa	20 (utilizou-se da técnica de saturação)	livre associação de palavras com entrevista semidirigida; observação livre; e questionário do perfil sociocultural	Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006)
Dias 2017	Estudo descritivo de abordagem mista	30 (utilizou-se da técnica de saturação)	questionário sociodemográfico; técnica de associação livre de palavras	análises estatísticas descritivas; Análises prototípica e de similaridade no

	(qualitativo e quantitativo)		(TALP); entrevista semiestruturada; inventário de sobrecarga do cuidador	IRAMUTEQ; Análise textual de classificação hierárquica descendente (CHD) no IRAMUTEQ; Estatísticas descritivas e inferenciais.
Santos 2009	Não explicitado ¹⁰	19	desenho-estória com tema; formulário de caracterização profissional; entrevistas não estruturadas.	Análise de conteúdo (Bardin)

Fonte: a autora (2022)

Nas pesquisas citadas, todas são descritas como qualitativas e uma delas também quantitativa. Usualmente pesquisas utilizam *softwares* para auxiliar na análise dos dados, a exemplo da pesquisa de Dias (2017), que utilizou o IRAMUTEQ. Com relação aos participantes, houve pouca variação na quantidade entre as três pesquisas citadas, e duas utilizaram o critério de saturação. Outra similaridade entre as três pesquisas e que corroboram com a orientação de Sá (1998) é o uso da entrevista para a coleta de dados. Sobre a análise dos dados, a análise de conteúdo e análise temática foram utilizadas nas pesquisas qualitativas.

Spink (2013) orienta que para efetuar uma análise do discurso, e aqui estendemos esta orientação para análise temática, após a transcrição da entrevista o passo seguinte consiste em fazer uma leitura flutuante do material de modo a afinar a escuta e deixando aflorar os temas. A exemplo, nesta tese, conforme será apresentado nos resultados, alguns temas foram eliciados de forma espontânea na fala dos entrevistados, sem que a pesquisadora os tenha solicitado, como a de que escolas particulares são excludentes e que a presença de professor apoio na sala de aula é sinônimo de inclusão escolar.

O próximo capítulo descreve o percurso metodológico para a coleta dos dados e a apresentação dos resultados do mapeamento dos alunos com TEA em Dourados-MS e os resultados dos questionários.

¹⁰ Tipo de pesquisa não explicitado pelo autor na dissertação, porém, subentende-se ser uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

A pesquisa teve como locus o município de Dourados, que está situado no Sudoeste de Mato Grosso do Sul, distante 235 quilômetros da capital do Estado. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, na última pesquisa realizada no ano de 2018, sua população estimada era de 220.965 habitantes.

As escolas municipais oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e as escolas estaduais oferecem Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. Atualmente, existem 46 escolas municipais e 38 Centros de Educação Infantil Municipais (CEIM) em Dourados-MS.

A coleta de dados foi realizada no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA). Este serviço tem parceria com a Universidade por meio de projeto de extensão (Orientação Técnica para Serviço de Atendimento Multiprofissional de Pessoas com Autismo em Dourados) entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) e a Cooperativa Médica de Dourados (UNIMED/Dourados), efetivada pela resolução do Conselho Diretor da FAED nº. 290 de 02/10/2017. Barcelos et al. (2020) descreve os serviços oferecidos e profissionais vinculados ao SEAMA

O serviço visa oferecer atendimento multiprofissional e interdisciplinar ao indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo, desde o processo diagnóstico e a caracterização dos sinais do transtorno até a realização de acompanhamento clínico baseado em um Programa Individual Terapêutico (PIT) feito pela equipe de profissionais e a família do beneficiário (BARCELOS et al., 2020, p. 96).

A escolha pelo SEAMA se deu por conveniência, considerando que o serviço já possui uma parceria com a UFGD por meio de projeto de extensão vinculado ao GEPES que atua no Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial (LADIES). A Figura 1 a seguir descreve o organograma do GEPES.

FIGURA 1- ORGANOGRAMA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (GEPES/UFGD)



Fonte: a autora (2022)

Além deste motivo, o contexto pandêmico que se instalou no Brasil e no mundo a partir de 2020, impossibilitou que a pesquisa fosse realizada nas escolas, como descrito na proposta inicial do projeto de pesquisa desta tese.

Desde que a pandemia de COVID-19 começou, muitas mudanças ocorreram em diversas áreas, e estas mudanças também impactaram a forma de coletar os dados desta pesquisa, como será mencionado mais adiante.

Esta pesquisa foi baseada nas premissas da pesquisa qualitativa com base na metodologia da Pesquisa Descritiva. Gil (2002) descreve este tipo de pesquisa

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2002, p. 42).

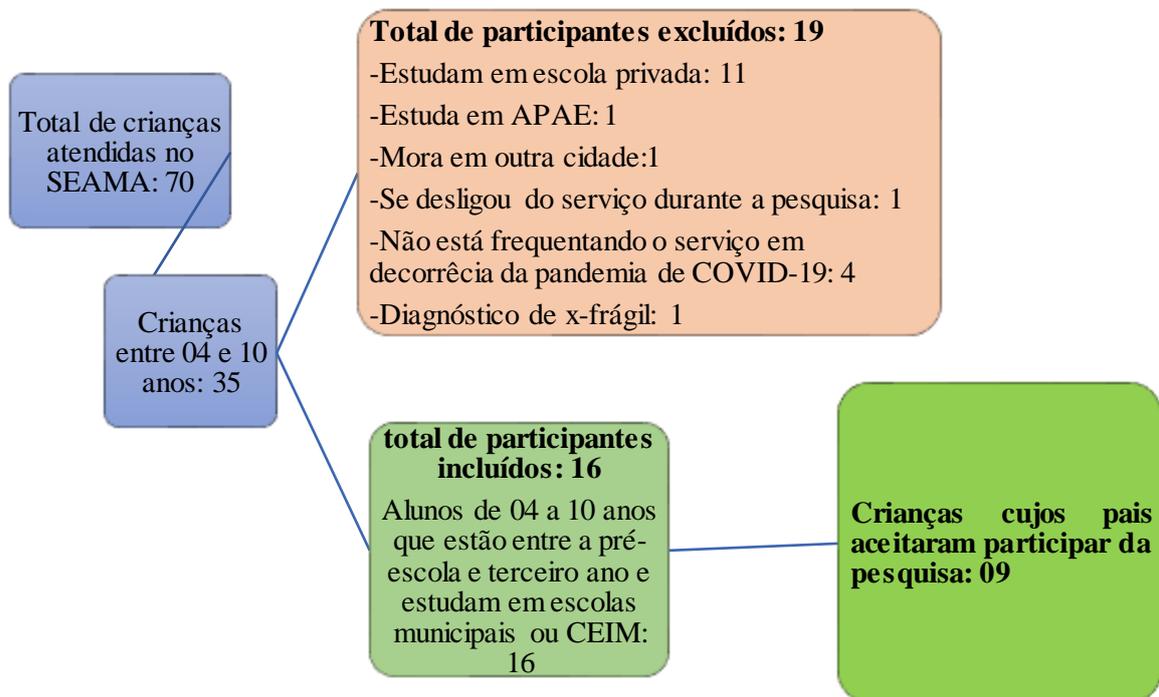
De acordo com Marconi e Lakatos (2011), os conceitos e características da pesquisa qualitativa, responde a questões particulares em uma realidade que não pode ser quantificada, considerando elementos como significados, motivos, aspirações, crenças, ou seja, aspectos mais profundos da realidade, que dificilmente poderão ser analisados a partir de variáveis. Conforme aponta André (2013, p. 97), este tipo de pesquisa fundamenta-se “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Participantes

Participaram da pesquisa 15 pessoas, sendo nove mães e seis pais de nove crianças diagnosticadas com TEA, matriculadas entre a pré-escola e terceiro ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Dourados-MS e que fazem acompanhamento terapêutico no SEAMA.

Para realizar a seleção dos participantes, a pesquisadora entrou em contato com a responsável técnica do SEAMA que realizou um levantamento das crianças de quatro a 10 anos que recebiam atendimento no serviço. Este critério de idade foi escolhido por ser mais viável para a responsável técnica do serviço de mapear os alunos, considerando que a maioria das crianças entre pré-escola e terceiro ano do ensino fundamental tem entre essas idades. A Figura 2 descreve as etapas percorridas até que os participantes fossem selecionados, descrevendo os critérios de exclusão e inclusão.

FIGURA 2- SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: a autora (2022)

Técnicas e instrumentos

As técnicas de coleta de dados compreenderam: aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada.

Os instrumentos utilizados foram: Questionário para os gestores (APÊNDICE 1); Questionário para os pais ou responsáveis (APÊNDICE 2); Roteiro de entrevista semiestruturada para os pais (APÊNDICE 3).

Materiais

Gravador de voz; questionários impressos; roteiros de entrevistas impressos.

Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa teve uma fase preliminar e duas fases de coletas de dados. Na fase preliminar, os questionários elaborados e entrevistas semiestruturadas foram avaliados por juízes. Na primeira fase foi realizado um levantamento nas escolas do município de Dourados-MS sobre o número de alunos com TEA matriculados na pré-escola e anos

iniciais do Ensino Fundamental e sobre outros elementos relacionados a organização do município para atender aos alunos PAEE. A segunda fase consistiu na seleção dos participantes, aplicação dos questionários e realização das entrevistas com os pais.

Etapa preliminar: Nesta etapa, os questionários e roteiros de entrevista elaborados passaram por avaliação dos juízes¹¹.

Procedimentos éticos: O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e obteve autorização para ser realizada (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética- CAEE 30570120.1.0000.5160).

Etapa 1: Foi feito um levantamento nas 46 escolas do município e nos 38 Centros de Educação Infantil Municipais (CEIM) de Dourados-MS sobre a matrícula de crianças diagnosticadas com TEA. Este levantamento foi realizado por meio de questionário aplicado aos gestores do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

Etapa 2: Os pais das crianças que cumpriram os critérios de seleção foram convidados a participar por meio de conversas agendadas individualmente. A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, procedimentos metodológicos e questões éticas. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 4)

Foi agendado com os participantes os horários para aplicação dos questionários e entrevistas. Aplicação do questionário foi por contato direto individual, ou seja, a pesquisadora aplicou o questionário diretamente lendo cada questão e anotando as respostas dos participantes. Dessa maneira, haveria menos possibilidade de os participantes não responderem ao questionário ou de deixarem algumas perguntas em branco, conforme orienta Richardson (2008).

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a entrevista. Spink (1995) versa sobre o uso do que ela chamou de “material espontâneo” como recurso para evocação das representações sociais. Três formas de obtenção de dados foram descritas pela autora: técnicas verbais, técnicas não verbais e observação. Nesta pesquisa, a entrevista, categorizada como uma das técnicas verbais, foi selecionada como um dos meios de coleta de dados, por corroborar com pesquisadores (SPINK, 1995; BOCK, 1995) que afirmam ser esta uma técnica que permite eliciar um rico material. Spink (1995) orienta que as entrevistas devem ser conduzidas a partir de um roteiro mínimo, para que o

¹¹ Membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial- GEPES/UFGD

entrevistado tenha possibilidade de falar livremente, sem influência de “preconcepções e categorias do pesquisador”. Castro (1995) também utilizou de um roteiro temático para conduzir a entrevista que ele nomeou de “entrevista não diretiva de pesquisa”.¹²

Moscovici (1984, p. 53) afirma que “a conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ele molda e anima as representações sociais e assim lhes dá vida própria”. O roteiro de entrevista (APÊNDICE 3) foi elaborado a partir destes princípios, utilizando temas para direcionar a entrevista, mas não de forma rígida, o que permitiu que a entrevistadora e entrevistado utilizassem de uma conversação espontânea para evocar as representações sociais.

As entrevistas foram conduzidas da seguinte forma: foi marcado o local, data, hora e houve a preparação do encontro em que foi realizada a entrevista. O entrevistado foi previamente avisado como seriam realizados os registros (gravador de voz), para que pudesse se preparar. Antes de iniciar as perguntas que conduziram a entrevista, já com os dispositivos digitais de registros ligados, foi explicado ao entrevistado que o conteúdo registrado teria uma conferência e que nada seria publicado sem a autorização do entrevistado.

A entrevista, por possuir roteiro pré-definido, manteve um tempo equivalente nas diferentes entrevistas e todas ocorreram como planejado sem nenhuma intercorrência. A passagem do conteúdo oral para o escrito foi dividida em duas etapas: transcrição e textualização.

Transcrição: Nessa etapa, o conteúdo gravado foi convertido em texto escrito na íntegra, com os erros de linguagem, e falas do entrevistador e do entrevistado na ordem da gravação.

Textualização: A fala do entrevistador foi retirada e as perguntas foram fundidas ao texto. Nesta etapa, o texto permaneceu em primeira pessoa e foi organizado de forma cronológica. Erros de linguagem foram corrigidos, assegurando que não fossem mudados o sentido da fala, a legitimidade da entrevista ou possibilidades de análise.

Procedimento de análise de dados

A análise dos dados foi realizada com base na Análise Temática. A partir da publicação do artigo de Braun e Clarke (2006) a análise temática passou a ser

¹² A profa. Dra. Denise Jodelet assim definiu essa modalidade de entrevista quando prestava assessoria a uma pesquisa que Castro (1995) coordenava sobre violência, durante o VI Encontro de Psicologia Social (ABRAPSO) em 1991 (SPINK, 1995, p. 152). Jodelet foi orientanda de doutorado de Serge Moscovici (1985) e uma das principais precursoras dos estudos sobre representações sociais.

sistematizada como uma metodologia com diretrizes mais claras. Até então, conforme Mansano (2020), este tipo de análise era bastante utilizada, porém sem um nome. Mansano (2020, p. 47) realiza um detalhado levantamento de autores que conceitualizam a análise temática, sintetizado no Quadro 9 apresentado a seguir.

QUADRO 9 – DEFINIÇÕES DE ANÁLISE TEMÁTICA

Autor	Definição
BRAUN; CLARKE, 2006, p. 79	É um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ele minimamente organiza e descreve seu conjunto de dados em (ricos) detalhes
FEREDAY; MUIR-COCHRANE, 2006, p. 82	É uma forma de reconhecimento de padrões dentro dos dados, onde temas emergentes se tornam as categorias de análise
JOFFE, 2012, p. 220	É uma abordagem empiricamente conduzida para se detectar os padrões de conteúdo mais salientes em uma entrevista, mídia ou imagem
ALHOJAILAN, 2012, p. 40	É usada para analisar classificações e apresentar temas (padrões) que se relacionam com os dados
BOYATZIS, 1998, p. 161	É um padrão na informação que no mínimo descreve e organiza as observações possíveis e no máximo interpreta aspectos do fenômeno
BARDIN, 1977, p. 105	É a unidade de significação que liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura

Fonte: elaborado pela autora com base em Mansano (2020, p. 47)

O autor afirma que segundo Joffe (2012, apud MANSANO, 2020, p. 48), a análise temática é bastante aplicada à fenomenologia social e à TRS pois “o método é especialmente bom para se elucidar a conceitualização de um grupo sobre o fenômeno estudado, por meio de entrevistas semiestruturadas”.

Braun e Clarke (2006, p. 35) ao sistematizarem a análise temática em uma metodologia mais detalhada, descrevem seis fases que devem ser seguidas, mas fazem duas considerações importantes. A primeira é de que não são regras mas sim preceitos básicos, sendo necessário certa flexibilidade para ajustar questões de pesquisas e dados. A segunda é de que não são fases necessariamente lineares, onde iremos de uma fase para a outra e assim sucessivamente, mas um “processo recursivo, onde você move-se para frente e para trás conforme necessário”.

QUADRO 10- FASES DA ANÁLISE TEMÁTICA

Estágio	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com seus dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial
4. Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise
5. Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006, p. 35)

A partir dos dados obtidos durante a coleta nas etapas 1 e 2, por meio da análise temática foram elaboradas categorias de análise que buscaram:

- A. Representações sociais sobre TEA;
- B. Representações sociais sobre inclusão escolar;
- C. Fatores que facilitam a inclusão escolar das crianças com TEA;
- D. Fatores que dificultam a inclusão escolar das crianças com TEA;

3.1 Resultados do mapeamento e questionários

A seguir são apresentados os resultados encontrados durante a realização do mapeamento e da aplicação dos questionários com os pais. Como descrito anteriormente, a pesquisa foi dividida em duas fases, que serão descritas nessa seção de forma cronológica: a primeira fase consistiu no mapeamento das crianças com diagnóstico de

TEA matriculadas em escolas municipais e CEIMs de Dourados; e a segunda fase na aplicação de questionários e realização de entrevistas com pais de crianças com TEA que recebem atendimento no SEAMA e a aplicação de questionários e entrevistas com os professores dessas crianças. Os resultados das entrevistas serão descritos no Capítulo 4.

3.1.1 Mapeamento dos alunos com TEA

Para realização desta etapa, contamos com a contribuição do Núcleo de Educação Especial da SEMED. O questionário foi enviado por e-mail, respondido e reenviado a pesquisadora com os dados solicitados referente ano de 2020.

O questionário nos auxiliou a encontrar dados sobre o número de alunos com TEA por escola/CEIM; número de apoios educacionais; número de professores do AEE; números de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) disponíveis e a quantidade total de matrículas. Esta etapa nos auxiliou na obtenção de informações sobre o contexto em que os alunos com TEA e seus pais estão inseridos.

Nas 46 escolas do município, o total de crianças matriculadas em 2020 eram de 22.948 e dos 38 CEIMs, o total de matrículas eram de 7.436. Referente à quantidade de professores especializados, os dados apontaram para 43 professores do atendimento educacional especializado (AEE); 281 professores apoio educacional (AE) e 25 professores AE intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Existem 40 SRM em Escolas e 03 SRM em CEIMs.

Os dados apresentados no Quadro 11 foram divididos entre escolas urbanas, escolas do campo, escolas indígenas e CEIMs, e posteriormente os dados serão agrupados, para melhor compreensão do leitor.

QUADRO 11 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DE CRIANÇAS COM TEA NAS ESCOLAS E CEIMs DE DOURADOS-MS

Modalidade da instituição e quantidade	Escolas que possuem alunos com TEA matriculados	Nº de alunos com TEA matriculados
Escolas Urbanas T=29	27	169
Escolas do Campo T=10	03	04
Escolas Indígenas T=07	04	04
CEIMs T=38	23	67

Total= 84	Total=57	Total=244
-----------	----------	-----------

Fonte: a autora (2022)

Os dados acima apontam que o total de crianças com TEA matriculadas em escolas e CEIMs do município são 244. Contabilizando o número total de matrículas entre escola e CEIM, isto equivale a 0,8% dos alunos matriculados. Referente a quantidade de escolas/CEIMs, 67,8% deles possuem uma ou mais crianças com TEA matriculados. A seguir, serão apresentados o número de alunos com TEA matriculados por escola/CEIM.

QUADRO 12- ALUNOS COM TEA MATRICULADOS EM ESCOLAS URBANAS

Nome da(s) Escola(s)	Nº de alunos com TEA matriculados
NEIL FIORAVANTE (CAIC)	17
ARTHUR CAMPOS MELLO	13
LÓIDE BONFIM ANDRADE	12
PROFª AVANI CARGNELUTTI FEHLAUER	11
CLARICE BASTOS ROSA	10
JOAQUIM MURTINHO	10
FRANKLIN LUIZ AZAMBUJA	09
PREFº ALVARO BRANDÃO	08
PROFª IRIA LÚCIA WILHELM KONZEM	08
Mª DA ROSA ANTUNES DA SILVEIRA CÂMARA	07
AURORA PEDROSO DE CAMARGO	06
PROF.ANTÔNIA CANDIDA DE MELO	06
PROFº MANOEL SANTIAGO DE OLIVEIRA	06
BERNARDINA CORRÊA DE ALMEIDA	05
PROFª MARIA DA CONCEIÇÃO ANGÉLICA	06
ARMANDO CAMPOS BELO	04
FREI EUCÁRIO SCHMITT	04
IZABEL MUZZI FIORAVANTI	04
PROFª EFANTINA DE QUADROS	04

PROFª CLORI BENEDETTI DE FREITAS	03
SOCRÁTES CÂMARA	03
VER. ALBERTINA PEREIRA DE MATOS	03
WEIMAR GONÇALVES TORRES	03
DR. NELSON DE ARAÚJO	03
ETALÍVIO PENZO	02
PREF. LUIZ ANTONIO ÁVARES GONÇALVES	02
JANUÁRIO PEREIRA DE ARAÚJO	01
LAUDEMIRA COUTINHO DE MELO	0
PROFª ELZA FARIAS KINTSCHEV REAL	0

Fonte: a autora (2022)

QUADRO 13- ALUNOS COM TEA MATRICULADOS EM ESCOLAS DO CAMPO

Nome da(s) Escola(s)	Nº de alunos com TEA matriculados
PREF. RUY GOMES	02
FAZENDA MIYA;	01
PE. ANCHIETA	01
AGROTÉCNICA PE. ANDRÉ CAMPELLI	0
CEL. FIRMINO	0
DR. CAMILO HERMELINDO	0
JOSÉ E. C. ESTOLHANO – PEREQUETÉ	0
DOM AQUINO CORRÊIA;	Não Informado
GERALDINO CORRÊIA;	Não Informado
PEDRO PALHANO	Não Informado

Fonte: a autora (2022)

QUADRO 14- ALUNOS COM TEA MATRICULADOS EM ESCOLAS INDÍGENAS

Nome da(s) Escola(s)	Nº de alunos com TEA matriculados
AGUSTINHO;	01

ARAPORÃ;	01
RAMÃO MARTINS;	01
TENGATUÍ MARANGATU	01
FRANCISCO MEIRELES;	0
LACU'I ROQUE ISNARD;	0
PAI CHIQUITO	0

Fonte: a autora (2022)

QUADRO 15- ALUNOS COM TEA MATRICULADOS EM CEIM

Nome dos CEIMs	Nº de alunos com TEA matriculados
KATIA MARQUES BARBOSA	09
PAULO GABIATTI	08
AUSTRILIO FERREIRA DE SOUZA	04
MARIA DO ROSARIO MOREIRA SECHI	04
SÃO FRANCISCO	04
BEATRIZ DE BARROS BUMLAI;	03
CLAUDETE PEREIRA LIMA	03
VITTÓRIO FEDRIZZI	03
BERTILO BINSFELD	02
DECIO ROSA BASTOS	02
PEDRO DA SILVA MOTA	02
PROF. MARIO KUMAGAI	02
RECANTO DA CRIANÇA	02
SARA PENZO	02
PROF ^a ISILDA APARECIDA DOS SANTOS	02
PROF ^a ZELI DA SIVA RAMOS	02
CELSO DE ALMEIDA	01
GENY FERREIRA MILAN	01

MARIA MADALENA DE AGUIAR	01
PROF. GUILHERME SIVEIRA GOMES	01
PROF ^a CLARINDA MATTOS E SOUZA	01
PROF ^a DEJANIRA QUEIROZ TEIXEIRA	01
CLAUDINA DA SILVA TEIXEIRA	0
DALVA VERA MARTINES	0
HÉLIO LUCAS	0
PROF ^a ARGEMIRA RODRIGUES	0
RECANTO RAÍZES	0
WILSON BENEDITO CARNEIRO	0

Fonte: a autora (2022)

No Quadro 15 foram repassados os dados de 28 CEIMs. A pesquisadora entrou em contato com o responsável pelo preenchimento do questionário para verificar o motivo de estar faltando dados referentes a dez CEIMs e a justificativa foi que os dados foram baseados no recebimento dos quadros enviados pelas instituições, mas que alguns CEIMs não enviaram porque provavelmente não tinham alunos com TEA matriculados. Os CEIMs que não informaram os dados foram: Maria Alice Silvestre; Helena Efigênia Pereira; Ivo Benedito Carneiro; José Marques da Silva; Manoel Prado Nolasco; Maria de Nazaré; Irany Batista Matos; Lucia Licht Martins; Maria de Lourdes Silva; Ramão Vital Viana. A mesma justificativa foi dada sobre a três escolas do campo que não informaram dados, que foram Dom Aquino Corrêia, Geraldino Corrêa e Pedro Palhano.

