

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.005

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TEA ENTRE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Kalline Flávia Silva de Lira¹
José Roniero Diodato²
Tânia Maria Goretti Donato Bazante³

RESUMO

Apesar do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ser discutido há décadas, suas causas ainda não são completamente conhecidas, e as evidências científicas atuais apontam ser decorrente de uma interação de fatores, tanto genéticos quanto ambientais. Também é possível constatar o aumento da presença de pessoas com TEA nas escolas, principalmente a partir da educação especial inclusiva, que ressalta a obrigação de acolher, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), à diversidade de estudantes, no que se referem às necessidades individuais, bem como às habilidades e aprendizagens. Compreendendo as Representações Sociais como um conhecimento prático, orientadas para a apreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive, o objetivo dessa pesquisa é analisar as representações sociais do TEA entre docentes da educação básica. Considera-se que os/as docentes têm papel fundamental na criação e na transmissão de representações sobre determinados grupos. Parte-se de uma pesquisa qualitativa, e o caminho

- 1 Doutora em Psicologia Social (UERJ). Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) – Campus Petrolina – PE, e do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNEB), kalline.lira@univasf.edu.br.
- 2 Mestre em Educação (UFPE). Pedagogo/Professor e Intérprete de Libras. Professor da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns, joseroniero.diodato@upe.br.
- 3 Doutora em Educação (UFPB). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Caruaru, e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE), tania.bazante@ufpe.br.

metodológico está sendo percorrido inicialmente a partir da análise de pesquisas realizadas sobre o tema e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se como descritores: representação social; autismo; TEA. Foram selecionadas para análise aquelas que tinham docentes como participantes. A partir desse cruzamento, foram encontradas apenas seis pesquisas. Os principais resultados apontam a representação social do TEA numa oposição de temas, com ancoragens em campos discursivos em dicotomias: inato/adquirido, razão/emoção, inteligentes/esquisitos, iguais/diferentes. Esses elementos indicam a existência de uma representação social normativa, que privilegia conceitos ideológicos e do senso comum, e que podem incidir diretamente na atuação dos/as docentes com pessoas com TEA no ambiente escolar.

Palavras-chave: TEA, Autismo, Representação Social, Docentes, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Viver em sociedade exige o cumprimento de deveres e, sobretudo, a adoção de direitos estabelecidos a partir de convenções legislativas para o exercício da cidadania. O direito de ir e vir, a dignidade humana, moradia, saúde e educação para todos/as, sob a égide da nossa Carta Magna (Brasil, 1988), se mostram como direitos fundamentais para o bem-estar de todos/as os/as cidadãos/ãs independente da etnia, do gênero, da cultura, das diferenças e se são consideradas, ou não, pessoas com deficiência. Apesar de tais direitos serem estendidos para todos/as a despeito de suas diferenças, a sociedade nunca esteve preparada para lidar com a diversidade das questões culturais, linguísticas e identitárias.

Nessa perspectiva, ser pessoa com deficiência numa sociedade despreparada, é se tornar culpada e responsável pela sua própria adaptação social, porém a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, em seu artigo 1º vai de encontro a esse discurso e estabelece que é dever da sociedade “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Em outras palavras, a pessoa com deficiência não mais deverá se adaptar à sociedade, mas o inverso é determinado pela Lei em vigor.

Para melhor compreensão do que é considerada uma Pessoa com Deficiência (PcD), nos referimos ainda a LBI no Art. 2º, como sendo aquela pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras (sejam arquitetônicas, de comunicação, atitudinais, dentre outras), pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Partindo desse princípio, a inclusão social é a garantia de participação social plena das PcD, estendendo-se, portanto, para esfera educacional, considerada também enquanto campo de socialização.

Sobre o direito de inclusão, enquanto um modo de promover a igualdade de oportunidades com as demais pessoas a partir do fornecimento de recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e metodológicas (Brasil, 2015), a inclusão é considerada também um:

paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação

sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 10).

Dessa forma, levando em conta o contexto escolar e o modo como são conduzidas as políticas de inclusão, é de responsabilidade do poder público garantir a educação inclusiva, a partir das políticas de educação especial com ênfase no/a estudante com deficiência. A garantia da educação como um direito de todos/as é respaldada, inclusive, mediante convenções internacionais a partir da elaboração de documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto ação da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 1948; a Declaração de Jomtien, na Tailândia, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cuja participação do Brasil em março de 1990 foi efetiva; a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Espanha, em que discutiram especificamente sobre a atenção educacional aos/às alunos/as com necessidades educacionais especiais, dentre outras (ONU, 1948; UNESCO, 1990; 1994).