3.1.2 Questionários com os pais

Nos meses de março e abril de 2021, período em que a coleta de dados com os familiares foi realizada, haviam 70 beneficiários em atendimento no SEAMA, sendo que destes, 35 tinham idades entre 4 e 10 anos e estavam matriculados entre a pré-escola e terceiro ano do ensino fundamental. Após esse primeiro levantamento realizado com o auxílio da responsável técnica do SEAMA, foi feita uma análise de quais crianças cumpriam os critérios para que pais e professores participassem da pesquisa. Nesta etapa, 19 crianças foram excluídas da pesquisa e 16 foram incluídas.

A pesquisadora entrou em contato com os pais por telefone para explicar sobre a pesquisa e convidá-los para uma reunião para que a pudesse pessoalmente explicar sobre a pesquisa e formalizar o aceite por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisadora conseguiu entrar em contato com pais de 11 crianças, mas os pais de duas crianças não participaram da entrevista, após remarca-la diversas vezes com a justificativa de não ter tempo para ir ao SEAMA. A pesquisadora sugeriu a opção de fazer a entrevista remotamente, por chamada de vídeo de forma síncrona, onde o pesquisador e participante estão com câmera e microfone ligados interagindo, porém esta opção foi descartada pelos participantes. Os pais de cinco crianças não atenderam as ligações e após algumas tentativas a pesquisadora optou enviar uma mensagem de texto pelo aplicativo de mensagens *whatsapp*, se apresentando e explicando o motivo do contato e também não obteve resposta.

As reuniões foram agendadas individualmente no mesmo horário em que a criança recebia o atendimento no SEAMA, e realizadas em uma sala cedida pela instituição para a pesquisadora. Seguindo todos os protocolos de biossegurança instituídos pelo SEAMA em decorrência da pandemia de COVID-19, durante todo o período da entrevista tanto o entrevistado quanto a pesquisadora usaram máscara e álcool em gel 70% ao entrar na sala, sentaram em uma distância de aproximadamente 3 metros e as janelas permaneceram abertas.

Neste primeiro encontro, a pesquisadora explicou sobre a pesquisa, leu o TCLE junto com o participante, tirou eventuais dúvidas e após o aceite e assinatura do termo, realizou a aplicação do questionário. Neste mesmo encontro foi agendada uma nova data para a realização da entrevista.

Assim como nesta primeira reunião, a entrevista também foi realizada em uma sala cedida pela instituição e tiveram a duração média de 30 minutos. A entrevista foi conduzida pela pesquisadora, e o áudio gravado por dois dispositivos diferentes para que pudesse evitar perder a gravação caso algum apresentasse falha.

O questionário aplicado aos pais continha três partes, sendo a primeira de caracterização (nome, idade dos pais e da criança, idade do diagnóstico, quantidade de filhos, ocupação); a segunda parte de caracterização dos atendimentos recebidos pela criança no SEAMA, atendimentos e atividades realizadas em outras instituições e os oferecidos pela escola (AEE, SRM e PAE); e a terceira parte era a solicitação dos contatos dos professores regente, professor do AEE, SRM e professor apoio caso houvesse. Para a segunda e terceira etapa a pesquisadora optou por coletar dados referentes aos anos de

2019, 2020 e 2021. Isso justifica-se por entender que como nos anos de 2020 e 2021 as aulas estavam sendo ofertadas de forma remota em decorrência da pandemia de COVID-19, e que em 2021 as aulas iniciaram em março, isso poderia implicar em poucos dados e/ou dados incompletos. Levantar os dados sobre esses três anos permitiu que a pesquisadora tivesse uma visão sobre como se dá os processos de inclusão escolar em contexto presencial e também em contexto remoto.

A caracterização das crianças e pais que participaram da pesquisa será descrita no quadro a seguir. A pesquisadora optou por se referir com C para crianças, M para mães e P para pais, seguido de números para os diferenciar.

QUADRO 16- CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E PAIS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Criança	Idade (2021)	Nível de Ensino (2021)	Idade que obteve o Diagnóstico	Pais	Idade	Ocupação
C1	8 anos	2º ano	6 anos	M1	43	do lar
				P1	47	Mecânico
C2	5 anos	Pré-escola I	3 anos	M2	34	Téc. Enfermagem
				P2	31	Condutor socorrista
C3	8 anos	3º ano	5 anos	M3	26	desempregada
				P3	29	vendedor
C4	6 anos	Pré-escola II	4 anos	M4	32	enfermeira
				P4	33	policia militar
C5	9 anos	3º ano	2 anos	M5	43	professora
				P5	48	empresário
C6	6 anos	1º ano	4 anos	M6	36	do lar
				P6	36	superior de logística
C7	7 anos	2º	3 anos	M7	49	esteticista
				P7* ¹³	52	Engenheiro agrônomo
C8	8 anos	2º ano	4 anos	M8	44 anos	funcionária pública federal

¹³ Os nomes que estiverem seguidos de asterisco [*] não aceitaram participar da entrevista.

				P8*	40 anos	do lar
C9	7 anos	2º ano	3 anos	M9	47 anos	Cabelereira
				P9*	54 anos	corretor de imóveis

Fonte: A autora (2022)

No quadro a seguir foram descritos os atendimentos recebidos pelas crianças no SEAMA, extra SEAMA e na escola/CEIM

QUADRO 17- ATENDIMENTOS RECEBIDOS PELAS CRIANÇAS NO SEAMA, EXTRA SEAMA E NA ESCOLA/CEIM

Nome	Modalidade Do Atendimento SEAMA/ Frequência Semanal(2021)	Atendimento/Atividade em outras instituições / Frequência semanal (2021)	Nível de Ensino (2019, 2020 e 2021)	AEE (2019, 2020 E 2021)	SRM (2019, 2020 E 2021)	Professor Apoio (2019, 2020 E 2021)
C1	Psicólogo/ 1x Psicopedagogo/2x	-	2019:Pré-escola II 2020:1ºano 2021:2ºano	(ñ) 2019 (s) 2020 (s) 2021	Não, porque as aulas estão remotas	(ñ) 2019 (s) 2020 (s) 2021
C2	Psicólogo/2x	Terapeuta Ocupacional/ 2x	2019: não era matriculado 2020: maternalIII 2021: Pré-escola I	(-)2019 (s) 2020 () 2021 (até a data da aplicação ainda não sabia se teria AEE)	(ñ) 2019 (ñ) 2020 (ñ) 2021	(-)2019 (s) 2020 () 2021 (até a data da aplicação ainda não sabia se teria PAE)
C3	Psicólogo/ 1x Psicopedagogo/ 1x	Fonoaudiólogo/2x	2019:1ºano 2020:2ºano 2021:3ºano	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(s)2019 Em 2020 e 2021 não porque as aulas estão remotas	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021
C4	Psicólogo/2x Psicopedagogo/2x Profissional de Educação Física /1x	Fonoaudiólogo/2x Natação Musicalização Judô (parou durante a pandemia)	2019:maternal 2020:Pré-escola I 2021: Pré-escola II	(ñ) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(ñ) 2019 (ñ) 2020 (ñ) 2021	(ñ) 2019 (s) 2020 (s) 2021
C5	Psicólogo/2x Psicopedagogo/1x Profissional de Educação Física /1x	Reforço Escolar/4x Terapeuta Ocupacional/1x	2019:1ºano 2020:2ºano 2021:3ºano	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021

C6	Psicólogo/ 2x Psicopedagogo/1x	Terapeuta ocupacional/ 2x Fonoaudiólogo/1x Equoterapia/1x Musicalização/1x	2019: Pré-escola I 2020: Pré-escola II 2021: 1º ano	(ñ) 2019 (ñ) 2020 (s) 2021	(ñ) 2019 (ñ) 2020 (ñ) 2021	(ñ) 2019 (ñ) 2020 (s) 2021
C7	Psicólogo/1x Profissional de Educação Física /1x	Terapeuta Ocupacional/1x	2019: Pré-escola 2020:1ºano 2021:2ºano	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(s) 2019 (ñ) 2020 (ñ) 2021	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021
C8	Psicólogo/2x Psicopedagogo/1x Profissional de Educação Física /1x	Terapeuta Ocupacional/2x Fonoaudiólogo/1x	2019: Pré-escola I 2020: Pré-escola II 2021: 1ºano	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021
C9	Psicólogo/1x Psicopedagogo/1x Profissional de Educação Física /1x	Terapeuta Ocupacional/2x	2019: Pré-escola II 2020: 1ºano 2021:2ºano	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021	(ñ) 2019 (ñ) 2020 (ñ) 2021	(s) 2019 (s) 2020 (s) 2021

Fonte: a autora (2022)

3.4 Entrevistas com os pais

Foram realizadas entrevistas com pais de nove crianças, totalizando 15 participantes. A entrevista foi conduzida pela pesquisadora e de forma individual. O roteiro de entrevistas continha 12 questões e foi dividido em dois eixos principais, onde as quatro primeiras perguntas foram voltadas para o TEA e as oito perguntas seguintes relacionadas à inclusão escolar. As respostas destas perguntas originaram onze temas: Inclusão escolar como sinônimo de socialização; Influência dos meios de comunicação para compreensão do TEA; Diagnóstico do TEA a partir da escola; Aceitação do diagnóstico; Exclusão promovida por escolas particulares; Como os pais imaginam uma escola ideal para alunos PAEE; Inclusão escolar como sinônimo para professor apoio; Inserção na escola; Relação entre família e escola; Perspectivas para o futuro; Pandemia e inclusão escolar.

A partir destes temas foram concebidos seis temas que são descritos com maior profundidade no capítulo seguinte. São eles:

- 1) Processo de inserção na escola e a exclusão promovida pelas escolas privadas
- 2) O papel da escola no diagnóstico de TEA
- 3) Socialização dos alunos com TEA e a presença do professor apoio como indicativos de inclusão escolar
- 4) A escola ideal para alunos PAEE segundo a perspectiva dos pais
- 5) Influência dos meios de comunicação para a elaboração de representações sociais
- 6) Inclusão escolar de alunos com TEA durante a Pandemia de COVID-19

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados das entrevistas e as discussões dos seis temas selecionados. Após a discussão dos temas serão apresentados os achados sobre as representações sociais dos pais sobre o TEA e inclusão escolar.

4.1 Processo de inserção na escola e a exclusão promovida pelas escolas privadas

Durante as entrevistas, ao questionar os pais sobre a inserção dos alunos nas escolas e o que eles compreendiam ser inclusão escolar, a fala de seis participantes evocaram o tema descrito nesta seção: a exclusão promovida por escolas privadas com relação aos alunos PAEE.

Entre as falas, ficou evidente a dificuldade desse público no acesso a escola e vagas negadas.

M2: Tenho uma amiga que ela ligou no (nome da Escola particular de Dourados-MS) e pediu a vaga e falou que ele era autista, falaram que não tinha vaga. Então ela ligou de outro telefone, como se tivesse outra criança, normal, e tinha vaga. Ela falou que ia denunciar eles e negociaram para ele ficar. Ela disse “eu não ia perder o meu tempo para denunciar, mas é que a gente fica muito chateado”. E por lá ser uma escola que eles não gostam muito de aceitar mas eles tem um bom desenvolvimento com eles. Eles querem ter poucos, mas é uma escola que tem um bom desenvolvimento. Agora ele está lá. Se fosse eu também iriam negar (negar a matrícula por vaga).

M4: Eu rodei as escolas particulares da cidade, e quando eu ia para a escola sem laudo, as escolas faltavam me carregar no colo pra pegar seu filho. Ofereciam pãozinho, cafezinho, faltavam carregar no colo. Quando você chega na escola com um laudo já falam pra você que não tem vaga. Em alguns casos eles falam “Eu até pego seu filho, mas se ele reprovar mãe, você não tem que achar ruim, porque essas crianças assim o que importa é elas serem felizes”. Eu achava isso um absurdo. Meu filho era feliz na casa dele, ele vai pra escola para aprender. Não preciso pagar para ele ir escola pra feliz, ele fica feliz na casa dele. Eu acho isso um absurdo, um desaforo a pessoa me falar um negócio desse. E foram muitas portas ‘na cara’, fui em mais de 10 escolas e tive rejeição de todas as escolas porque meu filho tinha laudo. Nesse momento eu fiquei mal, depressiva, chorava bastante porque eu via que as pessoas desacreditavam sem conhecer ele. Ele é super inteligente. Foi quando falei para o meu marido “Eu fui em muitas escolas, eu fui, você não foi. A primeira escola que você fosse, você ia chegar em casa chorando. Na primeira escola que você fosse e escutasse a metade do que eu já ouvi, você já iria ter desistido disso”.

P4: Antes de acontecer a pandemia a gente tinha a ideia de colocar ele na melhor escola da cidade, dar o melhor pra ele e as escolas particulares não querem as crianças especiais, elas dificultam ao máximo. Teve até uma escola que falou que aceitava mas não pode cobrar nada dele, que ali ele seria feliz, que iria conviver com os amiguinhos. Em outras palavras quis dizer que ele só vai frequentar o ambiente, ninguém vai se esforçar para ensinar ele, vão seguir

o ritmo deles normal e ele vai estar lá no meio, só sendo feliz. E não é isso que a gente quer para os nossos filhos. [...] Algumas dizem que tem fila de espera, mas que é praticamente impossível porque é uma espera de 2, 3 anos e que já tem gente na fila porque só pega um por sala. Eu entendo também um pouco a questão da escola, é uma coisa nova, que elas vão ter que se adequar também. Eu acho que o Brasil é muito atrasado pra tudo. [...] A partir do momento que ela percebe que foge ao padrão, a escola fala que não quer, que vai ligar depois. Se você tem um filho que é dos padrões normais, eles fazem de tudo, te dão café, te recebem bem para fazer a matrícula mas se na hora você fala que seu filho é autista, muda a conversa na hora. Preferem não abraçar esse problema

P6: Eu até posso dizer na prática algumas escolas, não vou nem falar de escola pública, digo de escola particular, eu não sei se a lei obriga ou não elas terem essa quantia de criança ou não eu desconheço, mas eu sei, já ouvi alguns testemunhos que até então tinha a vaga mas quando soube que a Criança era Especial a vaga sumiu repentinamente. Eu já ouvi testemunho de que já estava até pago já estavam pagas as matrículas, documentação lá não sei como que como que era, e quando passou de fato a criança, passou um laudo uma coisa assim, porque hoje na pública eles exigiam laudo, “meu filho é autista”, “mas Como se comprova que ele é autista?” então a gente leva um laudo do profissional do médico para comprovar que ele é. Quando aconteceu isso na escola privada a vaga Sumiu: “não tem mais vaga infelizmente” porque eles não quiseram, faltou uma inclusão, faltou uma sensibilidade da parte da escola. [...] Esse assunto até veio à tona num grupo de WhatsApp. Alguns pais que criaram esse grupo para a gente interagir, os pais de autistas e eu não sei também te dizer se tem algum outro pai de uma criança com outra deficiência, mas eles trouxeram alguns assuntos e dentre eles tinha esse problema. Aí começou a aparecer outros parecidos até mesmo na escola pública, mas não sei que fim teve, não cheguei a acompanhar toda conversa se aconteceu alguma coisa diferente, só comentaram que até antes de falar “meu filho é especial, meu filho é autista e tem que ter um professor de apoio ou algo do tipo”, na hora a vaga sumiu.

M7: Fui na escola particular, eu liguei e tinha vaga. Quando fui na escola e expliquei o motivo que ele precisava da escola, não tinha mais a vaga. Interessante... Quando a gente precisa.

A mãe M7, após finalizar a entrevista e pausar a gravação, relatou que como a escola pública ainda não havia voltado às aulas presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19 e as particulares sim, ela “matriculou” o filho em uma escola privada até que as aulas na rede pública retornassem, mas não falou que o filho tinha autismo para que sua matrícula não fosse recusada. A matrícula foi realizada de maneira informal sendo que a matrícula e histórico escolar continuou vinculada a escola pública, mas até que as aulas presenciais do município retornassem ele frequentaria a escola privada.

Silva (2021) em sua pesquisa, buscou analisar a atuação do Ministério Público sobre as políticas de inclusão escolar nas escolas privadas de Porto Alegre-RS, e relatou haver a instauração de diversos processos administrativos a partir dos relatos de famílias sobre a negativa de vaga e inexistência do AEE em escolas privadas do ensino regular. Estes processos administrativos mobilizaram o Ministério Público do Rio Grande do Sul

a instaurar um Inquérito Civil para avaliar a oferta da Educação Inclusiva nas escolas privadas de Porto Alegre onde desigualdades no acesso e nas condições de permanência, participação e aprendizagem dos alunos PAEE foram evidenciadas. O Quadro 18 abaixo apresenta alguns dados que demonstram isso.

QUADRO 18 – RECURSOS OFERECIDOS AOS ALUNOS PAEE NAS ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE-RS

Número de escolas	Recursos oferecidos para atender aos alunos PAEE
29	Número total de escolas privadas em Porto Alegre
3	Possuem Sala de Recursos Multifuncional (apenas uma oferece o serviço no contraturno escolar)
13	Elaboram Plano Individual do Aluno
13	Percepções em torno da receptividade da comunidade escolar quanto à política de inclusão são de acolhimento
7	Possuem professores especializados em AEE (apenas um interprete de libras)
12	Possuem Profissionais de Apoio
15	Desenvolvem processos de formação voltados para o tema educação inclusiva.
13	Possuem acessibilidade (apresentam elevadores, rampas e rotas acessíveis)
20	Possuem banheiros adaptados para pessoas com deficiência
12	Possuem bebedouro acessível

Fonte: elaborado pela autora com base em Silva (2021)

Os dados descritos acima demonstram que diversas adequações precisam ser feitas para que os alunos PAEE sejam atendidos com qualidade nas escolas privadas. Rocha (2016) discute a judicialização dos direitos fundamentais, entre eles o acesso à educação, que precisa do suporte do ministério público para que seus direitos sejam atendidos de forma digna.

A atividade judicante tem realizado um grande papel como vértice deste processo e o ativismo judicial é apenas uma parte disso. Vencida a passividade de gerações, o Poder Judiciário encontrou-se como o fiel da balança, não para servir de equilíbrio para os demais Poderes, mas para pender para o lado dos direitos fundamentais e sociais dos cidadãos. Se aos críticos isso se refere como ativismo judicial, então, finalmente, descobriu-se uma denominação à função dos juízes. Não basta ser mais a boca da lei, tem que ser as mãos também de quem deve dar cumprimento o que já foi, anteriormente, escrito pelo constituinte e legislador, e deixado de lado por quem competia executar (ROCHA, 2016, p. 14).

Peixinho e Kiefer (2016) também destacam esse processo de judicialização ao analisar o Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 5357/DF proposta pela

Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) contra dois dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) quanto à obrigação da inclusão e à vedação de imposição de custos extras às famílias dos alunos com deficiência. A autora da ADI alegou que sendo a Educação dever do Estado e da família, caberia apenas ao Estado a inclusão do aluno PAEE, e frisou que não seria razoável que a iniciativa privada recebesse esses alunos. Ao indeferir a medida cautelar pleiteada o Ministro Relator Edson Fachin alegou

De fato, as escolas privadas precisam obter autorização do Poder Público para funcionarem e devem cumprir as normas gerais da educação nacional - entre elas a referida Convenção e a Lei nº 13.146/15 -, ficando sujeitas à avaliação periódica de qualidade pelo Estado. Não se perca de vista que a educação é um direito fundamental garantido a todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, e deve ser garantida também nas escolas privadas para todos, sem qualquer distinção. [...] O texto legal impugnado apenas dá continuidade à política da educação especial - na perspectiva da educação inclusiva - direcionada às pessoas com deficiência, devendo as instituições de ensino, públicas e privadas, realizarem a adequação pedagógica e de suas instalações e a capacitação de seus profissionais para o recebimento dos alunos com deficiência, sempre com vistas ao objetivo maior que é garantir-lhes igualdade de oportunidades com os demais estudantes. [...] Nessa linha, não se acolhe o invocar da função social da propriedade para se negar a cumprir obrigações de funcionalização previstas constitucionalmente, limitando-a à geração de empregos e ao atendimento à legislação trabalhista e tributária, ou, ainda, o invocar da dignidade da pessoa humana na perspectiva de eventual sofrimento psíquico dos educadores e —usuários que não possuem qualquer necessidade especial. Em suma: à escola não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver. Em resumo, para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, as escolas comuns privadas também devem assegurar sua matrícula, assim como, serviços e recursos de acessibilidade, visando sua plena participação e aprendizagem, conforme dispõem os artigos da Lei nº 13.146, de 2015, de observância obrigatória para todas as instituições de ensino, públicas e privadas. [...] Em segundo lugar, as instituições de ensino exercem uma atividade empresarial e, como tal, devem se adaptar para o recebimento de pessoas com deficiência como qualquer outra empresa atualmente já faz, a exemplo de shoppings, aeroportos, bancos, restaurantes. Em verdade, o que parece querer a autora é propiciar às instituições de ensino particulares privilégios que várias empresas não têm. É pior, institucionalizar a discriminação, uma vez que privaria as pessoas com deficiência das mesmas oportunidades dadas às demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ao analisar as Leis e diretrizes da Educação voltadas para este público, fica claro que o direito ao acesso e a permanência com qualidade dos alunos é dever de todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas. A justificativa do Ministro Relator reforça ainda mais essa perspectiva, e os relatos dos entrevistados nessa pesquisa

demonstram que em Dourados-MS, as escolas privadas têm se negado e se declarado inaptas para cumprir seus deveres.

Scott Jr e Peglow (2019, p. 249) apontam que a ação movida pela CONFENEN “demostram não apenas resistência de cunho econômico, mas também ausência de senso de coletividade, humanismo e sensibilidade por parte do representante das Instituições Privadas de Ensino”. É importante lembrar que a inclusão escolar é um processo orgânico, em movimento, que necessita além das mudanças de caráter prático- contratação de professores especializados, formação continuada, acessibilidade arquitetônica-, mudanças de pensamento, de atitudes. Neste sentido, Barbosa-Fohrmann e Kiefer (2017) afirmam

O comportamento dessas pessoas, sem preconceito e discriminação é tão ou mais importante que um banheiro adaptado, por exemplo. É importante lembrar que acessibilidade não se refere apenas às pessoas com deficiência física ou dificuldade de locomoção. A ausência de barreiras físicas e atitudinais é imprescindível. No contexto da escola inclusiva, empresários e gestores educacionais devem desenvolver suas atividades visando atender plenamente aos interesses e necessidades de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência. Há que se disseminar informações a respeito das pessoas com deficiência e seus direitos, promover o debate e sensibilizar as pessoas para que, em todas as ocasiões, respeitem e façam ser garantidos os direitos das pessoas com deficiência. No mais, todas as deficiências devem ser contempladas, não bastando atender apenas um tipo de público. De nada adianta um livro em Braille ou um banheiro adaptado para uma pessoa com deficiência auditiva ou intelectual! Se o conteúdo pedagógico não é acessível a todos os alunos, com as mais diversas deficiências, a verdadeira inclusão, que possibilita o acesso e permanência nas escolas não ocorrerá (BARBOSA-FOHRMANN; KIEFER 2017, p. 285).

Sobre a educação vista como mercado, como uma empresa que deve dar lucro, chamou atenção a fala de um dos entrevistados que alega:

P4: está ligado ao que essa pessoa vai te dar em contrapartida porque as escolas particulares são empresas, elas querem resultados e quando elas percebem que vai ter que dispendir mais gastos pra uma pessoa que as outras não daria m, ela não quer essa pessoa. E o que não deveria ser porque por mais que as escolas particulares são empresas, elas não são empresas, **elas são redes particulares que fazem o trabalho que é público. Então elas não deveriam abrir mão desse público, deveriam investir nesse público, se adequar, se preparar, para receber eles e não mandar embora.** Mas é o que falei, é um processo novo, natural essa resistência, e como tempo elas vão ter que se adequar, vão ter que se ajustar.

A fala em destaque propõe reflexões no sentido de propósito da escola, que é oferecer o ensino a todas as pessoas, sendo “redes particulares que oferecem um trabalho

que é público”. E de fato, eles terão que se ajustar, pois atitudes de exclusão como as denunciadas nas entrevistas são contra o que se espera de uma instituição de ensino, inclusive, como já mencionado anteriormente, no âmbito legal, devendo essas serem fiscalizadas e punidas caso não se adequem.

Em contraponto às falas relacionadas a exclusão das escolas privadas, as escolas públicas foram bastante elogiadas pelo acolhimento que deram aos pais.

M2: Estamos tendo bastante apoio, parece que eles abraçam a causa. A gente foi lá buscar uns materiais, elas foram conhecer ele, as professoras desse ano que não conheciam ele, foram bem carinhosas com ele, estão fazendo atividades bem bacanas, se empenham para desenvolver um material pra ele de material reciclável. A gente vê o carinho e o empenho com aquela criança. Poderiam mandar um monte de papel e ele ficar irritado e não fazer nada, não conseguir desenvolver nada em casa. Mas elas estão sendo aplicadas.

M4: Porque quando eu tive o laudo dele, tive várias pessoas que me orientaram para por na pública. Porque na pública tem professoras de apoio, tem melhor atendimento, melhor estrutura e eu não queria. Não só eu, meu marido foi pior que eu. Eu aceitei antes que ele. Fiz o cadastro dele online, que sempre é pela internet para escola pública e ele iniciou na escola pública. Foi a melhor coisa, ele desenvolveu muito nesses 40 dias que teve de aula. A professora de apoio foi excelente com ele.

P4: Nesse sentido a gente percebeu que o estado/município está muito melhor preparado para lidar com essa questão da inserção das crianças especiais, que foi onde a gente teve todo o apoio e está tendo. Por causa da pandemia acabou ficando prejudicado também mas foi uma coisa que quando começamos a ir já sentimos o ‘baque’.

M5: A gente acha que escola particular tá fazendo melhor pro seu filho. Ai eu fui pesquisar e falei vou levar ele pra rede municipal, porque tem apoio e essas coisas, ai foi quando eu levei e ele começou a desenvolver. [...] Inclusão escolar eu como professora vejo que na rede municipal é bem tranquilo, é uma coisa que já faz parte do cotidiano, é arroz com feijão. Não é um bicho de sete cabeças como na escola particular, você entendeu. Pelo contrário, a inclusão é muito maior porque as crianças acolhem, as crianças cuidam, eu vejo isso. A minha experiência com os dois lados, a escola municipal me acolheu melhor e acolheu ele melhor também.

M7: Daí fui para o município, onde eu achei que fui mais acolhida, que foi melhor, que foi mais fácil pra gente e pra ele eu acho que foi muito bom. Não era o que eu queria a princípio, mas hoje é o que eu quero. Foi o que me ajudou mais. Foi melhor em todos os aspectos, porque lá ele teve o apoio já. Cheguei com o laudo dele, já buscaram o apoio em sala, então foi bem melhor no município do que se eu seria aceita numa particular.

Os recortes das entrevistas descritos acima demonstram que com relação ao acesso e à matrícula, as escolas públicas estão muito mais preparadas e abertas. Uma fala comum aos pais, é sobre a presença de professores especializados e profissionais de apoio

educacional que auxiliam nessa acolhida e fazem com que os pais se sintam mais à vontade matriculando seus filhos nessas escolas.

4.2 O papel da escola no diagnóstico de TEA

Ao realizar as entrevistas, foi notória a importância da escola no diagnóstico do autismo, por ser na maioria das vezes a primeira a sinalizar aos pais sobre algum comportamento suspeito das crianças. Das nove crianças cujos pais responderam as entrevistas, cinco iniciaram as investigações de diagnóstico após orientação da escola (C1, C2, C6, C8, C9), dois a suspeita partiu dos pais, mas as investigações se intensificaram após sinalização da escola (C3 e C4), um a suspeita e busca por diagnóstico ocorreu somente pelos pais (C5) e um a suspeita ocorreu após responder um teste disponível na matéria de uma revista que apontava os sinais do autismo (C7).

Em pesquisa realizada na busca de material bibliográfico, não foi encontrado trabalhos que retratam esse papel da escola na busca por diagnósticos, mas algumas reflexões surgiram a partir da fala dos entrevistados que nos permite iniciar estas discussões.

A primeira é sobre a importância de os professores terem conhecimento sobre os comportamentos esperados para cada fase do desenvolvimento, pois isso permite que eles possam identificar quando o aluno está apresentando algum sinal de atraso no desenvolvimento e também para que possa planejar suas atividades de acordo com a necessidade de cada criança.

O segundo ponto a ser discutido é sobre a escola ter conhecimento sobre os encaminhamentos necessários a partir da suspeita para auxiliar os pais neste processo. Garcia (2018) em sua pesquisa aponta os caminhos percorridos para o diagnóstico e pós diagnóstico para crianças com autismo em Dourados-MS.

O terceiro ponto a ser discutido demonstra uma lacuna por ser uma demanda muito recente e aponta para que pesquisas nesse sentido sejam feitas para avaliar os impactos que esses dois anos de pandemia em que as aulas presenciais ficaram suspensas teve nos diagnósticos de autismo. Considerando a fala dos entrevistados, podemos levantar a hipótese de que o número de diagnósticos diminuiu durante esse tempo, já que os pais não tiveram o contato direto com a escola para serem sinalizados, além de possíveis prejuízos por essa demora no diagnóstico, que pode ter impedido que algumas crianças iniciassem as intervenções precocemente, como é sugerido.

Das discussões sobre o diagnóstico do aluno com autismo podem emergir diversos caminhos, como o próprio papel da escola mencionado nesta pesquisa, como também a importância de que este seja feito por profissionais qualificados e com a finalidade de proporcionar melhor bem-estar e desenvolvimento para a criança e para a família, possibilitando que o tratamento adequado seja oferecido e que a escola ofereça condições de acesso, permanência e desenvolvimento para o aluno.

4.3 Socialização dos alunos com TEA e a presença do professor apoio como indicativos de Inclusão Escolar

Ao responderem a pergunta “Para você, o que é inclusão escolar?”, foi bastante presente nas respostas a socialização e a presença do professor apoio como indicativos de inclusão escolar. Foram selecionadas as falas que explicam a inclusão escolar apenas pela presença do professor apoio (P2, P3, M4, M5, P5), apenas pela socialização (P6, M7, M9) e pela presença do professor apoio e socialização (M1, P1, M2), somando o total de onze participantes que veem a inclusão escolar sob essa perspectiva.

Abaixo será apresentada a fala dos participantes que explicam a inclusão escolar com base na presença do professor apoio

P2: Se você chega na escola e já consegue professora de apoio já é um primeiro passo que a escola se preocupa com isso. Apesar que seja direito, que seja Lei agora, mas você vê que tem escolas que colocam um pouco mais de obstáculos “ah vamos colocar mas vai demorar um pouco porque depende disso, daquilo”. As vezes nisso você já percebe se a pessoa vai receber lá ou não.

P3: Não são todas as crianças com autismo que conseguem ir para escola. Às vezes é muito difícil ir porque eles precisam de acompanhamento e uma professora para poder ajudar eles. Penso que é isso. [...] O C3 tem uma professora que ensina ele, sempre divide os materiais dele. Por exemplo, as atividades dele são sempre um pouco mais fáceis, ela tenta facilitar um pouquinho mais do que para os outros colegas dele. Acho diferente um pouquinho. Eu acho que o C3 tem o potencial de aprender o mesmo que o colega mas a professora sabe mais.

M4: A experiência que a gente tem com a escola pública é maravilhosa, ele tem professor de apoio, todo mundo recebe e trata bem, não tem nem do que reclamar. E outros pais já tinham alertado a gente que se fosse pro município não iria se arrepender, é outro tratamento. E dessa questão de educação especial do município aqui da nossa cidade eu não tenho do que reclamar não, tenho só o que agradecer. A receptividade deles, a aceitação, preparação é muito boa. Até porque não tem outra, é só essa que resta pra gente.

M5: Eu acho que pra conseguir fazer inclusão tem que ter o professor de apoio, pra ajudar ele, pra pona cabeça dele pra ele andar depois. Se ele ficar sem o professor de apoio ele vai ficar lá no canto, ele não vai acompanhar nada

se não tiver alguém que incentive, alguém que mostre, alguém que esteja junto com ele. [...] Pra mim acho que está sendo legal, justamente por conta da professora de apoio, porque eu acho que se não tiver a professora de apoio eu acho que não funciona, ele vai ficar esquecido lá. Ele não vai fazer e pronto se a professora brigar com ele não vai adiantar, então tem que ter alguém pra direcionar ele. Se ele não conseguir fazer vai ter que trocar a atividade.

P5: Eu acho que **pra conseguir fazer inclusão tem que ter o professor de apoio**, pra ajudar ele, pra por na cabeça dele pra ele andar depois

Dos 15 entrevistados, oito mencionaram a presença do professor apoio como Indicativo ou forma de explicar a inclusão escolar. É certo que a presença deste profissional, é parte da inclusão escolar, mas certamente não é o todo. A legislação garante a presença desse profissional nos documentos descritos a seguir

QUADRO 19- LEIS E DIRETRIZES SOBRE O PROFESSOR APOIO

Documento	Orientação
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar
Nota Técnica MEC/SEESP/GAB/11/2010 sobre Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (2010)	Profissionais da escola não docentes: número geral de profissionais que não exercem a função docente; formação desses profissionais; carga horária e vínculo de trabalho; função exercida na escola (administrativa, educacional, alimentação, limpeza, apoio ao aluno, tradutor intérprete, guia intérprete, outras).
Lei Nº 12.764/2012 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012)	Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.
Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos. (2014)	Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estratégias: 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras,

	prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014, grifos nossos).
Decreto N° 8368/14 de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei N° 12.764 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (2014)	Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3° da Lei 12.764 de 2012.
Lei 13. 146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015)	Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Fonte: a autora (2022)

A PNEPEI (BRASIL, 2008), descreve que a função do professor apoio é auxiliar os alunos em cuidados básicos. Já a Nota Técnica 11/2010 (BRASIL, 2010) não descreve a função, mas descreve o profissional de apoio na categoria de “profissionais não docentes”. A Lei 12.764 é a primeira a descrever que o profissional deve ser um “acompanhante especializado”, mas também sem mais instruções, permitindo diferentes interpretações. Posteriormente, o Decreto n° 8368/14 que regulamenta a Lei 12. 764, descreve “caso seja comprovada a necessidade de apoio à comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais”, também permitindo compreender que a função deste profissional seja auxiliar em cuidados básicos. A Lei 13.005 que estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) engloba a categoria “profissionais de apoio ou auxiliares” no grupo de profissionais de educação, mas também não traz orientações detalhadas sobre função ou especialidade. Por fim, a Lei 13. 146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) também aponta para uma função voltada para os cuidados básicos.

Ao analisar as leis e diretrizes acima, é possível observar que as informações quanto a formação e função deste profissional são vagas. Sobre isso, citamos a fala de Pereira (2019) que se debruçou a estudar o papel deste profissional apoio em Dourados-MS e como os cursos de Pedagogia tem preparado os futuros professores.

Chamamos atenção ainda para outro fator que torna ainda mais nebulosas as compreensões sobre essa temática: a indefinição do nível e da área de especialização e capacitação exigidas para o exercício de cada função, dando margem a diferentes interpretações que possibilitam a livre contratação do profissional com base, especialmente, no fator financeiro mais vantajoso para

a instituição, em detrimento da competência/qualificação para o auxílio/apoio educacional à pessoa com deficiência (PEREIRA, 2019, p. 57).

A autora consultou editais de Secretarias de Educação para verificar qual a denominação dada a esse profissional, a função desempenhada e quais as exigências curriculares para o cargo. O resultado desse levantamento será apresentado no Quadro 20 a seguir.

QUADRO 20 – DIFERENTES FORMAÇÕES NA CONTRATAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL

Município/ Estado	Denominação do Cargo/Função	Função Desempenhada	Formação Exigida/Atuação
Campo Grande/MS (Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED nº 154, de 11/3/2014)	Auxiliar Pedagógico Especializado	(...) viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático pedagógicas e a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários; (...) planejar, com o professor regente, as situações de intervenção, com responsabilidade compartilhada em sala de aula no exercício da docência; (...) promover a interação e a integração do aluno na sala de aula e nos diferentes espaços escolares, (...) auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade no contexto escolar, na falta do assistente de inclusão escolar;	a) [Graduação em] Pedagogia, normal superior ou licenciaturas em educação física, história, geografia, ciências biológicas, matemática, letras, arte e educação e/ou formação inicial específica para a educação especial; b) Especialização lato sensu nas áreas da educação especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado ou estar cursando. Nesse último caso, com no mínimo 50% da carga horária da matriz curricular já cursada, atestado pela instituição superior formadora.
Dourados/MS Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED nº 27/2015	Professor Mediador	(...) produção, adaptação de materiais, seleção de recursos específicos, em função das necessidades do educando, em conformidade com o planejamento elaborado pelo professor titular da sala de aula regular. [Atuar] na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene, locomoção e adaptações de materiais atendendo,	a – [para o] atendimento ao aluno da Educação Infantil ou Anos Iniciais, graduação em Pedagogia com Especialização em Educação Especial; b – [para o] atendimento ao aluno dos Anos Finais, graduação em Cursos de Licenciatura da Área de Exatas e Humanas com Especialização em Educação.

		quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência.	
Cuiabá/MT Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (Edital nº 6/2018/GS/SME – Retificação 1)	Cuidador	Apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação; prestar auxílio individualizado aos estudantes que realizam essas atividades com independência. Apoio conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade, e não à condição de deficiência.	Ensino Médio
Brasília/DF Secretaria de Estado de Educação (Portaria nº 22, de 2/2/2018)	Educador Social Voluntário	(...) acompanhamento das habilidades adaptativas (higienização, locomoção e alimentação), (...) nas atividades diárias, autônomas e sociais; (...) acompanhar e auxiliar o(a) estudante cadeirante, que faz uso de órtese e prótese, para todos os espaços escolares a que ele necessitar ir, como também, em outros, fora do ambiente escolar; (...) auxiliar (...) na organização dos materiais escolares; (...) apoiar o(a) estudante que apresente episódios de alterações no comportamento, observando os sinais de angústia e ansiedade buscando intervenção prévia.	a) ser estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA); b) ser estudantes do Ensino Médio; c) possuir habilidades específicas descritas no edital, tais como: música, culinária, esportes etc.; d) possuir experiência comprovada na área de Educação Especial e/ou Saúde.

Fonte: Pereira (2019, p. 58)

Os dados descritos por Pereira (2019) demonstram que nas duas cidades do Mato Grosso do Sul, as ocupações exercidas pelo profissional de apoio se assemelham a do professor do AEE, que tem sua função explicitada no Decreto nº 5.571 (BRASIL, 2008) afirma: “O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Dadas as considerações, é compressível a vontade dos pais de que estes profissionais estejam disponíveis para atender os seus filhos, considerando a forma como estes se apresentam no estado do Mato Grosso do Sul. Mas é importante salientar a afirmação feita no início desta seção, de que este profissional é parte do processo de inclusão escolar e não o todo. É consenso entre pesquisadores (CAPELLINI; ZERBATO, 2019) o ensino colaborativo é um dos caminhos eficazes para a inclusão escolar e ter a responsabilidade centrada em um indivíduo – professor apoio ou professor do AEE- ou em um lugar – SRM- não se configura como inclusão escolar, mas sim uma fração de escola especial dentro da escola comum.

Os recortes das entrevistas a seguir mencionam, além da presença dos professores apoio, a qualidade na socialização como um dos fatores que indicam a inclusão escolar.

M1: Sinceramente, não sei! não sei o que é inclusão escolar. **Pode ser esse professor de apoio.** Não sei se quando tiver no presencial ela vai fazer algum trabalho de chamar a criança pra turma, de enturmar. [...] **Então eu creio que seja isso, os professores chamar para o social, pra fazer atividades, pro intervalo de brincar, alguma coisa.** Talvez seja isso, ou os coleguinhas. Não sei... ou uma atenção maior, de observar a criança e passar pro pai o que está acontecendo na escola. [...] Eles ficavam bastante lá, eles socializam bastante, eles o tiravam da sala pra brincar com outras crianças até de outras salas mesmo, final da tarde depois do intervalo. Antes do intervalo ele estudava e depois do intervalo ia pro pátio e brincava com outras crianças, de outras séries, de outras idades, mas não sei, talvez seja isso: socializar as crianças com todas as faixa etárias né, talvez seja isso.

P1: Pra mim ele **tem que ir na escola normal** e a escola tem que se adaptar. **Tem que ter o professor de reforço (professor apoio),** acho que toda escola tem professor de reforço, no meu tempo todo mundo atuava sozinho né, o que eu vejo agora é que todas as escolas tem um adjunto, principalmente de criança né, tem o professor e tem o adjunto. [...] **Como já falei, é inclusão social. A inclusão escolar é a escola se adaptar a maneira da criança,** sendo autista ou paraplégico ou cadeirante, a escola tem que se adaptar pra entrar aquela criança.

M2: **É ele tentar se adaptar em meio de outras crianças sem o espectro do autismo e desenvolver,** e mais pra frente sem precisar de apoio. Mas eu sei que no começo ele vai precisar de apoio.

P6: **Até onde eu acompanhei, até pela quantidade de coleguinhas, pelas amizades que ele fez, eu diria que foi bem trabalhado** a questão da inclusão dele. Por ele ser uma criança que não gosta de interagir facilmente, ele não é tímido, ele é autista e não aceita alguns tipos de contato, de conversa, então pelas amizades que ele fez, por falar dos coleguinhas, com a professora, por falar que queria tomar banho de piscina, jogar bola e fazer várias coisas com os coleguinhas.

M7: - Eu acredito que **a inclusão é fazer a criança que está dentro do espectro participar de todos os eventos da escola,** principalmente a festa junina, colocar pra dançar, ter aquele suporte dentro da quadra pra jogar bola, pra ensinar a chutar e as regras do jogo. Esse suporte eu chamo isso de inclusão, não sei se estou correta mas eu acredito que isso **é inserir no meio daquela**

turma que está fazendo tudo e dar esse apoio pra criança ir desenvolvendo as habilidades que faltam bastante no TEA. Por que eles não querem fazer essas partes, eles querem ficar no mundinho deles.[...] Tem os eventos, têm os trabalhinhos, as coisinhas que eles participam o que eu acho que são muito importantes. Que é essa inserção da criança que não quer participar daquilo mas “vamos colocar você aqui pra você participar do grupo”.

M9: Na verdade, todos esses anos meu filho foi para a escola justamente para socializar com as crianças, eu não me importei se ele tá indo pra aprender alguma coisa, só dele aprender a socializar, estar com as crianças e brincar com elas, sentar junto, as crianças chamarem, não deixar meu filho excluído no horário do lanche e ele ficar lá no cantinho e ninguém vai. Então inclusão pra mim é o professor ir lá, acolher essa criança, trazer para perto das outras, explicar que ele vê o mundo diferente, que ele age diferente das outras pessoas, que o jeito de brincar é diferente, mas nem por isso, porque todos somos diferentes, ninguém é igual. Ele tem dificuldades em algumas coisas mas ele é muito bom em outras. Então explicar para as crianças que não é para tratar ‘você é normal, você não é normal’, não é isso. Todos somos normais, só que uns tem dificuldades em algumas coisas e outros não. Explicar para a criança que ela tem um dificuldade em uma coisa que o meu filho não tem, mas aquilo que ele tem dificuldade ela não tem. Incluir é assim, fazer a socialização com a criança, a troca de conhecimentos, de tudo. É inserir o indivíduo na escola com os amigos.

Considerando a transição do modelo de integração para as intensificações nas discussões sobre o modelo de inclusão escolar especialmente a partir do final dos anos 90 e início dos anos 2000, algumas perspectivas já poderiam ter sido superadas. Mas o que nos impede de avançar para que o acesso e aceitação não precisem mais ser motivo de luta? As discussões elencadas nesta pesquisa não se esgotarão aqui e novas pesquisas para responder a esta pergunta devem ser feitas.

Martins (2007) aponta que o período da integração contribuiu para o processo de desinstitucionalização dos alunos com deficiência que passaram a frequentar as classes comuns, mas “não visando ao avanço pedagógico e sim à socialização como aspecto preponderante” (MARTINS, 2007, p. 36). Em sua pesquisa que envolveu entrevista com 23 professores, a autora alegou resultado semelhante a desta pesquisa de doutorado ao afirmar que para a maioria dos entrevistados “inclusão é o processo que visa à socialização dos educandos com necessidades educativas especiais, dando-lhes a oportunidade de estar juntos, conviver com os demais” (MARTINS, 2007 p. 98).

Um dos déficits característicos de pessoas com TEA e prejuízo na interação social, e os pais veem na qualidade da socialização dos filhos uma aceitação da comunidade em que estão inseridos. Ser aceito, ter a matrícula aceita, poder frequentar, já não deveria mais ser a demanda principal dos alunos PAEE e de seus pais.