A escola de ensino regular vem a ser um dos primeiros lugares onde a criança pode exercer esse direito à educação inclusiva, ou seja, uma educação de acesso a todos/as (Carneiro, 2012). É fundamental assinalar que esse acesso não diz respeito apenas a permitir que a criança esteja matriculada e que frequente a instituição, mas sim que haja um planejamento para que cada aluno/a possa participar de todo o processo de ensino.

A partir desse contexto, surge no Brasil a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), fomentando na política de Atendimento Educacional Especializado - AEE (Brasil, 2009) o direito ao acesso dos recursos presentes nesse ambiente para todas as PcDs, sejam elas cegas, surdas, com deficiência física e intelectual, e ampliando para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que por vezes, é confundido pelo senso comum, como não sendo uma deficiência.

Conforme Mello (2007, p. 11), o “autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder”.

Após algumas mudanças de nomenclaturas, bem como conceituais da terminologia autismo, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), na sua 11ª versão divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2022, passou a adotar enquanto um Transtorno do Espectro do Autismo, a partir do código 6A02 e respectivas subdivisões, relacionadas aos prejuízos de linguagem funcional e deficiência intelectual (OMS, 2022).

Desse modo, no Brasil, destaca-se a necessidade da garantia dos direitos de estudantes com TEA, através da legislação que determina e estabelece as definições de atendimento em conformidade com o Art. 1º da Lei nº 12.764/2012, cujo transtorno apresenta as seguintes características:

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).

Face ao exposto, a promoção da inclusão dos/as estudantes com TEA precisa ser considerada enquanto ponto fundamental para a aceitação, quebra de paradigmas e adaptações curriculares. Urge uma corrente de luta contra-hegemônica, como forma de combater os estereótipos construídos pela sociedade e que reverberam no âmbito educacional. Sobre esses estereótipos nos move a compreender, a partir da teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; 2015; Jodelet, 2001), a representação social do TEA pelos/as docentes da educação básica.

Os estudos das Representações Sociais estão marcados pela presença de discussões ideológicas, que garantem a prevalência do social, e pelos processos que explicam a dinâmica intergrupos (Moscovici, 1978). No caso da área da educação, o grupo em destaque é constituído por docentes, cuja compreensão dos fenômenos pedagógicos e educacionais é fomentada pelos símbolos culturais ao longo dos tempos. Assim, compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ancorado na Teoria das Representações Sociais, é fundamental para dar

um maior suporte no seu entendimento, apoiado nas influências da história, ideologia e poder exercido sobre os comportamentos individuais dos diversos atores sociais. Considera-se que os/as docentes têm papel fundamental na criação e na transmissão de representações sobre determinados grupos, neste caso específico, sobre os/as estudantes com TEA.

Para Moscovici (1978), toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, pois não existe representação sem objeto. No entanto, o sujeito, ao representar um objeto, traz nesta construção toda bagagem simbólica, ideológica e sociocultural de seu grupo de pertença, o qual, por sua vez, possui uma relação ativa com o objeto. Esta representação é reproduzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais, pois o objeto a ser representado, seja ele humano, social, material ou uma ideia, será apreendido através da comunicação. Sendo assim, os elementos da realidade, os conceitos, as teorias e as práticas são submetidos a uma reconstrução a partir das informações colhidas e da bagagem histórica (social e pessoal) do sujeito. Dessa forma, as representações sociais tratam de explicar as características do pensamento social, diferenciando-o do pensamento individual.

Neste sentido, toda representação surge da necessidade de transformar o que é estranho, o que não é compreendido, em algo familiar – “domar o desconhecido”. Em geral, os grupos produzem representações também como uma forma de filtrar a informação que provém do ambiente com fins de moldar o comportamento individual. É um tipo de manipulação do processo do pensamento e da estrutura da realidade (Moscovici, 1978).

Essa transformação do conteúdo em algo familiar se dá através do processo denominado por Moscovici (2015) como ancoragem. De acordo com o autor, ao entrar em contato com ideias estranhas, o sujeito procura ancorá-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em contexto familiar.

As representações sociais, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (2001), a partir de uma perspectiva dimensional, são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Outro aspecto da compreensão do conceito de representação social é o seu papel na formação das condutas. É ela que modela o comportamento e justifica sua expressão. Moscovici (1978) diz que a representação social é

uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstruir os elementos do contexto social em que o comportamento deve ter lugar. Para o autor, o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas, ao mesmo tempo em que compartilha realidades por ele representadas. Deste modo, apreender as representações dos diversos atores sociais que circulam na rede de educação, notadamente docentes, possibilita enxergar seus comportamentos em sua forma mais ampla, considerando os aspectos ideológicos dos contextos em que estão inseridos.

Em suma, considerando sociedades mutáveis como a atual, coexistem várias representações entre os sujeitos. Por isso, é possível, ainda, perceber alguns tensionamentos sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA, ou seja, a busca da garantia dos direitos iguais para todos/as é uma luta constante. Nessa direção, os estudos sobre a inclusão representam bem o papel da ciência em tornar familiar o não familiar, integrando até mesmo a não familiaridade, rompendo com os padrões identitários estabelecidos socialmente, propiciando espaços para o encontro com a alteridade.

Para a realização da ancoragem sobre o TEA, o processo pode acontecer quando uma pessoa que não possui conhecimento algum sobre o transtorno, entra em contato com uma pessoa autista e rotula essa pessoa associando-a às ideias e aos conceitos que lhe são familiares. Esse processo pode acontecer quando um/a docente recebe um/a aluno/a com TEA pela primeira vez na sua sala de aula.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é analisar as representações sociais do TEA entre docentes da educação básica. Aqui apresenta-se um recorte inicial da pesquisa que está em andamento. Por isso, limitou-se a realizar uma revisão sistemática sobre o assunto.

METODOLOGIA

O referido estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002), é desenvolvida através de materiais já elaborados, principalmente livros, artigos científicos e periódicos. Foi realizada uma revisão sistemática, que consiste em sintetizar resultados de estudos concretizados e que examinam a mesma questão abordada.

No que se referem aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório, que de acordo com Gil (2002), são pesquisas que buscam maior familiaridade com o tema, desenvolvendo e esclarecendo conceitos e ideias.

No que concerne à abordagem, a pesquisa realizada foi qualitativa, que segundo Gil (2002), é aquela que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, ou seja, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são questões básicas no processo de pesquisa qualitativa.

A coleta de dados foi realizada em maio de 2024, a partir de um levantamento no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as seguintes palavras-chave na opção “busca avançada”: representação social; autismo; TEA. Não foi utilizado um recorte temporal, sendo consideradas todas as pesquisas encontradas a partir da busca realizada, e que estivessem com acesso aberto e integral.

À medida que foram identificadas as produções que responderam aos descritores selecionados, as análises foram iniciadas a partir dos títulos, buscando-se aquelas que tinham docentes como participantes. Quando o título não deixava claro, foram realizadas as leituras do resumo e/ou da metodologia das pesquisas.

Ao utilizar os termos “representação social” e “autismo” foram encontradas 31 publicações. Nesse primeiro recorte, foram encontradas cinco pesquisas com docentes, no entanto uma não tinha acesso aberto. Ao utilizar os termos “representação social” e “TEA” foram encontradas 19 publicações, sendo identificadas quatro com participantes docentes, mas duas repetidas, já apresentadas no descritor anterior. Uma foi descartada por ser no Ensino Superior, pois nosso foco foi a Educação Básica. Dessa forma, a amostra constituiu-se de um conjunto de seis pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é potencializadora de diversas discussões sobre a inclusão escolar de pessoas consideradas público-alvo da educação especial. Além de perpassar a questão do direito básico à educação, também dialoga com questões sobre as práticas pedagógicas,

metodologias, adaptações curriculares, entre outras, que se desenham no cotidiano das escolas.

O Quadro 1 apresenta os detalhes das pesquisas selecionadas e analisadas, que permite apontar que o número de teses e dissertações que adotaram como fundamento teórico a Teoria das Representações Sociais para compreender o TEA ainda é muito pequeno. O número total indicou 50 pesquisas, mas eliminando as repetidas totalizaram 33. Em relação ao nosso objeto, ou seja, pesquisas com docentes, esse número foi reduzido para seis.

Quadro 1 – Síntese das pesquisas selecionadas e analisadas na BDTD

Título do artigo	Autoria	Ano de defesa	Nível de estudo	Região do país
As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento	Márcia Doralina Alves	2005	Mestrado	Sul
Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil	Michele Araújo Santos	2009	Mestrado	Nordeste
Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: representações do professor	Nara Raquel Cavalcanti Lima	2019	Mestrado	Nordeste
Alunos com Transtorno do Espectro Autista: buscando um novo olhar	Josicleide Jesus de Souza Soares	2020	Mestrado	Sudeste
As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores	Maria Aparecida Guimarães	2021	Mestrado	Nordeste
Indícios de Representações Sociais de Professores de Matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas	Maximilian Albano Hermelino Ferreira	2022	Mestrado	Sudeste

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2024.