4.4 A escola ideal para alunos PAEE segundo a perspectiva dos pais

Na busca por obter mais informações sobre a compreensão dos pais a respeito da inclusão escolar, e como esta deveria ser oferecida, na entrevista foi feita a seguinte pergunta: “Para você, como seria uma escola ideal para os alunos PAEE?”. As respostas variaram entre aqueles que consideram a escola de hoje a ideal (P1, M2, P4, M7), aqueles que trouxeram a perspectiva de escola especial (M1, M5, P5) e aqueles que descreveram expectativas que corroboram com o modelo de inclusão escolar com foco na capacitação de professores (P2, M3, P3, M6, P6, M9).

P1: Uma escola normal [...] O professor tem que ser mais qualificado, podemos dizer, se ele faz o curso de pedagogia com o curso especial.

M2: R: Eu acho que tinham que fazer isso que estão fazendo de colocar com alunos sem a síndrome para eles desenvolverem o próprio desenvolvimento deles. Porque se colocar todos eles lá, um vai vendo a dificuldade do outro e acho que é mais difícil para o desenvolvimento. Eu acho que desta maneira está sendo bom.

P4: A escola ideal é essa que ele já frequenta, só que pública. Lá ele tem inclusão, tem professora de apoio para cuidar das necessidades dele e de outros amigos especiais iguais a ele. Já está acontecendo, o ideal vai se adequando, porque existe o ideal e o real. Hoje a gente tem o real, que é isso aí. O ideal a gente sempre busca, só o tempo para ir melhorando, solidificando, ajustando, porque muita coisa tem que ser ajustada também. Antigamente faziam as escolas dos especiais e jogam tudo lá, esqueci o nome, hoje não, hoje já mudou, está mudando. Então é o tempo.

M7: Eu acho que seria assim mesmo do jeito que é. Pelo menos lá no município eu acho que é o correto de ser, que não precisa ser uma escola específica pra quem está dentro do espectro, dá pra inserir ele ali que ele vai desenvolver.

Sobre as escolas como são hoje ficou evidente que entre as práticas da escola que os fazem considera-las ideal, está a de que os alunos PAEE estudam juntos com todos os alunos, não havendo distinção entre classe comum, classe especial ou escola especial. Por outro lado, três entrevistados apresentaram uma versão contrária sobre como seria uma escola ideal para alunos PAEE, enfatizando justamente características que se aproximam de escolas ou classes especiais, como descrito nos recortes a seguir.

M1: Nossa, tem que ser uma mágica né? Uma mágica, um circo, um.. não sei, como que poderia ser.. bem inclusiva.. ai não sei te explicar, não tenho nem ideia também. [...] Talvez todos os profissionais juntos, mas é meio difícil né. Complicado você colocar numa escola, você incluir tudo isso de profissional visando só uma criança. (inaudível) certo que não tem só uma criança autista, só uma criança especial na escola. Talvez tivesse que ter mais ou uma escola só pra autista. Uma escola só pra crianças especiais, mas é difícil.

Entrevistadora para M1: Você acha que poderia ter uma escola só pra crianças com autismo? Eu não entendi muito bem essa parte.

M1: Eu acho que a criança tem que ser inserida na sociedade, não só pra autista, porque eu acho que ela tem que ser inserida, mas tem que ter um profissional preparado lá dentro, como a professora de apoio, pra dar uma atenção maior. Não que seja uma escola só de autista porque daí eu acho que você fecha um círculo e fica só naquilo, você conhece só aquele tipo de pessoa, só aquele tipo de pensamento, aquele tipo de criança, com aquele tipo de necessidade. Você não vai conhecer outras pessoas, com outros pensamentos, com outras atitudes. Eu acho que seria o caso de socializar não com uma escola só de autista, mas no geral, com algum profissional preparado lá dentro. Como é hoje né, tem um profissional pra olhar mais. Talvez preparar mais o profissional ou colocar mais um profissional, ou colocar um psicólogo lá dentro. Porque hoje em dia escola pública é mais complicado né, você colocar, porque numa escola privada você vai pagando. Você paga pra ter mais profissional, paga pra ter um profissional de apoio, você paga pra colocar um psicólogo lá dentro. Só que na escola pública é mais complicado mesmo, só que seria o caso de pensar nisso... um psicólogo, um psicopedagogo lá dentro.

M5: Eu vou viajar grande porque a gente quer facilitar a vida da gente, mas eu diria que uma escola integral ou semi-integral que se encaixasse as disciplinas pedagógicas durante um certo horário e no outro a gente tivesse esse mundo terapêutico adaptado dentro desse mesmo setor. Facilitaria bem a vida da gente, porque querendo ou não o que acontece, o grande problema do condicionamento do TEA é esse leva e traz em terapias, porque você acaba tendo que ter um tempo, você não tem mais vida particular, igual eu mesmo, eu sou professora e eu tenho que estar provando lá na escola que eu preciso de um tempo diferenciado porque eu levo e busco meu filho, então eu preciso de uma redução de carga horaria e eles não entendem isso, entendeu? Às vezes você precisa de um horário flexível. Igual agora eu fui fazer o meu horário na escola, eu tenho 16 aulas e eu queria ficar em 2 dias a noite e 2 dias de manhã, porque aí eu fico com mais tempo para poder disponibilizar a ele, mas aí a escola não entende, porque o outro professor fala “por que ela tem e eu não tenho?” aí o professor não entende que eu tenho uma condição diferente, que eu tenho um filho que precisa de um atendimento diferente.

Entrevistadora para M5: Então resumindo seria uma escola que pudesse integrar esse serviço...

M5: o serviço terapêutico e o serviço pedagógico junto. Nossa Senhora, ia ser uma mão na roda. Já que é pra sonhar, né? Ai as pessoas podem pensar assim “ah mas ai você não está falando de inclusão”, entendeu? Porque ai eu vou separar, eu estou querendo uma escola tipo a APAE né, mas pra mim eu não vejo preconceito nessa questão, tem muita gente que vê.

Entrevistadora para M5: Como assim?

M5: A questão de ter uma escola separada, nesse caso, eu não vejo como muitas pessoas “ah eu não quero que meu filho estude numa escola só para autistas” eu não vejo isso ai. E eu não acho isso exclusão.

Entrevistadora para M5: Se tivesse essa escola só pra autista você colocaria o C5?

M5: Eu colocaria o C5. Eu não acho isso exclusão. Eu acho exclusão se ele quisesse e as pessoas não quisessem que ele ficasse, entendeu? Em qualquer lugar. Agora eu escolher onde ele queira ir, e onde pode ser o melhor pra ele, a partir do momento que eu ainda posso escolher, porque vai chegar uma época que ele que vai decidir.

P5: Nunca pensei nisso mas uma escola ideal pra autista seria uma sala só com autista dentro, com professores dando aula só pra eles porque aí seria tudo igual.

A perspectiva dos entrevistados acima, sobretudo das mães, possui um foco na intervenção terapêutica que ocorreria nessa escola inclusiva. Durante as entrevistas, foi possível notar a sobrecarga das mães com os filhos com TEA, especialmente comparado aos pais. Quando perguntados se mantêm contato com a escola, por exemplo, foi unânime a resposta entre os seis pais entrevistados de que quem é responsável por esse contato são as mães. Também foi presente na fala das mães a dificuldade em conciliar trabalho e o cuidado com os filhos, transporte para as terapias. Das nove mães entrevistadas, duas não trabalham fora de casa e uma estava desempregada.

Sobre perspectivas que se aproximam do modelo de inclusão escolar com foco na formação de professores, destacamos a fala de seis participantes, descritos abaixo

P2: Talvez que os profissionais se conscientizassem que isso é uma coisa que vai ser comum daqui pra frente, que vão ter que se preparar. Alguns sei que se preparam, outros não se preparam tanto. Mas só que infelizmente vai ser uma coisa que vai ser meio que rotina, então vai ter que ter mais essa atenção. E são crianças que precisam de uma atenção diferenciada, mas elas serão capazes de fazer o que as outras fazem. Não é porque é autista que não pode tirar um dez numa prova. Isso é uma coisa que tem que se adaptar porque vai acontecer com mais frequência. Eu acho que a preparação, a capacitação para trabalhar com esse tipo de coisas adversas, porque pelo que a gente vê e lê, se você for ver vai ser normal numa sala ter 1 ou 2 alunos autistas. Ou não só autistas mas síndrome de down, tem outras coisas que entram. Já está sendo comum, mas a tendência do jeito que está cada sala vai ter uma ou duas crianças com essa necessidade de um pouquinho a mais.

M3: Com professores preparados, acessibilidade para as crianças que vão precisar, cadeirantes, etc. não sei, algum móvel adaptado, material adaptado, não sei. Porque as vezes dependendo vai precisar de um material pra um jeito mais fácil de ensinar. Ah, não sei.. um prédio bom. São tantas coisas que dá um branco agora. Mas é isso, preparo, acessibilidade, material, um prédio bom, é isso, o básico!

P3: Professores qualificados para poder trabalhar com essas crianças, porque as vezes não tem. Tem professores mas que não estão acostumados a trabalhar com essas crianças. A criança pode até aprender mais coisa, mas o professor que pode não é tão qualificado pra criança.

M6: Nossa, eu acho que nunca consegui pensar sobre isso, mas eu queria uma escola principalmente com professores realmente preparados, professores que tivessem uma bagagem boa e não conhecimento empírico, mas conhecimento de prática, que ele tivesse oportunidade de aprender mesmo. Eu acho que uma escola ideal é com professores preparados, bem capacitados. Uma escola com uma estrutura física e um material pedagógico dentro das limitações e necessidades de cada um.

P6: Primeiramente eu acredito que os professores deveriam estar aptos para trabalhar com essas crianças, com cada especialidade. Como hoje já se busca ter um professor regente e um de apoio, o de apoio precisa estar apto pra isso. Acredito que ele estudou e se preparou para isso. Eu acho difícil você chegar numa escola ideal porque não vai ter só o autista. Terão outras crianças que estarão junto e desse conjunto pode ter mais de uma criança especial, então acredito que não é fácil. Olhando pelo lado da escola, não é tão simples isso,

mas acho que o mais importante é que a escola não vire as costas pra isso, que ache normal deixar de lado as crianças especiais. Achar que eles não tem nenhum tipo de obrigação ou que não seja papel dela incluir essas crianças ou buscar o melhor pra elas. O ideal no meu ponto de vista é que a gente consiga enxergar essa preocupação, essa busca pelo bem-estar dessas crianças. De todas, no caso. Porque você acaba focando nas crianças especiais e esquecendo das outras e não é esse o objetivo. O objetivo é o bem comum.

M9: Uma escola ideal é aquela em que todos os professores estejam já preparados, tenham feito todos os cursos preparatórios para se preparar para atender qualquer tipo de diversidade que venha. Tanto autismo, síndrome de Down ou qualquer outra síndrome. Eu sei que isso não é fácil, mas pelo menos se eles conseguissem entender, se colocar no lugar de um pai que tem uma criança especial, como ele gostaria que o filho fosse atendido numa escola. Não basta também estudar, ter todo o estudo, se preparar, mas se ela não gostar, não querer ajudar, tem muito disso também. A escola ela só consegue a inclusão quando ela tem toda essa preparação e quando todos estão envolvidos em fazer essa inclusão, se não estão no mesmo pensamento, se não é um time eu quero dizer, com os mesmos pensamentos e ideais, não vão conseguir a inclusão.

As respostas citadas acima foram descritas como as que se aproximam do modelo de inclusão escolar porque elencaram elementos como conscientização, capacitação de professores, acessibilidade, adaptação de materiais, e capacitação de todos os envolvidos no processo. Esses elementos, pincelados em cada uma das respostas demonstra superficialidade na compreensão sobre inclusão escolar. A dificuldade em sinalizar o que seria ideal demonstram esse desconhecimento. Quando não se sabe como deveria ser feito, não se sabe como avaliar a eficácia e não se sabe como cobrar para que ocorra.

4.5 Influência dos meios de comunicação para a elaboração de representações sociais

Durante a pesquisa de campo, uma das categorias de respostas evocadas pela pergunta “o que você sabia sobre autismo antes do seu filho ter o diagnóstico?” deu origem ao tema apresentado a seguir. Sete participantes responderam que sabiam algo através das mídias (romãs, jornais, filmes, revistas).

É sabido que as representações sociais circulam entre indivíduos e grupos através da comunicação, sendo os meios de comunicação em massa um importante elemento a ser analisado. Neste contexto, Alexandre (2001) discorre sobre o papel da mídia na difusão das representações sociais e afirma

Os meios de comunicação em massa atingem simultaneamente uma vasta audiência, em um curto espaço de tempo, envolvendo milhares de pessoas no processo. Essa audiência, além de heterogênea e geograficamente dispersa, é constituída de membros anônimos para a fonte, mesmo que a mensagem, em função dos objetivos do emissor, ou da estratégia mercadológica do veículo,

seja dirigida especificamente a uma determinada parcela do público, isto é, um só sexo, uma faixa etária, um determinado grau de escolaridade (ALEXANDRE, 2001, p. 113).

Sob a perspectiva das representações sociais, a comunicação “é o fenômeno pelo qual uma pessoa influencia ou esclarece outra que, por sua vez, pode fazer o mesmo em relação à primeira. Seus elementos básicos são o emissor, o receptor, a mensagem, o código e o veículo.” (ALEXANDRE, 2001, p. 118). Nessa perspectiva, somos induzidos a refletir qual a importância dos meios de comunicação para a divulgação dos saberes.

Entre as respostas dos entrevistados, diferentes formatos de emissores os auxiliaram a construir suas concepções sobre o autismo, sendo duas programações de ficção, a primeira foi a novela “Amor à Vida”, exibida pela TV Globo entre 2013 e 2014 e a série “*The Good Doctor*”, também transmitida pela TV Globo e disponível em plataformas de *streaming*; Uma reportagem jornalística televisiva apresentado no programa “Profissão Repórter” em 2019 pela TV Globo; Uma matéria em revista impressa; e divulgações midiáticas de diferentes fontes sobre famosos com autismo.

Iniciaremos a discussão pela fala do entrevistado P1, que relata sua memória sobre o autismo com base na reportagem jornalística exibida no “Profissão Repórter”

P1: Sabia algumas coisas que a gente via na televisão, mas a gente via o autista de grau mais alto. Inclusive cheguei a ver um na rede globo, o menino acho que você viu, ele vivia acorrentado, preso na sala. É isso que a gente via sobre o autista.

Abreu e Pavan (2021) apontam que nesta reportagem, buscou-se abordar os contextos de educação e saúde e o cumprimento de direitos previstos na legislação vigente, e que a maior parte dos casos mostrados na matéria foram “severos” do gênero masculino, sendo o total de dois autistas descritos como nível 1, dois autistas descritos como nível 2 e seis autistas nível 3.

O caso descrito pelo entrevistado P1 é de André Padilha, que na época da reportagem tinha 30 anos e há 15 anos vivia acorrentado devido as autoagressões frequentes. O caso gerou comoção da comunidade que fizeram vaquinhas e buscaram formas de ajudá-lo. Das 10 pessoas com autismo apresentadas na reportagem, o caso do André foi o que ganhou maior destaque na mídia. Ao pesquisar no *Google* os termos “Profissão Repórter e Autismo”, diversas reportagens relembram o caso do André, e não

mencionam as outras pessoas com TEA que aparece na reportagem. O caso de André foi relembrado no programa em comemoração aos 15 anos da programação em maio de 2021.

“Profissão Repórter revisita personagens marcantes na história do programa” (site observatório da tv, maio de 2021)¹⁴

“Conheça o tratamento que tirou o jovem autista das correntes” (site G1, maio de 2021)¹⁵

“Atividades multidisciplinares mudam a rotina de jovem autista que vivia acorrentado” (site G1, maio de 2021)¹⁶

Como podemos ver nas reportagens mencionadas acima, o “autista acorrentado” continua sendo utilizado para descrevê-lo. Esta concepção de que o autismo é sempre manifestado de forma severa, que são pessoas agressivas e de difícil convivência, são mantidos por títulos de matérias como estas. Abreu e Pavan (2021) fazem outra crítica muito pertinente, ao afirmar que André era um homem adulto, mas não possuía autonomia para dar o consentimento sobre a exposição do próprio caso, da forma como feita.

A concepção do autismo a partir da novela “Amor à Vida”, foi apresentado por dois entrevistados

M3: Eu não fazia ideia, só tinha visto na novela que tinha uma personagem com autismo, só que era muito severo, então eu imaginava aquilo lá. Eu não lembro agora o nome da novela que tinha uma personagem mulher, só que o dela é muito severo, do C3 não era daquele jeito, mas eu pensava que era daquela maneira. [...] Imaginava aquela coisa agressiva igual na novela, que mostrava né? Mas eu não sabia que tinha graus, e que cada pessoa com autismo tinha sua particularidade. Eu imaginava que era tudo igual.

P3: Uma vez pela televisão mesmo, mas quando eu descobri aí sim entrei mais a fundo. Comecei a pesquisar mais para começar a entender um pouco. Mas antes eu não sabia nada. [...] : A primeira vez que vi foi em uma novela, que a menina tinha esse negócio de autismo. No começo me deu a impressão de que era uma pessoa que precisava (do outro)... O autismo ele tem vários graus, e

¹⁴ DRACZ, J. Profissão Repórter revisita personagens marcantes na história do programa. Site observatório da TV. Disponível em: <https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/profissao-reporter-revisita-personagens-marcantes-na-historia-do-programa>. Acesso em: 27/04/2022

¹⁵ TRAVOLIERI, N. Conheça o tratamento que tirou jovem autista das correntes. Site G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2021/05/13/conheca-o-tratamento-que-tirou-jovem-autista-das-correntes.ghtml>. Acesso em: 27/04/2022

¹⁶ Profissão Repórter. Atividades multidisciplinares mudam a rotina de jovem autista que vivia acorrentado. Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2021/05/12/atividades-multidisciplinares-mudam-a-rotina-de-jovem-autista-que-vivia-acorrentado.ghtml>. Acesso em: 27/04/2022

na novela que eu estava assistindo mostrava só o grau mais alto. Então cada vez que eu via eu pensava “Poxa, aquela pessoa depende sempre da outra”, mas não, agora eu sei sobre os graus do autismo. Naquela época eu pensava isso, mas agora eu tenho outro pensamento.

Paixão et al. (2015) discorrem sobre as críticas feitas por estudiosos a partir da superficialidade em que o tema foi tratado na novela e a incompatibilidade dos comportamentos manifestados pela personagem, com comportamentos manifestados por pessoas com TEA.

Percebemos agora, ainda com maior clareza, que as críticas feitas pelos pesquisadores à produção novelística são fundadas. Por outro lado, percebemos também a necessidade de serem considerados os devidos créditos a cada tipo de trabalho. Claro que a novela deve ter um nível de responsabilidade e consultoria técnico-científica para tratar de determinados temas. Entretanto, o gênero novela é ficcional e a isto não se furtaria em favor da abordagem puramente científica. De toda forma, a vantagem que trouxe a novela foi, sem dúvida, colocar o tema aos olhos da sociedade (PAIXÃO et al., 2015, p. 12).

Ao pesquisar no *Google* o termo “Novela Amor à Vida e Autismo”, foram predominantes dois tipos de reportagens, sendo a primeira dos próprios atores comentando suas atuações e expectativas para a personagem e a segunda sobre críticas de mães e profissionais sobre como o autismo estava sendo representado.

“Autismo retratado em Amor à Vida passa longe da realidade, diz psicóloga” (Revista Galileu, fevereiro de 2014)¹⁷

“Mães de autistas criticam personagem Linda de ‘Amor à Vida’: é um utopia” (UOL, janeiro de 2014)¹⁸

“E a moça autista da novela, heim???” (Blog O Divã de Einstein, janeiro de 2014)¹⁹

¹⁷ GALASTRI, L. Autismo retratado em ‘Amor à Vida’ passou longe da realidade, diz psicóloga”. Revista Galileu, fevereiro de 2014. Disponível em: <https://revista.galileu.globo.com/Sociedade/noticia/2014/02/autismo-retratado-em-novela-passa-longo-da-realidade.html>. Acesso em: 27/04/2022

¹⁸ SERRA, A; DAMIÃO, R. Mães de autistas criticam personagem Linda de ‘Amor à Vida’: é um utopia. UOL, janeiro de 2014. Disponível em: <https://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2014/01/14/maes-de-autistas-criticam-personagem-linda-de-amor-a-vida-e-uma-utopia.htm>. Acesso em 27/04/2022

¹⁹ ARANTES, A. E a moça autista da novela, heim??? Blog O Divã de Einstein, janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/odiva/2014/01/14/e-a-moca-autista-da-novela-heim/>. Acesso em: 27/04/2022

Tanto a matéria exibida pelo profissional repórter quanto a personagem da novela, enfatizam o autismo em grau severo. As falas descritas a seguir demonstram outra perspectiva com que o autismo é visto, no que se refere a genialidade e altas habilidades em determinada área.

P4: Do autismo eu sabia que o Messi é autista, acho que só do Messi mesmo. E que o comportamento dele é bem interpessoal e características eu não sou muito apegado a características.

P6: Assim como eu falei que a maioria dos autistas têm uma aptidão para algumas áreas, por exemplo musicalização, eu sei que eles tenham certa aptidão para isso. Eu vejo algumas crianças que fazem, acho a coisa mais linda de ver. Eles tem uma técnica fantástica. Até no futebol mesmo, o Messi até onde eu sei ele é autista, e ele é um dos melhores do mundo. E tem um guitarrista famoso e também, esqueci até o nome da banda, que diz que é considerado um dos melhores do mundo. Então isso me passa uma tranquilidade. Até tinha aquela série “*Doctor*” da Globo (*The Good Doctor*), eu não assisti muitas vezes mas ele era especial, e isso daí é legal acaba passando tranquilidade e você acaba também sonhando imaginando que seu filho possa ter uma vida profissional tranquila, normal e que você pode você pode ficar tranquila em relação a isso, que você pode buscar isso para ele também.

Ferraresi (2017) em sua pesquisa, objetivou estudar a representação sociais do autismo nos meios de comunicação e acompanhou publicações vinculadas a portais de notícias que abordavam o tema. De acordo com a autora, houve repetição de dois tipos de pautas, sendo uma que apresentava história de sucesso de autistas e seus pais, e por outro lado, aquelas que apresentavam “grande fascínio pelo corpo daqueles assim nomeados”, com matérias focadas na etiologia do transtorno, fatores biológicos e comportamentais. Sobre a primeira pauta, a autora destacou as seguintes reportagens: “Gênio da bola, Messi foi diagnosticado com autismo quando criança, revela autor” (Portal R7, Set/ 2013); “Ídolo do eletrônico, Moby não Sai de casa” (Folha de S. Paulo, dez/2013); “ ‘Sou guardião de um anjo’, diz Marcos Mion sobre filho especial” (Folha de S.Paulo, jan/2014); “Como Siri, Apple se tornou melhor amiga de um menino autista” (Folha de S.Paulo, dez/2014); “Marcos Mion revela presente inusitado que filho autista pediu no natal” (Veja SP, dez/2015). A autora conclui

Em nosso exame dos meios de comunicação, percebemos como, a partir de um texto que se pretende neutro e verdadeiro, padrões de normalidade são disseminados como uma ciência vendida em drágeas. [...] A ideia de criança normal subjaz um campo de anormalidade que bordejia com seu modo de estar no mundo. Daí resulta o fato de seu modo de falar, andar, comer, brincar e estar

sempre em análise, sendo observado a partir de um protótipo ideal (FERRARESI, 2017, p. 199).