A análise das pesquisas selecionadas considerou: o objetivo geral; as palavras-chave utilizadas; metodologia; e resultados. Percebe-se que a maioria das pesquisas foram produzidas por mulheres, sendo apenas uma por homem. É possível verificar também que todas as pesquisas foram realizadas em nível de mestrado.

Em relação à região de realização da pesquisa, três foram realizadas em Programas de Pós-graduação do Nordeste, duas no Sudeste e uma no Sul. Ao olhar o marco temporal, os achados nos levam a pensar um possível abismo

se considerarmos que, apenas, duas pesquisas foram realizadas no início dos anos 2000 e quatro a partir de 2019.

No que concerne aos Programas de Pós-graduação, três pesquisas foram realizadas na área de educação, sendo uma no tipo mestrado profissional em diversidade e inclusão. Além disso, duas foram na área de Psicologia, e uma na área da saúde da criança e do adolescente.

As dissertações analisadas permitem verificar que os/as autores/as adotaram em maior número pesquisas qualitativas, a partir de uma abordagem processual das representações sociais. Como instrumentos de coleta de dados, todas utilizaram entrevistas e/ou questionários, sendo que uma complementou com pesquisa-ação e outra com a técnica de associação livre. Das seis pesquisas, cinco utilizaram a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados. Uma pesquisa utilizou análise estatística descritiva e outra fez uso de softwares para ajudar nas análises.

A primeira pesquisa analisada trata-se da dissertação realizada por Alves (2005). Verifica-se, inicialmente, a utilização do termo “Distúrbios globais do desenvolvimento”. Importante ressaltar que a mudança de classificação ocorreu com a publicação da 5ª versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), realizada apenas em 2013. O referido Manual mudou a nomenclatura e os critérios diagnósticos. Assim, o autismo passou a ser chamado de Transtorno do Espectro do Autismo, classificado como um dos Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos, incluindo dentro do espectro o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno de Rett. Além disso, a classificação passou a ser realizada a partir de níveis de suporte, e não de gravidade (APA, 2014).

A pesquisa apresentou como objetivo geral investigar as representações sociais de professores da rede pública estadual de Santa Maria/RS acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento (psicose e autismo). O resumo não exibe palavras-chave.

No que refere à metodologia, Alves (2005) realizou um estudo qualitativo, com nove docentes que tinham estudantes com diagnóstico de psicose ou autismo incluídos em sala de aula. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) com a composição

de três categorias: conceito de psicose e autismo; implementação e validação do processo de inclusão; e expectativas dos/as docentes sobre a inclusão.

Os principais resultados apontados por Alves (2005) foi o desconhecimento dos transtornos pelos/as docentes, perpetuando uma representação social de que são estudantes que vivem num mundo particular e distante da realidade. Além disso, constatou-se representações de que a escola serviria apenas para a socialização dos/as estudantes, e não para a aprendizagem. Essas representações, portanto, determinam a forma como os/as docentes realizam sua prática, conforma ressalta Moscovici (1978), ao afirmar que a representação social conduz o comportamento, ou seja, modifica os elementos do contexto social.

A pesquisa realizada por Santos (2009) teve como objetivo investigar as representações sociais entre professores a respeito do autismo infantil. Participaram do estudo 16 docentes, divididos/as em dois grupos: com experiência e sem experiência na inclusão de estudantes com TEA. As palavras-chave apresentadas foram: representações sociais; autismo infantil; professores; e alteridade.

A pesquisa de Santos (2009) utilizou entrevistas não estruturadas e o desenho-estória com tema como instrumentos de coleta de dados. Também foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para a análise dos dados. Os resultados apontam as dicotomias da representação entre interno/externo, inato/adquirido, razão/emoção. Há ainda uma representação entre o “autismo rico”, onde a criança está presa num mundo imaginativo; e “autismo pobre”, de um mundo vazio, sem inteligência.

Com um lapso temporal de 10 anos, a terceira pesquisa analisada foi a de Lima (2019), que teve como objetivo avaliar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. As palavras-chave identificadas foram: transtorno do espectro autista; inclusão educacional; alfabetização; e desempenho escolar.

O estudo de Lima (2019) foi realizado na cidade de Patos-PB, com 60 professores/as de escolas das redes pública e privada, de salas de aula regulares. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se inicialmente a técnica de associação livre (TAL), dos procedimentos de classificação múltipla (PCM) e, posteriormente, a entrevista narrativa. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e os qualitativos por meio de análise de conteúdo na modalidade temática.

Como principais resultados, Lima (2019) também destaca que as representações são dicotômicas, a partir de categorias como: aprendizagem/não aprendizagem, comprometido/descomprometido, capacidade/incapacidade. Os/as docentes também ressaltaram a busca de estratégias para favorecer a aprendizagem da criança, o desafio que esse processo representa para o/a professor e a sua segurança diante disso, além de ser fundamental o compromisso da escola com inclusão.

A pesquisa de Soares (2020) teve como objetivo principal a elaboração de um manual orientador para docentes de estudantes com TEA. Para isso, realizou uma revisão bibliográfica, bem como analisou as representações de professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Gonçalo/RJ, a respeito de estudantes com TEA. As palavras-chave apontadas foram: TEA; inclusão escolar; representação social; e práticas pedagógicas.

No que se refere ao caminho metodológico, o estudo de Soares (2020) realizou uma pesquisa de campo de abordagem quali-quantitativa, utilizando como método a pesquisa-ação. Participaram da pesquisa 10 professores/as do Ensino Fundamental I e II, sendo nove mulheres e um homem.

Os principais resultados apontam que 50% dos/as professores/as demonstraram que o/a aluno/a com TEA apresenta dificuldade de comunicação, interação social com padrões restritos de comportamento. Além disso, 40% afirmaram que o/a aluno/a com TEA apresenta diferenças dentro de suas especificidades. Essa compreensão dialoga com o exposto com as legislações brasileiras (Brasil, 2009; 2012; 2015). Assim, os/as participantes do estudo demonstram ter um nível de conhecimento acerca das características do TEA, o que pode favorecer ganhos no desenvolvimento socioeducativo dos/as estudantes.

O estudo realizado por Guimarães (2021) teve o objetivo de apreender as representações sociais do autismo entre familiares e professores de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa foi dividida em duas partes, com a participação de 12 docentes e 12 familiares de crianças com TEA. As palavras-chave utilizadas foram: autismo; professores; familiares; representações sociais.

Em relação à metodologia, foram aplicados questionários com perguntas abertas individualmente. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo temática. Os principais resultados da pesquisa apontam que os/as professores/as representam o autismo, sobretudo, por características relacionadas às habilidades sociais e de comunicação, como isolamento, estereotipia,

agitação e problemas no desenvolvimento da linguagem oral. As práticas educacionais, por sua vez, focalizam a inclusão/socialização em detrimento da dimensão cognitiva (Guimarães, 2021). Esses resultados corroboram com o achado de Alves (2005), em que docentes acreditam que a escola ajuda na socialização dos/as estudantes, e as questões de aprendizagem são negligenciadas.

Outros dados importantes apresentados por Guimarães (2021) referem que, de modo geral, os/as professores/as consideram as crianças com TEA a partir de algumas características do transtorno: agitadas, irritadas, isoladas, com dificuldades na linguagem oral, com estereotípias e adesão rígidas a rotinas. Por outro lado, destacaram as dificuldades de desenvolver o trabalho pedagógico, posto que as crianças necessitam adaptar-se à rotina escolar e, sobretudo, socializar-se. Além disso, a ausência de apoio de uma equipe multidisciplinar foi enfatizada, bem como a falta de formação adequada para o exercício de práticas objetivas.

A última pesquisa analisada foi de Ferreira (2022), que teve como objetivo identificar indícios de representações sociais de professores de Matemática sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos autistas. As palavras-chave apresentadas foram: autismo; representações sociais; pensamento algébrico; educação matemática; e inclusão.

O método adotado foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), agregado ao recurso das nuvens de palavras. Os dados foram coletados por meio de questionário on-line direcionado aos/às professores/as de matemática que lecionassem para os Anos Finais do Ensino Fundamental e que tivessem aluno/a autista na sala de aula. Os dados foram tratados utilizando os softwares DSCsoft e NVivo (Ferreira, 2022).