A série *The Good Doctor* traz a história fictícia do jovem médico Shaum Muphy. A mesma foi disponibilizada em 2019 nos canais GNT e TV Globo. O médico protagonista está dentro do espectro do TEA, e possui alto desempenho em seu trabalho, solucionando casos de pacientes demonstrando sua genialidade. Rosa (2021) que em sua pesquisa buscou analisar as características dos protagonistas autistas, escolheu a série como um dos programas televisivos a serem analisados. A autora destaca comportamentos do Dr. Shaum que se relacionam com o TEA: contato visual disperso; hipersensibilidades sensoriais; dificuldades socioemocionais; estereotípias motoras; estereotípias verbais; interesse fixo no mesmo assunto; rotina rígida.

De acordo com Fontes et al. (2020) a representação fictícia de distúrbios e transtornos psiquiátricos na televisão contribuíram para a mistificação e criação de concepções equivocadas sobre cada condição. Os autores afirmam que a precisão dos retratos televisivos é crucial para que a representação seja mais próxima do real e menos prejudicial.

Os outros três elementos foram destacados na fala dos entrevistados, sendo “filmes” descrito pela M5, sem especificar quais; a revista impressa, também sem detalhamento sobre a publicação e os adesivos nos carros.

M5: Nada, nada, nada, nem sabia! Assim, assistia em filmes, assisti acho que um ou dois filmes antes, mas nunca entrei nesse mundo assim, nunca quis ir mais profundo. Então pra mim foi mais difícil porque eu nem sabia o que era basicamente.

M7: E através de uma revista que tinha uma reportagem sobre o autismo, uma pesquisa para você assinalar os pontos de “tudo que sua criança fazia ou não fazia” e através dessa pesquisa ele pontuou “grande chance de ser autismo”. A partir dessa sinalização dessa pesquisa que saiu na revista eu fui estudar o que era o autismo, pra mim descobrir. [...]Eu respondi na revista e pedi para as meninas responderem baseado no que elas viam do irmão delas, sobre o comportamento dele. Todas as respostas eram “Grande chance de ser autismo” e eu falei “Gente, será?”, e fui ler sobre o que era e me atentar ao que era o autismo em si. Daí que fui entender o que era o autismo e aquelas características que realmente ele tinha de ser.

M3: Não, na verdade eu via na traseira dos carros aquele adesivo da AAGD, “eu amo alguém com autismo”. Eu só via esse adesivo mas nem sabia do que se tratava, pensava “autismo, o que é isso?” mas fui conhecer depois de dizerem que o C3 tinha autismo e fui pesquisar.

Sobre o adesivo, mesmo não sendo um meio de comunicação em massa, no qual o emissor envia uma mensagem para o receptor através de um veículo de grande alcance, é também uma forma de provocar o receptor a saber o que é o autismo. É uma forma de comunicação visual, no qual diversos carros na cidade de Dourados-MS passaram a usar os adesivos “Eu amo alguém com autismo”, distribuídos em campanha da AAGD.

Ao analisar as falas citadas e dialogar com pesquisadores que buscaram compreender como a mídia influencia na concepção de autismo de seus telespectadores e leitores, não podemos deixar de fora a lógica mercadológica que permeia cada um desses contextos. Ferraresi (2017) afirma que

Vivemos, no campo do jornalismo científico, uma espécie de *Idade Mídia* na qual só é válido aquilo que ganha vida por suas “epístolas” cotidianas, ou seja, só é ciência aquilo que ela cria como mercadoria, para ser obtida no mercado de saberes. O autismo, nesse sentido, é uma mercadoria desejada (FERRARESI 2017, p. 199).

Se tem algo em comum tanto na televisão, quanto nas revistas impressas, nos sites, nos filmes, nas séries de televisão, é que estas precisam ser vendidas, precisam de audiência. Certamente o menino autista acorrentado, a moça da novela com autismo severo que se tornou artista e se casou e o jovem médico com altas habilidades, geram mais visualizações. De acordo com Alexandre (2001)

A comunicação de massa é dirigida a um grande público (heterogêneo e anônimo), por intermediários técnicos sustentados pela economia de mercado, a partir de uma fonte organizada, geralmente uma grande empresa (ampla e complexa), com muitos profissionais e aparelhagem técnica, extensa divisão de trabalho e correspondente grau de despesas (ALEXANDRE, 2001, p. 113).

A estratégia mercadológica de cada um desses veículos envolve tornar o tema, o título e o enredo, mais interessantes para que eles sejam consumidos. Entendemos que a problemática levantada a partir deste tema é bastante abrangente, e envolve várias camadas até que haja mudanças tanto para o emissor, quanto para o receptor, mas é papel da pesquisa científica demonstrar as consequências dessas influências e sobretudo exigir responsabilidade dos comunicadores ao tratar temas tão relevantes quanto o TEA.

4.6 Inclusão escolar de alunos com TEA durante a Pandemia de COVID-19

O tema tratado nesta seção, não faria parte da discussão inicialmente por não ser essencial ao objetivo geral da pesquisa proposta, porém, no decorrer da reestruturação do projeto de pesquisa que passou por modificações para atender as novas demandas impostas pelo momento em que estávamos passando, optou-se por adicionar uma pergunta sobre a inclusão escolar durante a pandemia para que pudéssemos compreender como ocorreu durante o ano de 2020.

As aulas presenciais na rede municipal de ensino de Dourados-MS foram suspensas em março de 2020 e voltaram de forma totalmente presencial em fevereiro de 2022. Adequações precisaram ser feitas para que os alunos continuassem a ser atendidos pelas escolas e optou-se por aderir ao ensino remoto. Os métodos utilizados foram aulas remotas de forma síncrona, ou seja, alunos e professores em chamada de vídeo instantâneo; envio de vídeos por professores com conteúdos e orientações sobre atividades; envio de atividades para os pais, geralmente pelo aplicativo de mensagens *whatsapp*; e entrega semanal ou quinzenal das atividades impressas aos pais, que deveriam busca-las e devolve-las nas escolas.

A última pergunta na entrevista semiestruturada era “Como você avalia as práticas de inclusão escolar ofertada pela escola do seu filho durante a pandemia?”, e as respostas apontaram: 1) Dificuldades dos pais em aplicar orientações dadas pelos professores e as atividades, alegando falta de habilidade didática, falta de tempo por ter que administrar o trabalho, cuidado com os filhos e demais afazeres; 2) Dificuldade dos filhos de se adequarem a nova metodologia; 3) Dificuldades da escola ao dar as orientações necessárias e preparar materiais; 4) professores apoio como principais intermediários entre os pais e os conteúdos.

Sobre a dificuldade dos pais, destacamos as falas dos entrevistados abaixo

M2: como não são todas as atividades que estamos conseguindo desenvolver, então fica difícil. Acho que se tivesse a escola funcionando seria mais fácil, se tivesse alguma dificuldade a gente dava só uma pincelada. Então a gente tem que estar ajudando, fazendo, é bem cheio o nosso dia a dia. Tem que trabalhar, cuidar deles, cuidar de casa. Tudo fica muito sobrecarregado então as vezes não desenvolvem, daí a gente falha. Acaba falhando com ele, mas não é por que a gente quer. É o tempo. Acaba não tendo um bom desempenho.

P2: As conversas são por mensagem. Agora ele conseguiu a professora de apoio e ela me manda mensagem das atividades a parte da manhã inteira, as atividades, só que é bem difícil a gente conseguir realizar. Até hoje fui na escola buscar umas atividades e eu fui conversar com ela, parece até chato que

manda, manda e a gente não responde nada. Mas é que infelizmente não é fácil porque a gente tem outra criança, outro neném em casa, e agora está naquela fase de briga. Um pega um lápis já é aquela briga. Nossa casa é pequena, não tem como separar um num canto e outro no outro. É tudo ali na sala e na cozinha. Eu trabalho e minha esposa trabalha, e quando dá certo pra fazer atividade com ele precisa estar só uma criança em casa. Ou ele está ali e ela na casa da minha mãe ou vice e versa, porque os dois ali já tentamos um milhão de vezes e não dá certo.

M3: Eu sinto que o C3 melhorou, ele estava melhorando, estudando, só que veio a pandemia e atrapalhou, ele só ficou em casa. Na época eu trabalhava ainda e ele ficou com a vó dele, e a vó dele tinha os afazeres domésticos pra fazer, as vezes eu não conseguia dar uma atenção. E ele engordou também, só ficava em casa comendo, não praticava exercício, só ficava assistindo desenho. Lá em casa só tem ele de criança e não tem nenhum vizinho criança pra brincar também. É assim, o mundo do C3 é no meio dos adultos. [...] Foi material adaptado, só. Mas por conta de estar fazendo em casa achei complicado, eu não sei ensinar uma criança, é complicado, eu tive muita dificuldade. Eu comprei um quadro, giz, mas ele se distrai muito. E o material dele era adaptado pra especial. Apesar que era o mesmo das outras crianças mas adaptado de um jeito mais fácil pra ele entender. Eu ia na escola, buscava o material impresso e tinha que fazer em casa, tirar foto e mandar.

M5: Passava a atividade pelo *whatsapp*, eu imprimia e tinha que fazer com ele. Ele estudou a vida inteira, tinha a rotina que tinha professora, tinha apoio, era na escola que fazia, entendeu? Aí não, “Você é minha mãe, você não é a professora”.

Sobre as dificuldades da escola, os pais se mostraram compreensivos por entender ser uma situação nova, onde todos estavam se adaptando a nova realidade imposta, mas também teceram críticas quanto a falta de planejamento e orientação por parte da escola.

M2: Não tem muito que eles possam fazer. Não é por que eles querem. Então até pra elas desenvolverem é ruim. Elas sempre tem que estar criando uma coisa, acredito eu que na escola seria diferente. Mas é o que dá para eles fazerem, igual a gente. A gente faz o que tá podendo fazer e tenta um entender o lado do outro. Querer a gente quer o melhor pro filho da gente mas nesse situação que tá, entramos em um colapso, não dá pra arriscar.

P2: No meu caso tem sido pela disponibilidade de materiais. Apesar de ser numa escola pública, um CEIM que ele estuda, eu sei das dificuldades administrativas que tem, mas dentro do que tem tá sendo oferecido. Todo final de semana a professora de apoio manda atividades para fazer em casa. É um kit com 2 ou 3 atividades e leva para casa para fazer. Na semana tem que fazer porque sexta-feira tem que pegar outra. [...] Mas onde ele está não tem o que reclamar. Tem o grupo da sala, a professora manda lá e em seguida o professor apoio dele já manda tudo.

P4: O processo de aprendizagem dele está prejudicado por causa da pandemia. Já estaria indo para o segundo ano que ele praticamente não está tendo aula. O primeiro ano foi ano passado, com 5 anos e esse ano vai fazer 6. Ele está prejudicado. As atividades que passam não são suficientes, é só pra cumprir tabela mesmo. A gente entende que é até uma questão de que não tem como cobrar muito nessa situação que estamos passando. Não tem a presença na escola então o que acontece se ele passarem muita atividade os pais que terão que ensinar. Mas o mundo parou mas os pais não pararam, continuam

trabalhando, continuam as terapias também e mais essa questão das atividades ficariam muito sobrecarregados. A gente tem outro filho também, então a gente tem uma certa tolerância quanto a isso. É uma situação delicada pra todo mundo. [...] É a questão da escola também, não tem como a criança estudar a distância. criança é criança, daí fazem esses trabalhos só mais para cumprir tabela, a gente percebe e não tem como falar que não é.

M5: não vejo nada positivo e não vejo nada que aconteceu e que possa ser inclusiva numa questão de pandemia e ensino a distância. Porque uma questão, se você sabe, os autistas eles têm aquelas regrinhas dele, a rotina. Então o C5 não aceitava, porque para ele estudo é escola, aquele lugar certinho que tem mesa, carteira e a professora, e aí assim, a escola não fez nada. Não sei se por questão de regras ou que não podia mesmo, para melhorar essa condição. [...] Acho que foi mais pela escola não ter métodos diferente, entendeu? Não se adaptar. Não sei se a escola em si, ou o município, a rede. Porque eu acho que a rede deveria ter tido um planejamento diferente para a educação especial, e não agir da mesma forma. Porque o aprendizado da educação especial é diferente, e jogar o mesmo formato pros dois.

M6: A professora mandava alguns vídeos. Mas de ele ficar na frente de um computador ali assistindo ao vivo não. Ela mandava por WhatsApp ou tinha um dia da semana estipulado para a gente pegar as atividades na escola, as tarefinhas. [...] Que eu enxerguei (de inclusão escolar) só de a professora ter tentado aproximar de uns coleguinhas ligando um pro outro, mais essa questão da socialização mesmo, mas não teve nenhuma ação da escola que eu me recorde que trabalhou essa questão específica.

M7: Nesse momento de distanciamento social, eu acredito que dava pra ser melhor. Porém no caso do C7, especificamente, eu não sei se foi o caso das outras crianças também, o professor dele estava com a mulher grávida e ele estava evitando contato para não haver contaminação. Então nosso contato foi mais por *whatsapp* mesmo, a gente conversava, ele mandava vídeo, o C7 mandava vídeo e assim a gente foi interagindo do jeito que dava. Mas acredito que se eu tivesse batido o pé lá na escola e falado que eu preciso que ele vá em casa dar uma atenção especial, ele iria sem dúvida. Mas eu respeitei também porque temos que ter o lado humano e o lado profissional, não adianta a gente ter só um lado, temos sempre que pensar dos dois lados porque ninguém é máquina. Ninguém vem pronto, estamos todos aqui aprendendo a lidar com essa pandemia. Porque é uma coisa muito nova, muito louca e que não dá pra gente falar assim “Vai fazer assim que assim vai dar certo”. Tudo é muito novo.

M8: - As práticas escolares em função da pandemia realmente não são satisfatórias porque o que eu tive foram as adaptações das atividades. Claro que a professora de apoio sempre estava em contato comigo se colocando à disposição mas é muito ruim trabalhar com a criança sem ser presencial. Isso deixou a desejar, não foi culpa dela e sim pelo contexto em si. Não posso te falar que foi 100% a assistência porque não foi, tinha o suporte em relação a adaptação das atividades mas não tive suporte mais intensificado, não tinha explicação de como aplicar as atividades. Eu me senti muitas vezes insegura porque nas atividades estavam as datas mas eu não tenho a didática, o conhecimento de um professor da educação especial para aplicar com o meu filho. Então muitas vezes eu tirava dúvida com a professora e ela me dava dicas de como fazer mas é diferente, você não é o professor, você não estudou para aquilo, você não se preparou para aquilo então por mais que eu como mãe eu tente fazer a forma como ela me orientou não sai igual. O contato era mais com a professora de apoio, a regente foi quase zero, o contato que tivemos foi mais para pegar as atividades então aí que ela me perguntava do C8, como estava indo e eu falava pra ela das dificuldades que a gente estava tendo, então esse contato mesmo, o feedback a gente tinha mais quinzenalmente no momento em que eu ia buscar as atividades. Agora com a professora de apoio era todo

dia, todo dia ela se colocava a disposição, se eu tinha alguma dificuldade com ele a gente falava pelo *whatsapp*, mas era *whatsapp*, não era aquilo de sentar junto e ‘olha, como eu faço isso? como faço aquilo?’ ou ela fazer com o C8 porque ela já lida com ele de outra maneira.

Sobre o papel da professora de apoio, além do que já foi mencionado em algumas falas acima, destacamos a fala da mãe M8

M8: Para esse ano (2021) já está bem melhor, já senti uma atenção maior da escola porque a diretora já ligou avisando que tem o apoio. O apoio já entrou em contato comigo, ela já fez o material dele, já começou, já quer conversar, quer conhecer o C9. Está sendo diferente. Ficar tudo para uma professora que não tem a parte de atendimento, ficar só com a regente, não ter o apoio para ajudar é muito difícil porque ela tem que pensar em como ela vai trabalhar a criança naquilo tudo que ela está ensinar para as outras. Como ela vai ensinar a mesma coisa mas de um jeito diferente, então tendo um apoio formada, especializada na área de autismo ou de outras síndromes também, já ajuda bastante, ela vê diferente como ela vai trabalhar a mesma matéria. Estou bem feliz, estou com uma expectativa muito boa e que vai ser bom para ele esse ano. Se ele não for tudo que eu espero, para que ele seja no dia a dia, não tem problema. Se tiver que reter, ficar mais um ano, fazer a 2ª série, não tem problema. Eu não vou ficar forçando meu filho a passar lá pra frente porque se ele não for bem agora na base, lá na frente ele não vai conseguir ir pra frente.

Alguns pesquisadores já se debruçaram a compreender como se deu esse atendimento aos alunos PAEE durante a pandemia (COSTA, SOUSA e PEREIRA, 2021; PORTELA, REIS e ITABORAI, 2021; LIMA, SILVA e REBELO, 2021). No período em que esta tese de doutoramento foi defendida, as atividades presenciais já retornaram, as restrições quanto a distanciamento social e uso de máscaras diminuíram consideravelmente e a maioria da população brasileira está vacinada, porém, não podemos deixar de aprender algo com esse momento que passamos, e ter protocolos de atendimentos para esses alunos caso situações semelhantes aconteçam novamente no futuro.

Costa, Sousa e Pereira (2021), descreveram a atuação de uma professora do AEE durante o segundo ano de pandemia em 2021 e apontaram práticas que se demonstraram satisfatórias. De acordo com as autoras, a professora realizava entrevistas e avaliações por ligações e chamadas de vídeo e construía um relatório de diagnóstico de aprendizagem da criança e enviava para o professor da sala regular. A professora desenvolveu um arquivo em drive que servia como base de consulta para construção de relatórios de diagnósticos e avaliações que eram mensalmente alimentados com fotos, vídeos e atividades enviadas pelos familiares.

A professora também utilizou a ferramenta *Google Forms* para elaboração de questionário para ser aplicado aos professores da sala regular a fim de identificar os níveis de leitura e escrita de cada estudante. Os atendimentos aos pais e às crianças foram de forma síncrona e assíncrona e das 27 crianças atendidas pela professora do AEE, 25 deram devolutivas contínuas.

Síncrona: Atendimentos individuais por vídeo chamada no software do *Whatsapp* e reuniões pelo *Google Meet*, com contação de história com fantoches, dedoches e livros infantis. Atividades de raciocínio lógico com objetos que os alunos tinham em casa.

Assíncrona: Três sugestões de atividades orientadas pela professora do A.E.E, para ser realizada com a família, postada no grupo de *Whatsapp*. A atividade com objetivos determinados e sequência didática orientando o desenvolvimento das capacidades da criança na respectiva deficiência. A produção dos portfólios com atividades individuais específicas para potencializar habilidades das crianças, eram entregues as famílias mensalmente. Jogos lúdicos de desafios e pontuação criados no *wordwall* pelo professor do A.E.E (COSTA, SOUSA E PEREIRA, 2021, p. 4).

Algumas práticas podem ser descritas que justificam o bom andamento dos atendimentos, como a colaboração entre professora do AEE, professora da sala regular e família. Portela, Reis e Itaborai (2021, p. 331) corroboram com esse pensamento ao afirmar que “Cabe à gestão zelar, diante desse contexto, pelos processos formativos dos estudantes e pelo elo entre escola e família, buscando meios para fortalecer a cultura inclusiva para que ocorra o desenvolvimento integral de todos os estudantes”.

Ao observar a realidade descrita em Dourados-MS pelos entrevistados, a falta de colaboração entre família e escola é anterior a pandemia e seria difícil estabelecê-la de forma satisfatória em tão pouco tempo. A escola precisou aprender a planejar aulas remotas, os pais a ensinar os seus filhos, e os filhos a aprenderem de casa, utilizando instrumentos que não eram utilizados com frequência nas escolas, como computadores, *tablets*, e *smartphones*. Todos precisaram se adaptar e aprender novas formas de se comportar, de trabalhar e estudar.

Lima, Silva e Rebelo (2021) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo era caracterizar e analisar a atuação dos professores responsáveis por salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de COVID-19, em uma cidade de pequeno porte no interior do Mato Grosso do Sul. Para coleta dos dados, foi realizado quatro encontros de grupo focal com cinco professores de SRM. A análise dos dados se deu a partir das seguintes categorias: a) Relação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar (professores regentes, profissional de apoio, professores das SRM); b) Obstáculos

encontrados; e c) Facilitadores e dificuldades enfrentadas durante a pandemia de Covid-19.

De acordo com as autoras, os resultados sobre a relação dos profissionais envolvidos demonstraram que esta foi prejudicada pela estruturação técnica e burocrática do município, que rompeu com contratos de professores de apoio, que estavam sendo importantes atores no auxílio com a confecção e adequação de atividades. Sobre os obstáculos encontrados, as autoras afirmaram que de acordo com os professores, a entrega e realização das atividades dependem de fatores como o contexto social e econômico das famílias que é impactado pela dificuldade de acesso à internet, dificultando uma comunicação eficiente à distância. As autoras destacaram a fala de uma das entrevistadas que demonstra que o ensino e a aprendizagem durante a pandemia têm sido prejudicado “pois o contato direto com os estudantes, segundo a opinião de uma professora, é fundamental no processo de inclusão escolar” (LIMA; SILVA; REBELO, 2021, p. 10).

As autoras também reforçam que o atendimento a este público necessita de colaboração entre a família e escola.

Durante o grupo focal foi possível averiguar o quanto a parceria entre escola e família tomou-se ainda mais necessária. Nas famílias com as quais os professores conseguiram manter um contato frequente, a realização das atividades que propiciavam o desenvolvimento dos estudantes não cessou. Este contato possibilitou que os alunos não tivessem seu processo de aprendizagem freado por conta da pandemia, ainda que tivessem sido observadas desvantagens no ensino remoto (LIMA; SILVA; REBELO, 2021, p. 13).

Ao analisar a fala dos entrevistados e as pesquisas sobre o tema, fica evidente a necessidade da colaboração, mas também a compreensão de que esta precisa de outros fatores para que possa ocorrer, como disponibilidade de tempo dos cuidadores, acesso à internet, conhecimento mínimo em algumas áreas – como o cuidador ser alfabetizado –, ambiente adequado para o estudo, materiais didáticos de qualidade e que atendam às necessidades de cada aluno. Fatores esses que não tem relação apenas com a “boa vontade” do familiar e da escola, mas também um contexto social, econômico, educacional e de saúde que permitam esta dedicação ao ensino da criança que está estudando no formato remoto.

4.7 Representações sociais de pais sobre o TEA

Optou-se por apresentar a seção que descreve as representações sociais por último porque às entrevistas apresentadas na discussão dos temas anteriores deram embasamento para a apresentação dos dados aqui descritos.

Sobre as representações sociais de pais sobre o TEA, este será apresentado sob duas perspectivas: antes do conhecimento do diagnóstico dos filhos e após o conhecimento do diagnóstico. Spink (2013, p. 98) descreve a importância do contexto na elaboração das representações sociais ao afirmar que “é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, tem sempre que ser remetidas às condições sociais que as engendram, ou seja, o contexto de produção”.

O “antes do conhecimento do diagnóstico do filho”, envolve um contexto em que os participantes estavam mais passivos diante de conteúdos sobre o TEA, onde os canais de conhecimento sobre o tema, como exemplificado na seção que aborda a influência dos meios de comunicação, foram principalmente os meios de comunicação em massa, como reportagens, filmes e novelas.

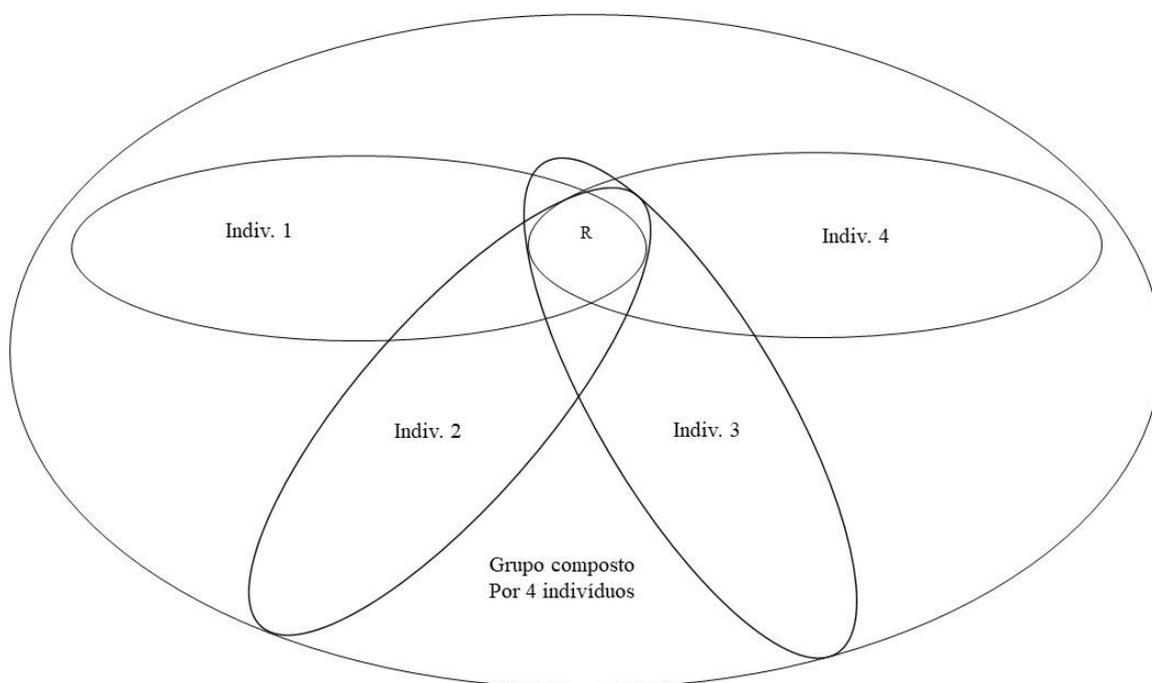
Já o “após o diagnóstico dos filhos”, configura um contexto diferente, no qual as informações adquiridas anteriormente ainda se fazem presentes, mas que possibilita a circulação de novos conhecimentos através do contato com o próprio filho, com terapeutas, com professores e demais profissionais que oferecem algum tipo de atendimento para essas crianças. Nas palavras de Jodelet:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm (JODELET, 1989, apud SPINK, 2013, p. 98).

Sendo assim, compreendemos ser importante abordar o contexto anterior ao diagnóstico para construção de um caminho que nos conduzisse ao objetivo geral desta pesquisa. Para apresentar as representações sociais neste trabalho, usaremos o modelo descrito por Wagner (2013, p. 132).

A representação, tal como é avaliada por esse tipo de pesquisa, constitui-se de elementos comuns do conhecimento que é produzido pelas pessoas da amostra. A representação resultante será então a representação prototípica individualmente distribuída de elementos comuns. Esses elementos prototípicos de uma representação são frequentemente chamados de núcleo central. A maioria das pesquisas que são desenvolvidas atualmente se localiza dentro dessa perspectiva de entendimento das representações sociais (WAGNER, 2013, p. 132).

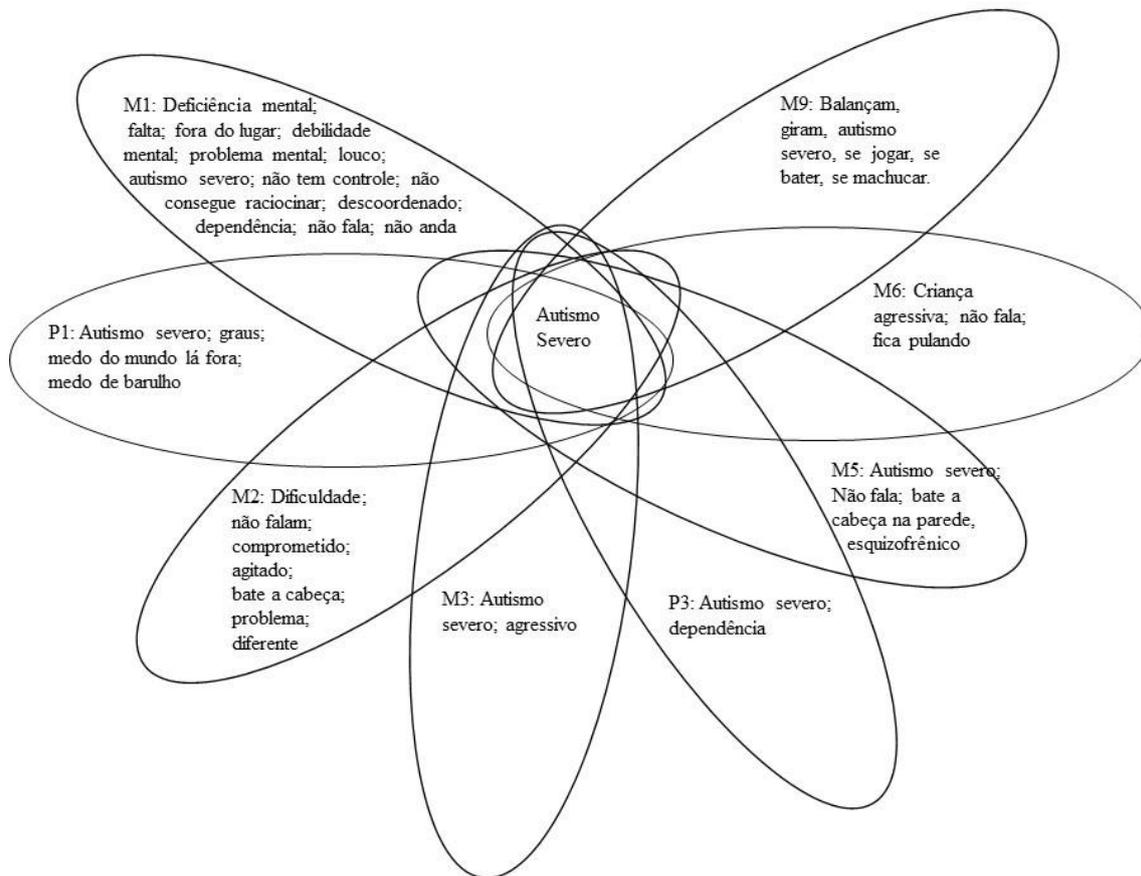
FIGURA 3 – OS ELEMENTOS COMUNS DO CONHECIMENTO DAS PESSOAS FORMAM O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO



Fonte: Wagner (2013, p. 132).

Ao questionar o que os pais sabiam sobre o TEA antes do diagnóstico dos filhos, o elemento comum encontrado na maioria das respostas foi a de que o TEA era o “autismo severo”, como apresentado na Figura 4.

FIGURA 4- OS ELEMENTOS COMUNS DO CONHECIMENTO DE PAIS SOBRE O TEA ANTES DO DIAGNÓSTICO DO FILHO



Fonte: a autora (2022)

Dois entrevistados (P4 e P5) responderam que não sabiam absolutamente nada sobre autismo e não tinham concepções prévias formadas. Os demais entrevistados descreveram o TEA como

P2: “criança com bastante restrições”

M4: “deficiência intelectual, totalmente dependente”

P6: “antissociais”

M7: “não sabia nada, só que existiam pessoas diferentes, [...] estranhas”

M8: “criança retraída, vivendo no seu mundinho e cheia de manias”

Ao analisar pesquisas que verificam os graus de severidade do TEA, duas foram encontradas (SANTOS et al., 2016; PARRA; COSTA; ROLIM, 2021). Ambas realizaram um levantamento na associação maranhense dos autistas (AMA) com base na *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), que consiste em uma entrevista estruturada de 15 itens com

os pais ou responsáveis de uma criança autista maior de 2 anos de idade. A cada um dos 15 itens, aplica-se uma escala de sete pontos, o que permite classificar formas leve-moderadas ou severas de autismo.

Na pesquisa de Santos et al. (2016), participaram 29 crianças sendo que destes 9 indivíduos foram caracterizados sem autismo (41,66%), 16 indivíduos na categoria de leve/moderado (47,91%) e 4 (10,41%) em grau severo.

A pesquisa de Parra, Costa e Rolim (2021) avaliou por meio da CARS o grau de severidade de 118 crianças e os resultados apontaram que 13 crianças foram caracterizadas sem autismo (11%), 36 crianças possuem grau leve de autismo (40%), 19 crianças possuem nível moderado de autismo (17%) e 46 crianças o grau severo de autismo (32%).

Nas nove crianças cujos pais participaram desta pesquisa, ao avaliar o grau de severidade também de acordo com a CARS, três possuem autismo leve (C1, C4, C6), cinco autismo moderado (C2, C3, C5, C7, C8) e um grave (C9).

Estes três resultados demonstram que mesmo o autismo apresentado em seu grau mais severo seja a minoria entre os casos, as representações sociais sobre o TEA apontavam para ele. Não foi encontrado estudos sobre a incidência dos graus de autismo em uma escala que possamos considerar global.

Sobre as representações sociais sobre o autismo depois do diagnóstico, a pergunta formulada para eliciar respostas que nos conduzissem as representações sociais foi “O que é TEA para você?”. Os participantes demonstraram dificuldade em formular esta resposta, sendo necessário que perguntas complementares que não estavam no roteiro de entrevista fossem realizadas como: “Hoje, como você explicaria o autismo?” e “Se alguém que não soubesse nada sobre o autismo te perguntasse o que é, o que você diria?”. Outra consideração feita com frequência para os entrevistados foi de que não havia respostas certas ou erradas. Após essas complementações os entrevistados conseguiram responder.

As respostas eliciaram diversos conteúdos e perspectivas de fala. Quatro entrevistados (M1, P3, P5 e P6) descreveram o comportamento do filho para explicar o TEA; Duas entrevistadas (M8 e M9) falaram sob a perspectiva delas como mãe, como o TEA as mudou; Quatro (P2, M3, M5 e P6) iniciaram sua resposta alegando que “autismo não é doença”, “é transtorno”; Três (P1, M4 e M5) falaram sobre os graus de severidade do TEA; Dois (P4 e P5) disseram ver o TEA como uma possível evolução humana; Dois (M2 e M4) apontaram a necessidade de apoio e intervenção terapêutica e; Um (M6)

trouxe uma resposta mais completa, descrevendo diversos comportamentos presentes nos indivíduos com TEA como comunicação (verbais, não-verbais), movimentos repetitivos e estereotipados, ritual/rotina, seletividade alimentar. A seguir serão descritos os fragmentos de fala dos participantes para ilustrar estas diferentes categorias de respostas.

QUADRO 21 – FRAGMENTO DE FALA DOS ENTREVISTADOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE TEA APÓS O DIAGNÓSTICO.

Fragmento de fala do entrevistado	Conteúdo eliciado
<p>M1: Uma limitação talvez? Não sei se é a mesma coisa. Acho que uma limitação, uma adaptação do ambiente talvez. Ele demora um pouco mais pra se adaptar. Ele se adapta mas tem o tempo dele que é o que observo muito com ele. Ele chega, observa, ele não mexe em nada. [...] Não sei se com todas as crianças são assim, mas com ele é assim. Talvez seja isso, a parte de se adaptar mesmo, se familiarizar.</p>	<p>Descreveu o filho para explicar o TEA.</p>
<p>P1: Hoje em dia pelo que eu sei diria que tem de vários graus, ia falar olha eu tenho um filho que é autista que falaram que ele tem TEA, mas foi diagnosticado como leve, mas tem outros graus de TEA.</p>	<p>Gráus de severidade</p>
<p>M2: A criança vai ter uma certa dificuldade, vai precisar de apoio de outra pessoa. O desenvolvimento dele vai depender da mãe ou de quem está conduzindo essa criança para o desenvolvimento. Vai precisar de profissionais junto, dependendo da dificuldade deles. Não é porque é autista que vai ter problema na fala, que ele vai ter um comportamento igual ao do meu filho, ele pode ter outras dificuldades que no meu filho pode ser menos e nele pode ser mais dificuldade para ele desenvolver. E cada um vai ter a sua habilidade.</p>	<p>Necessidade de apoio e intervenção terapêutica</p>
<p>P2: R: É uma coisa que não se deve tratar como uma doença, porque a criança não é doente. Que ela tem total capacidade de se desenvolver como uma pessoa normal só que precisa bastante dessa atenção dos pais principalmente pra fechar o diagnóstico cedo. [...] Eles são muito apegados a rotina, se você foge fora daquele habitual...</p>	<p>Não é doença; pessoa normal</p>
<p>M3: não é uma doença, é um transtorno. E que se for diagnosticado tem que procurar logo cedo pra começar um acompanhamento, se precisar vai usar um medicamento e que não vai ser tudo igual, as vezes pode ter uma criança com autismo severo, pode ter uma criança inteligente e que não se comunica, pode ter uma que gosta de conversar. Cada criança tem uma particularidade, vai ter aquela que não gosta de barulho, que não gosta de muita gente num lugar, que vai gostar de ficar sozinho, mas assim, cada um vai ter um jeitinho. Eu explicaria assim.. eu não sei explicar aprofundado.</p>	<p>Não é doença; Necessidade de apoio e intervenção terapêutica</p>
<p>P3: Eu descreveria o que vivo com o C3. Hoje quando fala com ele, chama C3, as vezes ele não olha no olho mas se eu falo ‘filho, olha no meu olho, fala comigo’, ele olha e fala, conversa. Mas bem no começo não olhava, a fala dele também foi bem difícil. Agora com os tratamentos que ele tem ele está melhorando bem. [...] No começo para eu entender o que era o autismo não foi fácil, eu não sabia como era. Depois com o passar dos anos em que o C3 foi crescendo mais, é que eu estou aprendendo mais. Não aprendi tudo, tem muita coisa pra aprender ainda. Pra mim está sendo uma experiência, estou aprendendo com o C3 muitas coisas. A gente tem que entrar no mundo deles para poder entender eles. Mais ou menos isso...</p>	<p>Descreve o filho; mundo deles</p>

<p>M4: O autismo ele não é uma coisa simples de se explicar porque ele não é uma coisa única. Cada criança é uma e o autismo não é único, ele tem graus. Tem leve, moderado, severo. Se hoje eu disser “O autismo é de boa” é porque meu filho está em terapia a mais de um ano, o autismo dele é leve. Agora não posso falar isso se você me disse que seu filho tem autismo severo. Então o autismo ele é dividido, não tem como que é uma coisa fácil e simples, não é. Um autista leve se está bem conduzido fazendo as terapias certas, ele é uma criança. Se parara terapia, ele é outra criança. [...] O nosso filho ele tem certa autonomia, diferente de certos autistas. Há autistas moderados que tem certa autonomia, outros não e que precisam de mais terapias. Há autistas severos que não tem autonomia nenhuma, são agitados, agressivos.</p>	<p>Graus de severidade; Necessidade de apoio e intervenção terapêutica</p>
<p>P4: : Uma questão que a gente vai ter que conviver com ela não tem como fugir. Está acontecendo cada vez mais, a gente percebe muitas crianças com essa especialidade e até os pais não percebem. E a gente que já percebe, já conheceu, já estudou, já passou, tenta as vezes orientar. É uma coisa que não tem pra onde fugir, acredito ser até uma questão da evolução porque até os dados comparam. Dos anos 90 pra cá tem aumentado bastante.</p>	<p>Evolução Humana</p>
<p>M5: : Eu descreveria que hoje em dia é esse grupo, essa junção de características, porque cada um tem uma característica diferente dentro de uma mesma bacia. [...] a coisa não é ruim como as pessoas pintam. O problema não é um problema, é uma condição. Não é um problema, ele tem uma condição de aprendizagem diferente. Ele pode se desenvolver só que a condição dele é diferente da maioria das pessoas. Todo mundo vai aprender o AEIOU com a cartilha, o autista não! Vai dependendo do grau dele.</p>	<p>“Não é problema, é condição” = “Não é doença, é transtorno”; Grau de severidade</p>
<p>P5: Pra mim, não sei nem o que falar. No caso dele acho que ele vai ser uma pessoa normal. Pra mim o autismo é um comportamento. É um comportamento diferente, não sei se pela evolução do ser humano. Ele não tem ambição, ele não tem maldade nenhuma ele não deixa fazer mal com ninguém.</p>	<p>Descreveu o filho para explicar o TEA; Pessoa normal; Evolução humana</p>
<p>M6: São pessoas que tem muito que serem ouvidas, acolhidas, estudadas, porque é um espectro né? Então são comportamentos diversos e são pessoas que abraçam sim, que conversam sim. Mesmo aquelas que não são verbais, conseguem se comunicar sim. Uma coisa que aprendi muito é que não é pelo fato da pessoa não falar que ela não se comunica. Então eu sei que elas se comunicam, que expressam sentimentos, expressam tudo, mesmo através do olhar. Pra mim, vamos dizer assim, apesar de comportamentos atípicos pode sim se for acolhida, se tiver ali uma estrutura, dá pra ter uma vida dentro do que a gente chama de normal. [...] Dentro do espectro do autismo tem várias características, existem algumas pessoas que não são verbais, elas tem movimentos repetitivos, são pessoas que tem algumas estereotípicas, precisam sempre repetir um movimento. Autistas precisam sempre ter um ritual, ele tem todo um ritual pra fazer as coisas, precisa ter uma rotina, as vezes alguns terão seletividade alimentar. Por não conseguirem expressar e as pessoas não entender o que eles estão falando, eles podem ter uma atitude de estresse, de frustração e ele acaba expressando isso com movimentos, perdendo as vezes o controle. Eu acho que descreveria assim, não é só isso, mas basicamente.</p>	<p>Resposta mais completa e mais próxima do “mundo reificado”, ou seja, do científico.</p>
<p>P6: Primeiramente eu diria que é um transtorno que não deixa de ser algo mental. Falaria que são características que as pessoas apresentam que elas são tratadas com pessoas diferentes. Por exemplo, por que você acha que seu filho é autista e o meu não é? eu ia falar devido ele tem as características de comportamento que ele quer dormir daquele jeito; ele quer comer naquele lugar; aquele tipo de comida; se ele vai brincar ele quer posicionar os brinquedos na forma que ele acha que tem que posicionar, que ele gosta, ele acha legal; e são muito visuais né das coisas visuais a escolha deles é de modo</p>	<p>É um transtorno; descreveu o filho para explicar o TEA</p>

<p>visual; sabor também eu acredito que deve ter alguns sabores mais característicos porque ele não é de tudo que ele come que ele gosta, por exemplo chocolate, ele gosta de chocolate mas ele não gosta de chocolate branco, ele gosta de chocolate preto.</p>	
<p>M7: Eu só falo assim que é uma pessoa normal, com uns pitis²⁰ a mais</p>	<p>Pessoa normal</p>
<p>M8: Hoje o autismo pra mim é ver a criança por um outro olhar. É você entender que as diferenças, que nem todos os seres humanos são iguais, e isso, com a criança autista, a gente consegue ter mais e melhor essa percepção e que não se tem uma receita pra cada ser humano em termos de educação, em termos de amor, de convivência. Cada ser humano tem o seu perfil, as suas dificuldades, seu temperamento, seu amor. O autismo puxa muito isso, a gente vivencia essa diferente todo dia. Nem sempre meu filho está igual ao outro dia. Por mais que se fale que a criança autista gosta de rotina, que sempre tem que estar fazendo as mesmas coisas, para nós não é assim. Todo dia é um dia diferente. Eu vejo isso, o autismo te abre a um olhar diferente para as coisas, para a aceitação, para o amor incondicional e superação para amar sem preconceito, sem uma receita de como deve ser, como deve fazer. É realmente aceitar que as pessoas são diferentes.</p>	<p>Perspectiva dela como mãe.</p>
<p>M9: O autismo pra mim ele veio para me deixar com mais paciência, eu enxergo as coisas diferentes hoje. Tantas coisas que eu valoriza va, que tinha tanto valor, que era tão especial, hoje elas não tem mais aquele valor de antes. Ele veio pra mostrar que precisa de carinho, o autismo é isso, ele precisa de muito amor, de muito afeto, de muita atenção. Eu vejo que para o meu filho as coisas não tem tanta importância, as vezes umas coisas tão pequenas que não achamos graça pra ele é a coisa mais valiosa. Ele não tem essa distinção do que é caro, do que é barato. Ele só quer aquelas coisas mais simples, ele fica tão feliz, então tudo aquilo que era tão importante passou a não ter mais essa importância toda. E outras coisas que a gente não via, percebia, parece que ele puxou a gente pra realidade de que o que vale a pena mesmo é a gente estar ali com ele, dando atenção, todo aquele amor envolvido. [...] O mundo dele é mais especial, ele vê as coisas de uma forma mais simples, mais tranquila, que a gente não precisa viver correndo atrás de nada, a gente já tem praticamente tudo do que é mais importante. Eu acho isso. As pessoas as vezes ficam se preocupando com a vida dos outros, com tantas outras coisas e ele não, ele vê de uma forma simples. Você é o que é, se ele gosta ele gosta, se não gosta também não destrata, simplesmente. Não que ele ignore, mas não faz diferença pra ele se aquilo que ele não gosta, se está ali ele não se importa. Então ele vê diferente, e a gente começa a perceber também. A gente quer trazer ele para a nossa vida, para o nosso mundo e na verdade a gente que deveria entrar um pouco mais no mundo deles, que é um mundo mais certo eu acho. Um mundo em que ele é correto, eles são mais corretos, eles não gostam das coisas erradas, eles não gostam de maldade, eles não gostam de mentira e eles gostam tudo certo. Acho que se a gente fosse um pouco do que eles são acho que todos ficariam bem melhor.</p>	<p>Perspectiva dela como mãe; bondade; mundo deles</p>

Fonte: a autora (2022)

A variedade de respostas demonstradas acima, a impossibilidade de observar elementos comum na fala dos participantes que demonstre o núcleo central das representações, e a falta de elementos que comprovem o movimento de ancoragem e

²⁰ substantivo masculino [Gíria] Escândalo, chique.

objetivação nos conduz a concluir que os pais não possuem representações sociais estruturadas sobre o TEA após o diagnóstico, sendo um processo ainda em elaboração.