Os resultados da pesquisa demonstram que os/as professores/as acreditam que os/as alunos/as autistas não trabalham com atividades envolvendo álgebra por não conseguirem se apropriar de operações básicas ou do uso do simbolismo alfanumérico. No entanto, a dicotomia mais uma vez é verificada quando apontam que, embora não fossem capazes de resolver atividades envolvendo a fatoração, o conteúdo sobre os produtos notáveis, quando abordados de formas diversas, foram facilmente apreendidos. Ou seja, a dificuldades está no/a estudante ou na metodologia utilizada? Importante lembrar que as representações sociais influenciam diretamente sobre as práticas cotidianas dos sujeitos (Moscovici, 2015), por isso, ao compreender alunos/as com TEA como

aqueles/as que têm dificuldade, com poucas habilidades e rendimento abaixo da média, o resultado não poderia ser outro, a não ser o da não aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas provoca a necessidade do/a docente conhecer o transtorno, suas características e potencialidades, bem como estabelecer um vínculo com seus/suas alunos/as. A participação efetiva de estudantes com TEA nas aulas ainda é escassa, e de acordo com as pesquisas analisadas, com pouca evolução na aprendizagem (Alves, 2005; Guimarães, 2021; Ferreira, 2022), mas há que se questionar primeiro se as estratégias utilizadas favorecem ou não a aprendizagem dos/as alunos/as.

Carneiro (2012) ressalta que no contexto da educação inclusiva, a escola precisa ser um espaço cada vez mais flexível, acolhedor e acessível a todos/as os/as alunos/as, para que tenham a oportunidade de se tornarem adultos/as independentes.

A utilização da Teoria das Representações Sociais torna-se pertinente para compreender o TEA posto que, de acordo com Jodelet (2001), as representações são sociais porque o mundo é compartilhado entre as distintas pessoas que o compõem. Nesse sentido, as representações servem de apoio umas para as outras, às vezes de forma convergente, outras de forma conflituosa, e ajudam a compreender e administrar o mundo.

Ainda segundo Jodelet (2001, p. 20), em razão dos vários significados, as representações sociais expressam determinado indivíduo ou determinado grupo, “que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado”. Assim, docentes passam a ser um grupo privilegiado para a constituição de representações sobre o TEA.

A pesquisa aqui apresentada é a parte inicial de uma pesquisa maior que será realizada sobre as representações do TEA entre docentes. Nesse primeiro momento, a pesquisa realizada foi bibliográfica, a partir da análise de estudos disponíveis na BDTD. Aponta-se, portanto, a importância da primeira fase realizada, ressaltando sua limitação, e reafirmando a necessidade de ampliação para outros portais acadêmicos.

A partir da análise das dissertações disponíveis na BDTD, foi possível verificar que os principais resultados da representação do TEA entre docentes da educação básica sinalizam a oposição de temas, com ancoragens em

campos discursivos em dicotomias conforme destacamos no corpo do texto, posicionando movimentos de tensões e que colocam identificações em condições binomiais. Esses elementos indicam a existência de uma representação social normativa, que privilegia conceitos ideológicos e do senso comum, e que podem incidir diretamente na atuação dos/as docentes com pessoas com TEA no ambiente escolar.

O que foi encontrado nessa fase da investigação, nos instiga o desejo de adentrar nos próximos passos da pesquisa e nos desafia a trabalhar com as representações sociais dos/as docentes da Educação Básica que atuam com estudantes com TEA. A proposta é ampliar o fortalecimento do direito e da dignidade desses/as estudantes, a partir de provocações que nos remetem às urgências dos processos de formação inicial e continuada, bem como dos movimentos de profissionalização dos/das docentes e suas práticas comprometidas com uma inclusão ética e efetiva.

Outro elemento que nos provoca é a dimensão dos debates e possibilidades que refletem sobre tecnologias, prática docente e educação especial, a partir das evidências presentes nos ambientes escolares e as práticas cotidianas eivadas de práticas educativas inclusivas e humanizadoras, considerando os diferentes campos de saberes e os sujeitos que os produzem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2005.

APA. Associação de Psiquiatria Americana. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. 73 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 13 dez. 2023.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade educação especial na educação básica. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FERREIRA, Maximilian Albano H. **Indícios de representações sociais de professores de matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas**. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Maria Aparecida. **As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores**. 2021. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2021.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-41.

LIMA, Nara Raquel C. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MELLO, Ana Maria S. **Autismo: guia prático**. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) da Assembleia. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 10-16 Disponível em: <https://docplayer.com.br/8231573-Terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao.html>. Acesso em: 08 mai. 2024.

SANTOS, Michele A. **Entre o familiar e o estranho:** representações sociais de professores sobre o autismo infantil. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOARES, Josicleide J. de Souza. **Alunos com transtorno do espectro autista:** buscando um novo olhar. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 jun. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 01 fev. 2024.