Este resultado pode ter surgido em decorrência de uma limitação metodológica, visto que os pais tiveram dificuldade em elaborar uma resposta à pergunta da entrevista semiestruturada, sendo necessário que pesquisas futuras utilizem outro percurso metodológico na coleta e tratamento dos dados para verificar se trata-se de uma limitação metodológica desta pesquisa que não permitiu chegar a essas representações sociais, ou se de fato são representações sociais ainda em elaboração.

Retomando o conceito de ancoragem e objetivação descrito por Jodelet (1990) em Tomé e Formiga (2020)

Para Jodelet (1990) a objetivação é a construção formal de um conhecimento, ou seja, uma operação imaginante e estruturante dos esquemas conceituais, que absorve as significações e organiza o fluxo das comunicações. A ancoragem é a inserção orgânica do conhecimento em um pensamento constituído, e compreende o enraizamento social da representação e a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Desta forma, os valores e crenças do grupo expressam a sua identidade, pois imprime sentidos à representação (Jodelet, 1990) (TOMÉ; FORMIGA, 2020, p. 101).

Ao analisar cada fragmento de resposta isoladamente, poderíamos conceber diversas perspectivas para discussão, como por exemplo a perspectiva de que a pessoa com TEA tem o “seu mundo” ou de que trata-se de uma evolução humana, mas nesta tese de doutoramento cabe a nós enfatizar as representações sociais do grupo e não opiniões individuais. Sob essa perspectiva social Jodelet (1984, p. 36 apud SPINK, 2013, p. 980) afirma: “Não é um indivíduo isolado que é tomado em considerações mas sim as respostas individuais enquanto manifestação de tendências do grupo de pertença ou de afiliação no qual os indivíduos participam”, sendo assim, Spink (2013) afirma que “as representações são estruturas estruturadas ou campos socialmente estruturados”.

Esta consideração refuta a hipótese previamente estabelecida de que após o diagnóstico e conseqüentemente mudança de contexto em que os participantes passaram a estar inseridos (contato com profissionais como professores, médicos, terapeutas e o acesso a informações através de possíveis pesquisas sobre o TEA), a objetivação, a construção formal do conhecimento sobre o TEA, seria mais próxima da realidade científica.

A partir deste resultado surgiu o questionamento que coincide com os mesmos levantados pelo grupo de pesquisa liderado por Sá (1998, p. 47): “Então, tudo é

representação social? Há representação social de tudo?”. O autor descreve que na ocasião a resposta criada em consenso pelo grupo foi a de que para gerar representações sociais o objeto deveria ter “relevância cultural” ou “espessura social”. O autor descreve a resposta fornecida por Tomás Ibañes (1988) como uma forma mais clara de esclarecer essa pergunta

O fato de que as representações sociais sejam estruturadas nos indica (...) que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de uma dada representação social (...). É possível, por exemplo, que um grupo tenha uma representação social de certo objeto e que outro grupo se caracterize tão somente pelo fato de dispor de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens acerca desse mesmo objeto, sem que isso suponha a existência de uma representação social.” (IBAÑES, 1988, p. 34-45, apud SÁ, 1998, p.47)

É evidente que o TEA possui relevância cultural, sendo esta já suficiente para caracterizá-lo como objeto passível de existência e verificação de suas representações sociais, porém, neste caso específico, a espessura social não foi alcançada, sendo que as respostas, assim como as descritas por Ibañes (1988 apud SÁ, 1998) na citação acima, apresentam-se como “conjunto de opiniões, informações ou imagens de um mesmo objeto” que não possuem um elo de ligação que nos conduza a uma representação social.

Sobre a existência ou não de representações sociais sobre determinado objeto, Sá (1998) afirma

Não se trata, entretanto, de um problema simples para o pesquisador, porque a existência ou não do fenômeno não é algo evidente. O pesquisador pode supor que ele existe, sem que seja verdadeiro; ou seja, o grupo considerado para estudo pode não ter nunca “dado a menor bola” para o objeto que o pesquisador acha va ser importante na sua vida cotidiana. Ou, ao contrário, os outros objetos podem ser representados pelo conjunto social em questão, sem que o pesquisador dê a menor conta desse fato. Ou, ainda, o objeto inicialmente cogitado pode ser socialmente representado sim, mas por outros conjuntos sociais que o pesquisador jamais havia pensado em estudar (SÁ, 1998, p. 47).

Neste caso, uma hipótese a ser verificada em pesquisas futuras é a de que o pouco tempo de descoberta do diagnóstico não possibilitou que os participantes passassem por mudanças significativas em suas concepções sobre o TEA, sendo necessária uma nova verificação das representações sociais no futuro. De acordo com dados levantados durante a caracterização das crianças cujos pais foram participantes da pesquisa, uma criança teve

o diagnóstico a sete anos (C5); uma teve o diagnóstico a três anos (C3); três tiveram o diagnóstico a quatro anos (C7, C8 e C9); e quatro tiveram o diagnóstico a dois anos (C1, C2, C4 e C6).

Sobre o processo de mudança das representações sociais, Arruda (2000, p. 243) aponta que “tem que ocorrer não só no contexto imediato, mas também ao passado e à expectativa do futuro”, e traz contribuições de Spink (1997) para explicar este fenômeno com base na temporalidade.

Spink (1997) já alertava para os três contextos que fornecem o repertório ao qual recorremos para dar sentido as nossas experiências cotidianas, indicando sua temporalidade diversificada: o contexto cultural, marcado pelo tempo longo da história das mentalidades, o contexto social, o do tempo vivido no perímetro da história pessoal e o contexto interacional, cravado no tempo curto da interação múltipla e variada em que vivemos imersos como num presente que se renova sem cessar (ARRUDA, 2000, p. 243).

Com base nesses três contextos descritos pela autora, podemos inferir que os participantes da entrevista estão passando por mudanças somente em seu contexto interacional, mais imediato. Para uma mudança profunda e duradoura dessas representações sociais, seriam importantes que mudanças no contexto cultural e social também ocorressem. Arruda (2000, p. 244) complementa que “sem uma intimidade com estas dimensões temporais e culturais, torna-se difícil não só a compreensão da construção da realidade atual como a da futura, pois não se ancora o que se quer mas o que se pode”.

A acumulação de informações, experiências e conhecimentos que se vão transformando em elaborações – e vão se compor em representações – constitui o capital com o qual se trabalhará o futuro, com o qual se constituirá o imaginário que vai acolhe-lo; o senso comum de amanhã e a disposição para agir (ou a falta dela) começaram agora. As representações sociais não são apenas tributárias do passado, mas são passagem para o futuro: está se construindo hoje o acervo cognitivo-afetivo com o qual se lidará com o amanhã. (ARRUDA, 2000, p. 244)

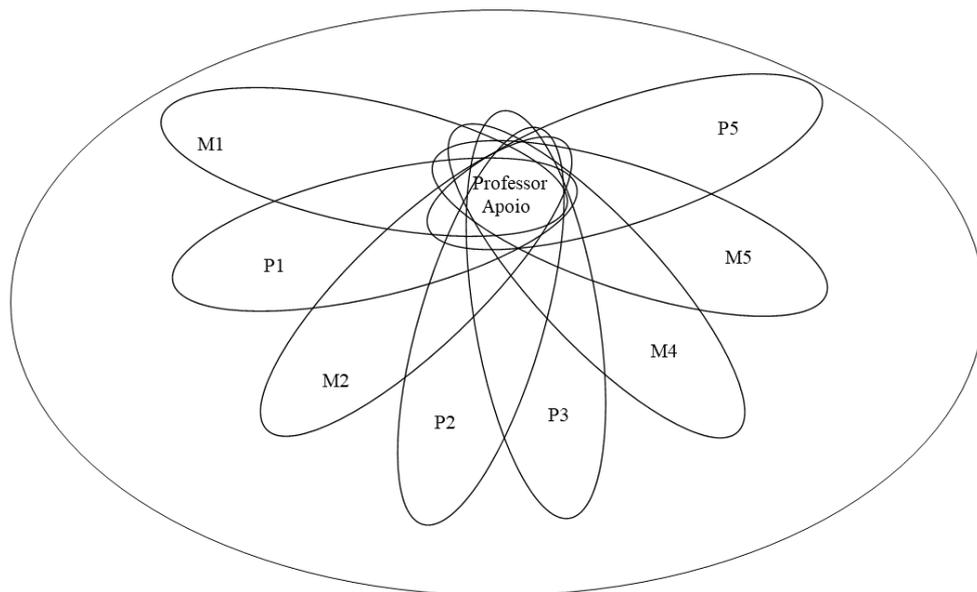
Nosso papel enquanto pesquisadores é possibilitar que esses pais, professores, terapeutas e a comunidade em geral tenham acesso a esse “mundo reificado” do qual fazemos parte ao estudar o TEA, permitindo uma comunicação entre universidade e comunidade. Entendemos que para que mudanças significativas ocorram de forma que beneficie as pessoas com TEA quanto a aceitação, acolhimento e representações sociais mais próximas da realidade e menos negativas, mudanças em outras esferas precisam ocorrer – como nas informações sobre TEA transmitidas pelos meios de comunicação em

massa-, mas esforços dentro do nosso campo de atuação precisam ser articuladas para que esses conhecimentos gerados no campo científico possam circular, como é o caso do GEAPPA.

4.8 Representações sociais dos pais sobre inclusão escolar

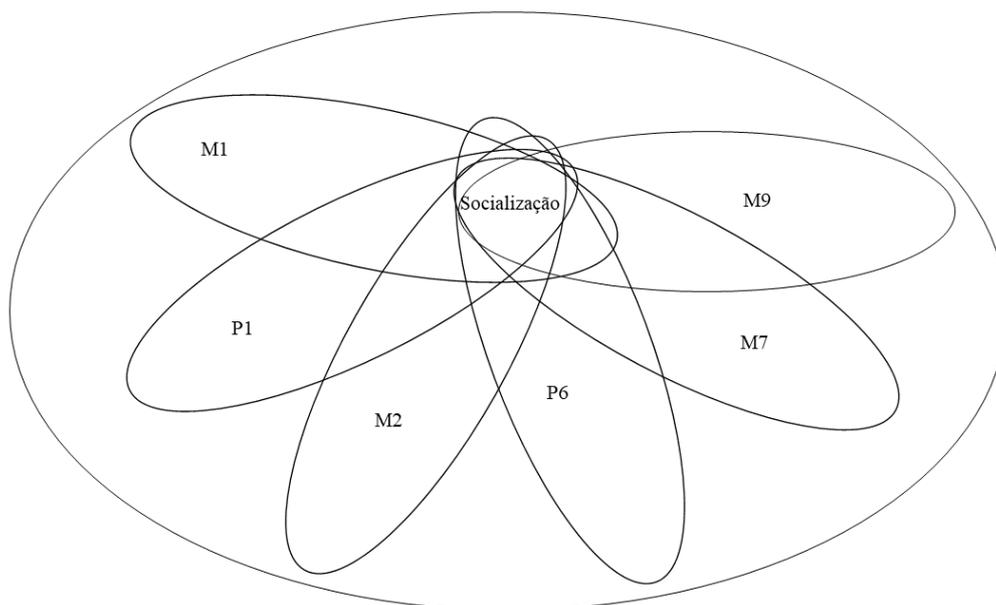
Para verificar as representações sociais dos pais sobre inclusão escolar, foi feita a pergunta “O que é inclusão escolar para você?”. As respostas eliciadas manifestaram duas perspectivas, já mencionadas na seção 4.3 deste capítulo, sobre professor apoio e socialização como indicativos de inclusão escolar. Usaremos novamente o modelo descrito por Wagner (2013) para ilustrar estes dois processos.

FIGURA 5- OS ELEMENTOS COMUNS DO CONHECIMENTO DE PAIS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E PROFESSOR APOIO



Fonte: a autora (2022)

FIGURA 6- OS ELEMENTOS COMUNS DO CONHECIMENTO DE PAIS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO



Fonte: a autora (2022)

Dos 15 pais entrevistados, onze descreveram a inclusão escolar sob a perspectiva de socialização e professor apoio, dois mencionaram a presença de profissionais qualificados e acessibilidade e dois falaram sobre a igualdade em oportunidades. No Quadro 22 foi destacado os fragmentos de fala dos participantes.

QUADRO 22- FALAS QUE EVIDENCIAM ELEMENTOS QUE COMPÕEM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PAIS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Conteúdo eliciado	Fragmento de fala do entrevistado
Professor Apoio	<p>P2: Se você chega na escola e já consegue professora de apoio já é um primeiro passo que a escola se preocupa com isso</p> <p>P3: Às vezes é muito difícil ir porque eles precisam de acompanhamento e uma professora para poder ajudar eles. Penso que é isso.</p> <p>M4: ele tem professor de apoio, todo mundo recebe e trata bem, não tem nem do que reclamar.</p> <p>M5: Eu acho que pra conseguir fazer inclusão tem que ter o professor de apoio, pra ajudarele</p> <p>P5: Eu acho que pra conseguir fazer inclusão tem que ter o professor de apoio, pra ajudar ele, pra por na cabeça dele pra ele andar depois</p>
	<p>M1: Sinceramente, não sei! não sei o que é inclusão escolar. Pode ser esse professor de apoio. [...] Então eu creio que seja isso, os</p>

Professor Apoio e Socialização	<p>professores chamar para o social, pra fazer atividades, pro intervalo de brincar, alguma coisa.</p> <p>P1: Pra mim ele tem que ir na escola normal e a escola tem que se adaptar. Tem que ter o professor de reforço (professor apoio) [...] Como já falei, é inclusão social. A inclusão escolar é a escola se adaptar a maneira da criança.</p> <p>M2: É ele tentar se adaptar em meio de outras crianças sem o espectro do autismo e desenvolver, e mais pra frente sem precisar de apoio. Mas eu sei que no começo ele vai precisar de apoio.</p>
Socialização	<p>P6: Até onde eu acompanhei, até pela quantidade de coleguinhas, pelas amizades que ele fez, eu diria que foi bem trabalhado a questão da inclusão dele.</p> <p>M7: Eu acredito que a inclusão é fazer a criança que está dentro do espectro participar de todos os eventos da escola [...] é inserir no meio daquela turma que está fazendo tudo e dar esse apoio pra criança ir desenvolvendo as habilidades que faltam bastante no TEA. Por que eles não querem fazer essas partes, eles querem ficar no mundinho deles.[...]</p> <p>M9: Na verdade, todos esses anos meu filho foi para a escola justamente para socializar com as crianças, eu não me importei se ele tá indo pra aprender alguma coisa [...] Então inclusão pra mim é o professor ir lá, a colher essa criança, trazer para perto das outras, explicar que ele vê o mundo diferente, que ele age diferente das outras pessoas, que o jeito de brincar é diferente, mas nem por isso, porque todos somos diferentes, ninguém é igual.</p>
Profissionais qualificados e acessibilidade	<p>M3: Primeiro tem que ter professores qualificados, acessibilidade, pode ser que tenha uma criança cadeirante. Adaptação, alguma mesa adaptada, banheiro, rampa</p> <p>M6: Atividade adaptada quando necessário, acolhimento dos professores e dos colegas, atividades extra curriculares, acessibilidade. Acho que a estrutura física, humana e pedagógica.</p>
Oportunidades	<p>P4: acredito que inclusão escolar seja um ensino que dê acesso para todos e não privilegio.[...] O que importa é oportunidade e tratamento de acordo com a necessidade daquela pessoa. Só isso!</p> <p>M8: inserir ele no meio junto as crianças tidas como normal. Pra ele participar ele tem que se envolver, seja em atividades, contato, interação mas respeitando as dificuldades que tem. [...] Tem as adaptações mas tentar fazer essas adaptações o menos possível. [...] Acho que inclusão é isso, dar a criança as mesmas oportunidades, as mesmas condições que uma criança tida como normal mas tendo esse cuidado de respeitar a dificuldade, a sensibilidade da criança que ela é, a personalidade, o grau do autismo</p>

Fonte: a autora (2022)

Estes resultados corroboram com os encontrados na pesquisa de Arioza (2017) que teve como objetivo analisar as concepções de direitos e inclusão escolar das famílias de alunos PAEE e como estas interferem na tomada de decisões e no empoderamento

acerca da vida escolar de seus filhos. De acordo com a autora a escola regular é vista como local que tem como principal contribuição a oportunidade de socialização para o aluno.

Nossos resultados mostraram que há uma baixa perspectiva dos pais em relação à aprendizagem de conteúdos escolares pelos filhos no ambiente escolar comum. Todos os filhos dos participantes que estão matriculados em escolas regulares (apenas dois frequentam atualmente somente o ensino especial) frequentam também o AEE. Entretanto, a socialização foi a principal função atribuída à escola. Os pais acreditam ser este o benefício maior que a escola comum pode oferecer ao desenvolvimento dos filhos (ARIOZA, 2017, p. 145).

A autora conclui que o foco na limitação impõe aos pais a ideia de incapacidade para o aprendizado dos conteúdos escolares, “restando então à escola oferecer e desempenhar o papel de um espaço onde o filho possa vivenciar um número maior de interações sociais e se socializar com outras crianças” (ARIOZA, 2017, p. 145).

Outro resultado semelhante foi com relação a função e presença do professor de apoio. Os participantes da pesquisa queixavam-se da não oferta deste profissional para acompanhar o filho, ou da falta de qualificação dos profissionais existentes. Este profissional em ambas as pesquisas passa a desempenhar o papel de apoio ou cuidador da criança e não um professor de apoio à inclusão escolar. O foco no cuidado e ensino da criança está centrada nesse profissional e não na escola como um todo, por isso sua presença é tão valorizada.

Conclusão

Com esta pesquisa, buscamos respostas que nos conduzissem aos objetivos de realizar o mapeamento dos alunos com TEA em Dourados-MS, afim de descrever o contexto em que estes alunos estão inseridos; Aprender as representações sociais dos pais sobre TEA e inclusão escolar; Descrever como ocorre o processo escolar das crianças sob a perspectiva dos pais; Identificar os fatores facilitadores e dificultadores no processo de inclusão escolar dessas crianças e por fim analisar como as representações sociais influenciam na inclusão escolar.

Sobre os fatores dificultadores para o processo de inclusão escolar a partir da percepção dos pais, apontamos inicialmente a dificuldade de acesso à matrícula em escolas privadas. É evidente que esta é uma prática ilegal que vai contra todas as legislações educacionais, e esta prática demonstra uma falha grave no entendimento das

instituições de ensino privadas, não só em Dourados-MS mas no Brasil, conforme as pesquisas já citadas na discussão anterior, de que a inclusão escolar de alunos PAEE é direito de todos e dever da escola proporcionar as condições necessárias para o acesso, permanência e desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Outro fator dificultador é a representação social que os pais têm de que inclusão escolar está diretamente associada a presença do professor de apoio. De acordo com este modelo entendido pelos pais, o processo de inclusão escolar está centrado na pessoa, sendo a presença ou não dela o principal indicativo de um movimento que deveria ser de toda a instituição. Esta concepção dificulta que os pais identifiquem situações que violam o que se espera de uma escola inclusiva o que os impossibilita que fiscalizações e cobranças sejam feitas neste sentido. A inclusão escolar é um movimento com várias frentes, como as diretrizes que garantem o acesso à matrícula, o financiamento para aquisição de materiais, acessibilidade e a contratação de profissionais qualificados para atender as necessidades dos alunos. Outra frente importante no processo de inclusão escolar é a formação inicial e continuada de todos os profissionais envolvidos, professores da sala comum, professores apoio, professores do AEE, gestores e demais profissionais da escola, afinal o aluno é da escola e responsabilidade de todos. E por fim, outra frente não menos importante é a da colaboração entre os profissionais da escola e familiares na elaboração de estratégias de ensino que atendam as necessidades dos alunos garantindo seus direitos não só de acesso, mas também de aprendizado.

Esta consideração vai ao encontro do terceiro fator dificultador encontrado de que as representações sociais de pais de que a qualidade na socialização dos filhos são indicativos de inclusão escolar. Não tentamos aqui minimizar a importância das relações sociais estabelecidas no contexto escolar, já que esta garante que a escola seja um lugar mais acolhedor e prazeroso em estar pelas 20 horas semanais previstas para educação básica. Mas a concepção de que a socialização “é” a inclusão escolar, faz com que a escola perca sua real função que é ensinar, auxiliar o aluno em seu desenvolvimento acadêmico e intelectual, e assim como no fator dificultador com relação ao professor apoio, impede que avanços ocorram porque os principais responsáveis por esses alunos se contentam com a escola executando somente o papel de meio socializador, que não é a sua função. Os fatores descritos até aqui demonstram superficialidade na compreensão de inclusão escolar, tanto por parte dos pais, como por parte da escola que se sente no direito de negar o acesso à matrícula aos alunos com TEA.

Outro fator dificultador encontrado é a sobrecarga materna no cuidado das crianças com TEA, retratada na fala de todos os pais de que são suas esposas que mantêm contato com a escola e, na maioria dos casos, elas que os conduzem as terapias e demais atividades, além dos cuidados com lar. Pensar a inclusão escolar sob uma perspectiva colaborativa, em um processo que envolvesse além dos profissionais da escola ambos os pais, certamente permitiria melhores condições para o aluno, que teriam adultos mais dispostos para auxiliá-los.

Por fim, o último fator dificultador a ser mencionado é de que as representações sociais dos pais antes do diagnóstico apontavam para o autismo severo a partir da imagem representacional de uma pessoa com muitos comprometimentos cognitivos, sobretudo divulgado pelos meios de comunicação em massa. Mesmo que após descrever estas representações os pais tenham dito “não penso mais assim”, ou “eu sei que não é assim”, podemos inferir - e sugerimos que pesquisas com outros grupos sejam feitas para apreender suas representações sociais sobre o TEA – que outros grupos, como professores iniciantes ou que nunca tiveram contato com alunos com TEA, tenham as mesmas representações sociais, o que geraria comportamentos excludentes por esperar que sejam alunos difíceis de ensinar.

Sobre os fatores facilitadores identificados, o primeiro a ser descrito é sobre o papel da escola como principal sinalizador na busca pelo diagnóstico. O olhar atento e as orientações dadas pelas professoras permitiram que as crianças obtivessem os diagnósticos e partir disso iniciassem tratamentos e intervenções terapêuticas que consequentemente auxiliam no processo de inclusão escolar. O diagnóstico aqui, não é tido como rótulo, mas como caminho, mapa que direciona quais as necessidades daquele aluno e qual a melhor forma dele aprender.

O segundo fator é a facilidade de acesso às escolas públicas por alunos com TEA e o acolhimento das escolas públicas que, ao contrário das escolas privadas, demonstraram-se abertas e receptivas com os pais. O direito ao acesso à matrícula não deveria ser motivo de parabenização, visto que é um direito, mas considerando as diferenças vistas com relação às escolas privadas, podemos ver a existência deste dado como uma vitória para a educação.

O último fator observado é a facilidade de acesso ao professor apoio. Pode parecer contraditório visto que este tema também proporciona diversas críticas, mas o fato de que este é um direito que tem sido garantido em Dourados-MS demonstra um forte investimento nos alunos com TEA nas escolas públicas. Vale ressaltar a orientação de

que este profissional deve se fazer presente quando necessário e deve ser um apoio ao professor regente nas necessidades do aluno com TEA.

Dentre os problemas encontrados na execução da pesquisa, destacam-se dois. O primeiro é a dificuldade no acesso aos materiais sobre representações sociais, a medida que na biblioteca da UFGD havia apenas um exemplar do livro de Moscovici (2003) e por esse motivo não poderia ser retirado para empréstimo na biblioteca, e o alto custo de livros tanto de Moscovici como de autores referência na área como Jodelet e Abric. Esta é uma teoria de suma importância para auxiliar pesquisadores na compreensão de diversos objetos, sendo necessário que estes materiais se tornem mais acessíveis. Outro problema na execução da pesquisa, foi a pandemia de COVID-19 que impossibilitou a pesquisadora de seguir o planejamento inicial de entrevistar um número maior de pais e de ter acesso à escola para verificar através de observação e entrevista com os professores as influências das representações sociais na escola.

Esta pesquisa demonstra sua relevância científica ao ser a primeira a analisar as representações sociais de pais de crianças com TEA sobre o TEA e inclusão escolar, e a partir dela apresenta lacunas para que novas pesquisas sejam realizadas, como pesquisas que busquem as representações sociais desses mesmos sujeitos sobre o mesmo objeto mas a partir de um percurso metodológico diferente; pesquisas que busquem analisar as representações sociais de pais sobre o TEA após o diagnóstico dos filhos, mas cujo tempo de diagnóstico seja maior do que desta pesquisa; e pesquisas que busquem compreender as representações sociais de professores sobre o TEA e inclusão escolar, afim de avaliar se essas representações corroboram com a dos pais sobre o autismo severo, professor apoio e socialização.

REFERÊNCIAS

ABREU, T; PAVAN, R. O espectro do autismo no programa profissão repórter. **VI Simpósio de Discursividades Midiáticas**, 2021.

ACOSTA, P. C. **O Uso da Tecnologia Assistiva para alunos com Deficiências Sensoriais em Salas De Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor / Marília**, 2014. 181 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

ALEXANDRE, M. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum** - Rio de Janeiro - v.6 - n° 17 - p. 111 a 125 - jul./dez. 2001

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. v. 24 n.3, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 14/15, 17-37, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, 1(1), p. 18-43, jan. / jun, 2008.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo? **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ARAUJO, R. M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória**. São Carlos: UFSCar. Tese (Doutorado), 2011. 187f.

ARIOZA, C. S. **Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. 2017.

ARRUDA, A. Mudança e representação social. **Temas em Psicologia da SBP**. V. 8 n° 3, 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5**. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento et al; revisão técnica Aristides Volpato Cordiolo. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BAIO, J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. The MMWR series of publications is published by the Center for Surveillance, Epidemiology, and Laboratory Services, Centers for Disease Control and Prevention (CDC), U.S. **Department of Health and Human Services**, Atlanta, GA 30329-4027.

BARBOSA-FOHRMANN, A. P.; KIEFER, S. F. W. A aplicabilidade da teoria moral e da doutrina do direito de Kant para a inclusão de alunos com deficiência em escolas privadas. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)** 9(3):276-294, setembro-dezembro 2017

BARCELOS, K. S.; MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, O. C.; FERRUZZI, E. H. **Serviço Especializado De Atenção Multiprofissional Ao Autista (Seama) Dourados/Ms: algumas considerações.** In: PURIFICAÇÃO, M. M.; CATARINO, E. M. C.; MARTINS, P. C. B. (Orgs) *Processos de organicidade e integração da educação brasileira 1* [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Paulo Cezar Borges Martins. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

BASSOTTO, B. C. M. **Escolarização e inclusão : narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)** / Beatriz Catharina Messinger Bassotto. – 2018.

BASTOS, R. P. **Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA** / 2019 154f Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicossociais) - Universidade Federal do Amazonas.

BERTONI, L.M; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: Mororó, L. P., Couto, M. E. S., & Assis, R. A. M. (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**[online]. Ilhéus, BA: EDITUS, p. 101-122, 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: CORDE, 1994

BRASIL. Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário oficial da união**, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014

BRASIL. **Lei 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, 2015.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). ADI n. 5357/DF**. Repte.: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN). Intdos.: Presidente da República e Presidente do Congresso Nacional. Rel.: Min. Edson Fachin, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal sobre o FUNDEB. Brasília, 2020.

BRAUN, V; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887, 2006.

BRAGA, C. F; CIRINO, J. A. F. **Representações sociais e comunicação** [recurso eletrônico]: diálogos em construção / Claudomilson Fernandes Braga, José Antônio Ferreira Cirino (orgs.). – Goiânia: UFG/FIC/PPGCOM, 2015. 215 p. : il.

BOCK, A. M. B. Eu caçador de mim: pensando a profissão de psicólogo. In: SPINK, M. J. **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1995

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise (pp.51-66). In Baptista, M.M. (ed.) **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso Edições, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F., & ZERBATO, A. P. O que é Ensino Colaborativo?. São Paulo: **Edicon**. 2019

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). Dissertação (Mestrado em Educação). Unioeste – Cascavel, 2016.

CASTRO, R. V. Representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CORDEIRO, A.F.M. & ANTUNES, M.A.M. A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da psicologia. **Memorandum**, 18, 37-49. 2010

COSTA, C. E. S; SOUSA, R. R.; PEREIRA, M. S. Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas, Fortaleza**, v. 2, n. 3, p. 1-8, 2021

COUTINHO, M. A. G. **A responsabilidade de educar e de cuidar**: quando a deficiência segrega mães-cuidadoras de estudantes com TEA /– Salvador, 2017. 144 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea.

COUTO, C. C. **Percepção de professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Profa. Dra. Marta Angélica Iossi Silva. Foz do Iguaçu, 2017.

DIAS, C. C. V. **Mães de Crianças Autistas: sobrecarga do cuidador e representações sociais sobre o autismo**. Camila Cristina Vasconcelos Dias. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) UFPB/PPGPS João Pessoa, 2017

DUVEEN, G. Introdução: o poder das idéias. In S. Moscovici (Ed.), **Representações sociais**: investigações em psicologia social (pp. 7- 28). Petrópolis: Vozes. 2003.

FERRARESI, V. **Do organismo ao corpo**: um estudo sobre a representação social do autismo nos meios de comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

FONTANA, S. F. C. **Percepção dos Professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2ºAno do Ensino Fundamental**. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013

FONTES, R; COLLUS, J; PINO-JUSTE, M; OLIVEIRA, L; PELLANDA, N. Impacto das séries televisivas na percepção social do autismo, uma revisão sistemática. In: VEIGA, F. H. **Envolvimento do alunos na escola**: Perspectivas da psicologia e educação – inclusão e diversidade. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa., 2020

GARCIA, F. C. **Instrumentalização em um grupo de apoio para avaliação e identificação precoce de sinais de risco de autismo: perspectivas de profissionais da saúde**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GÓES, R. S. **A escola de educação especial: uma escolha para as crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos.** 2012. 86f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONÇALVES, M. O Diagnóstico em Psiquiatria: um ato médico. **Psychiatry On-line Brazil.** Vol. 16. N° 10, 2011

LIMA, L. B. V; SILVA, A. M; REBELO, A. S. O atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. **Revista Cocar.** V.15 N.33/2021 p.1-16

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS.** 2017. 112F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

MANDELL, D.; LECAVALIER, L. Should we believe the Centers for Disease Control and Prevention's autism spectrum disorder prevalence estimates? **Autism.** 2014, Vol. 18(5) 482–484.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar.** FE/UNICAMP: 2001. (mimeo).

MANSANO, W. M. S. **Work-Life Balance de Trabalhadores de Bares e Restaurantes no Brasil e no Reino Unido: Um Estudo Comparativo por meio da Análise Temática.** Tese (Doutorado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica – 6ª ed.** – São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MARFINATI, A. C; ABRÃO, J. L. F Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos clin.,** São Paulo, v. 19, n. 2, mai./ago. 2014, 244-262.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes.** Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2007.

MAENNER, M.J et al. Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 anos - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo, 11 Sites, Estados Unidos, 2016. **MMWR Surveill Summ** 2020; 69 (No. SS-4): 1–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar in: **Educação especial inclusiva** : conceituações, medicalização e políticas / organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

PAIS, S. C.; MENEZES, I. A experiência de vida de crianças e jovens com doença crônica e suas famílias o papel das associações de apoio no seu empoderamento. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º30, 2010, 131-144.

PAIXÃO, V. M; PAIXÃO, W. S. B; PAIXÃO, R. C. B. Autismo: uma abordagem inclusiva da linguagem. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. n. 8. **Anais do Enfope**, 2015

PARRA, W. J. G; COSTA, J. S; ROLIM, F. D. Determinação da incidência, dos níveis de gravidade e da realidade do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em usuários de instituições de apoio de um município do Amazonas. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 2021.

PEIXINHO, M. M; KIEFER, S. F. W. O direito fundamental à educação inclusiva nas escolas regulares privadas e a LBI. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n. 13, p. 79-98, 2016

PEREIRA, L. C. **Formação do profissional de apoio para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular de Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

PARREIRA, P; MÓNICO, L; OLIVEIRA, D; CAVALEIRO, J; GRAVETO, J. A Abordagem estrutural das Representações Sociais. In: PARREIRA, P; SAMPAIO, J.H; MÓNICO, L; PAIVA, T; ALVES, L. (Orgs.) **Análise das Representações Sociais e do Impacto da Aquisição de Competências em Empreendedorismo nos Estudantes do Ensino Superior Politécnico. Portugal**: Instituto Politécnico da Guarda, 2019.

PORTELA, C. P. J; REIS, C. A. R; ITABORAI, F. C. S. Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 06, n. 17, p. 328-344, jan./abr. 2021

RIBEIRO, L. P; ANTUNES-ROCHA, M. I. História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais. **Psicologia & Sociedade**, 28(2), 407-409, 2016

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RINALDO, S. C. O. **O Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil**: interconexões entre contextos. Simone Cristina de Oliveira Rinaldo. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Araraquara, 2016

ROCHA, M. H. **Ação civil pública como instrumento de efetivação do direito fundamental à educação digna**. Dissertação (Mestrado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROSA, A. **Protagonistas autistas na cultura ficcional**. 2020. 17 f. Trabalho de Conclusão (graduação em Letras - Português) - Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1996>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANINI, C. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil**: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da Educadora. Claudia Sanini, 2011. 174f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SANTOS, A. L. **Crianças autistas**: representações sociais do familiar frente ao desenvolvimento do cuidar / Belém, PA, 2018. 173p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Enfermagem.

SANTOS, M. A. **Entre o familiar e o estranho**: representações sociais de professores sobre o autismo infantil. Michele Araújo Santos. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UFPE, Recife, 2009.

SANTOS, E. R; COLLA, L; KEMPINSKI, E. C; BUENO, F, C; MENDES, F. C. V. Autismo: caracterização e classificação do grau de severidade dos alunos da associação maranhense dos autistas (AMA) com base no método CARS. **Brasilian Journal of Surgery and Clinical Research**. Vol. 15, n.3, p.37-41, 2016.

SANTOS, G. T; DIAS, J. M. B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, 2015.

SCOTT JR, V; PEGLOW, J. P. A. Direito (antidiscriminatório) à educação: adi nº 5357/2015 e a inclusão de estudantes com deficiência em escolas privadas. **Revista DIREITO UFMS** | Campo Grande, MS | v.5 | n.1 | p. 233 - 252 | jan./jun. 2019

SILVA, A. S. **Percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno Espectro do Autismo** / 2018. 108f Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018.

SILVA, S. C; GESSER, M; NUENBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. V.14 n.2, 2019.

SILVA, S. M. **Políticas de inclusão escolar**: uma análise da atuação do Ministério Público nas escolas privadas de ensino regular de Porto Alegre, RS. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 211f, 2021.

SPINK, M. J. **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1995

SPINK, M. J. Desenvolvendo as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis-Rj. Vozes, 2013.

TOMÉ, A. M; FORMIGA, N. S. Abordagens teóricas e o uso da análise de conteúdo como instrumento metodológico em representações sociais. **Rev. Psicol Saúde e Debate**. Set., 2020:6(2): 97-117.

VIEIRA, A. B; HERNANDEZ-PILOTO, S. F; RAMOS, I. O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. in: **Educação especial inclusiva : conceituações, medicalização e políticas /** organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

VOLKMAR, F. R; WIESNER, L. A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; Revisão Técnica: Maria Sonia Georgen. – Porto Alegre: Artmed, 2019.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In GRARESCHI, P. A. JOVCHELOVITCH (orgs). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013

WILLRICH, A; AZEVEDO, C. C. F; FERNANDES. J, O. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção Motor. **Revista Neuro ciências**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 51-56, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário para Gestores- Mapeamento dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo

Nome da Escola:

Endereço:

Nome do gestor entrevistado:

Data: ____/____/____

1) Quantos alunos com laudo de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) existem matriculados nesta escola?

Nome do aluno	Sexo	Nível de ensino	Idade	Nome do professor regente	Nome dos pais/ responsáveis
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				

	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				

2) Quantos alunos com suspeita ou em investigação de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) existem matriculados nesta escola?

Nome do aluno	Sexo	Nível de ensino	Idade	Nome do professor regente	Nome dos pais/ responsáveis
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				

	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				
	F() M()				

3) Existem professores especializados em educação especial que atuam nesta escola? Se sim, quantos?

4) Esta escola possui Sala de Recurso Multifuncional?

5) Existe um professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado?

APÊNDICE 2

Questionário para pais ou responsáveis

1. Nome (Mãe) <input type="checkbox"/> : Nome (Pai) <input type="checkbox"/> :
2 Telefone (Mãe): Telefone (Pai):
3. Data de nascimento Mãe: ____/____/____ Data de nascimento Pai: ____/____/____
4. Estado civil:
5. Nome do filho(a) com TEA: Data de Nascimento do filho(a): ____/____/____ Idade em que o filho recebeu o diagnóstico:
5. Qual o nível de escolaridade da Mãe? Qual o nível de escolaridade do Pai?
6. Qual a profissão da Mãe? Qual a profissão do Pai?
7. Tem quantos filhos? (descreva idade e sexo). Caso tenha mais de um filho, responda: a) Seus outros filhos tem diagnóstico de TEA? b) Seus outros filhos possuem algum outro diagnóstico?

c) Você suspeita que seus outros filhos tenham algum transtorno/ deficiência?

8. Qual sua renda familiar?

7. Seu filho recebe atendimentos com algum dos profissionais descritos abaixo? Se sim, qual a frequência (F)?

Psicólogo - Sim () Não () F_____

Fisioterapeuta - Sim () Não () F_____

Terapeuta Ocupacional - Sim () Não () F_____

Fonoaudiólogo - Sim () Não () F_____

Psicopedagogo - Sim () Não () F_____

Educador Físico – Sim () Não () F_____

Outro _____ F_____

8. Qual escola e ano (nível de ensino, ex: pré-escola, 1º ano) seu filho estudou nos anos de:

2019) Escola:

Ano:

2020) Escola:

Ano:

2021) Escola:

Ano:

9. Seu filho recebe atendimento educacional especializado oferecido pela escola?

2019) Sim () Não ()

2020) Sim () Não ()

2021) Sim () Não ()

10. Seu filho frequenta a Sala de Recursos Multifuncional? Com qual frequência?

2019) Sim () Não () F_____

2020) Sim () Não () F_____

2021) Sim () Não () F_____

11. Seu filho tem professor apoio em sala de aula?

2019) Sim () Não () F_____

2020) Sim () Não () F_____

2021) Sim () Não () F_____

12. Contato dos professores

Professor Regente (2019):

Telefone:

Professor Regente (2020):

Telefone:

Professor Regente (2021):

Telefone:

Professor AEE/SRM (2019):

Telefone:

Professor AEE/SRM (2020):

Telefone:

Professor AEE/ SRM (2021):

Telefone:

Professor apoio (2019):

Telefone:

Professor apoio (2020):

Telefone:

Professor apoio (2021):

Telefone:

APÊNDICE 3
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pais ou responsáveis

- 1) O que você sabia sobre o TEA antes do seu filho ter o diagnóstico?
- 2) Como descobriu o diagnóstico de TEA do seu filho (a)?
- 3) Como é ser mãe/pai de uma criança com TEA?
- 4) O que é transtorno do espectro do autismo (TEA) para você?
- 5) Como foi o processo de inserção do seu filho(a) na escola?
- 6) Como é a sua relação com a escola e professores do seu filho? (mantém contato? Como? Qual a frequência? Compartilham informações?)
- 7) O que é Inclusão Escolar para você?
- 8) Para você, quais fatores determinam se há ou não a inclusão escolar de um aluno?
- 9) Como você descreveria a atuação dos professores do seu filho e da escola em que ele estuda quanto à inclusão escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial?
- 10) Descreva como seria, para você, a escola ideal para os alunos PAEE.
- 11) Quais são suas expectativas futuras para o seu filho?
- 12) Durante a pandemia, como você avalia as práticas de inclusão escolar ofertados pela escola?

APÊNDICE 4
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Pais ou Responsáveis

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Representações Sociais de Pais e Professores de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): impactos na inclusão escolar” sob responsabilidade da pesquisadora Gabriela Machado, com orientação da profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

O objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais de pais e professores sobre o TEA/inclusão escolar e identificar o impacto dessas representações sociais no processo de inclusão escolar das crianças da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: 1) Mapear quantas crianças com TEA existem matriculadas nas escolas do município de Dourados-MS; 2) Identificar as representações sociais de pais e professores sobre o TEA e inclusão escolar; 3) Descrever como ocorre o processo de inclusão escolar das crianças com TEA sob a perspectiva dos pais e professores; 4) Analisar os fatores de influência facilitadores e dificultadores do processo de inclusão escolar da criança com TEA.

Sua participação consistirá em responder, por meio de questionário e entrevista, algumas questões que buscarão conhecer suas representações sociais e concepções sobre o TEA e inclusão escolar.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. A entrevista será gravada por meio de gravador de voz e filmadora e as suas respostas serão transcritas. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a entrevista, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, a pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com o SEAMA (serviço especializado de atenção multiprofissional ao autista), com o professor e com a escola na qual seu filho estuda.

A entrevista será realizada pela própria pesquisadora, ou seja, a mesma estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca da inclusão escolar dos alunos com TEA e a compreensão dos demais envolvidos (professores e familiares) sobre o mesmo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. O(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

Gabriela Machado
RG: 001605415

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Dourados, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Doutoranda Gabriela Machado
Pesquisadora responsável
Psicóloga e Mestre em Educação
Faculdade de Educação-FAED-UFGD
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Rodovia Dourados / Itahum, Km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | Cep: 79.804-970
Dourados- MS – Brasil
Telefone: (67) 99969-9259
E-mail: gabrielamachado.psi@gmail.com

APÊNDICE 5

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS



TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente a pesquisa intitulada Representações Sociais de Pais e Professores de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): impactos na inclusão escolar, coordenada pela pesquisadora Gabriela Machado. A pesquisa será realizada nas dependências das Escolas Municipais de Dourados e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado.

Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 e 510/16 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Dourados-MS, ____/____/____.

(assinatura e carimbo)

Nome: Upiran Jorge Gonçalves da Silva

RG:

CPF:

Cargo: Secretário Municipal de Educação de Dourados-MS

CNPJ:



Dourados, novembro de 2019.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA COLETA DE DADOS

Sr. Upiran Jorge Gonçalves da Silva
Secretário Municipal de educação de Dourados/MS

Solicitamos a sua autorização para a coleta de dados referente a pesquisa “Representações Sociais de Pais e Professores de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): impactos na inclusão escolar” a ser realizada pela doutoranda Gabriela Machado, sob responsabilidade da orientadora Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD).

O objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais de pais e professores sobre o TEA/inclusão escolar e identificar o impacto dessas representações sociais no processo de inclusão escolar das crianças da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: 1) Mapear quantas crianças com TEA existem matriculadas nas escolas do município de Dourados/MS; 2) Identificar as representações sociais de pais e professores sobre o TEA e inclusão escolar; 3) Descrever como ocorre o processo de inclusão escolar das crianças com TEA sob a perspectiva dos pais e professores; 4) Analisar os fatores de influência facilitadores e dificultadores do processo de inclusão escolar da criança com TEA.

Para que esses objetivos sejam contemplados, solicito autorização para:

- A) Realizar o mapeamento das crianças com TEA matriculadas na rede municipal de ensino de Dourados/MS através de questionários aplicados aos gestores das escolas.
- B) Aplicar questionários e realizar entrevistas com os pais e professores que aceitarem participar da pesquisa
- C) Ter acesso aos registros de acompanhamento e notas dos alunos cujos pais e professores aceitarem participar da pesquisa

Agradecemos a disponibilidade e abertura dessa secretaria para a realização de trabalhos e pesquisas que tem, nos últimos dez anos, buscado contribuir com a educação oferecida da rede municipal de ensino, principalmente com as pesquisas na área da Educação Especial. Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cordialmente,

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins
Orientadora da pesquisadora responsável
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPES)
e do Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e pais de Autistas (GEAPPA)
contato: morganamartins@ufgd.edu.br

Gabriela Machado
Pesquisadora responsável
Psicóloga e Mestre em Educação pela UFGD.
Contato: (67)999699259
gabrielamachado.psi@gmail.com

DEMONSTRATIVO DA EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Autorizamos o (a) pesquisador (a) Gabriela Machado a utilizar a infraestrutura necessária para a realização da pesquisa com a garantia de atender eventuais problemas dela resultantes.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado. Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 e 510/16 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Título da pesquisa: Representações Sociais de Pais e Professores de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): impactos na inclusão escolar
(descrever abaixo equipamentos, laboratórios, etc... que serão utilizados)

1. Espaço reservado para aplicação do questionário e realização das entrevistas
2. Gravador de voz
3. Câmera fotográfica/ filmadora
4. Questionários impressos
5. Roteiros de entrevistas impressos
6. Caderno de campo

Dourados-MS, ____/____/____.

De acordo,

(assinatura e carimbo)

Nome: Upiran Jorge Gonçalves da Silva

RG:

CPF:

Cargo: Secretário Municipal de Educação de Dourados-MS

CNPJ