



O Transtorno do Espectro Autista e a formação de professores

Autism Spectrum Disorder and Teacher Training

Simone Dos Santos e Silva*

Secretaria de Educação de Pernambuco, Brasil

<https://orcid.org/0009-0000-0669-3328>

simonesantos.silva@upe.br

Evanilson Landim

Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2742-4850>

evanilson.landim@upe.br

ARTICLE INFO

Palavras-chave

Autismo; formação de professores; educação inclusiva; transtornos do desenvolvimento; representações sociais.

Keywords

Autism; teacher training; inclusive education; developmental disorders; social representations.

RESUMO

A pesquisa buscou responder à questão: *o que dizem os docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA?* O objetivo geral foi analisar as representações sociais sobre inclusão de estudantes com TEA na rede municipal de Olinda-PE. A pesquisa qualitativa fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais e envolveu três escolas municipais. Os dados foram coletados por meio de um Teste de Associação Livre de Palavras e de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram carências formativas e limitações estruturais que parecem restringir a inclusão educacional dos estudantes com TEA. As representações sociais de estudantes com TEA compartilhadas pelos docentes apontaram para uma sensação de escassez e negação de condições, relacionadas à inexistência de processos formativos, estrutura física inadequada nas escolas, além da falta de recursos humanos e materiais. Desse modo, pode-se observar, que os dispositivos legais, ainda não têm sido suficientes para que de fato, se reconheça a inclusão de estudantes com TEA de forma adequada.

ABSTRACT

The research sought to answer the question: *what do teachers say about the inclusion of students with ASD?* The general objective was to analyze the social representations about the inclusion of students with ASD in the municipal network of Olinda-PE. The qualitative research was based on the Social Representation Theory and involved three municipal schools. Data were collected through a Free Word Association Test and semi-structured interviews. The results revealed training gaps and structural limitations that seem to restrict the educational inclusion of students with ASD. The social representations of students with ASD shared by teachers pointed to a sense of scarcity and denial of conditions, related to the absence of training processes, inadequate physical infrastructure in schools, and the lack of human and material resources. Thus, it can be observed that legal frameworks have not yet been sufficient to truly ensure the adequate inclusion of students with ASD.

* Autor de correspondencia / Corresponding autor



1. Introdução

O aumento de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem intensificado o interesse de muitos professores(as) em compreender as características desses estudantes, como suas formas de aprender e se relacionar. Como consequência, muitos têm buscado cursos de formação continuada e em serviço, visto que tais qualificações não foram adquiridas durante a formação inicial. O texto aqui apresentado trata de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte que examinou as representações sociais de estudantes com TEA compartilhadas por professores da rede municipal de ensino de Olinda, Pernambuco. Dessa forma, foi imprescindível analisar como as formações continuadas em Educação Inclusiva, promovidas pela rede de ensino, têm contribuído para assegurar a permanência e, sobretudo, a aprendizagem desses estudantes a fim de explicar de que forma as representações sociais dos docentes participantes do estudo repercutem na escolarização de estudantes com TEA.

Com isso, o estudo buscou responder à questão de pesquisa: *o que dizem os docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA?* A elucidação dessa questão deu-se a partir do objetivo geral: analisar a natureza das representações sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Olinda-PE. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: identificar a existência e/ou necessidades formativas para atuar com estudante com TEA compartilhadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE; examinar as propostas de formação continuada em Educação Inclusiva da rede municipal de Olinda-PE e verificar as aproximações e distanciamentos entre as expectativas dos docentes e as formações continuadas em Educação Inclusiva propostas pela rede municipal de Olinda-PE.

O interesse pelo tema surgiu a partir da atuação da primeira autora como professora na sala de atendimento educacional especializado (SAEE) numa escola estadual com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, oriundos, em sua maioria, de escolas da rede municipal. Assim, buscou-se entender as razões de receber estudantes da Educação Especial da referida rede de ensino com acentuadas diferenças em seu desenvolvimento em relação aos demais estudantes.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão -LBI (Brasil, 2015), representa um marco significativo na promoção e defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência no Brasil. No contexto educacional, busca-se o desenvolvimento de ações de fortalecimento e afirmação da inclusão escolar. Essa inclusão perpassa não apenas pela formação inicial de docentes, mas requer formações continuadas e em serviço. O fato é que até pouco tempo as Instituições de Ensino Superior (IES) não ofereciam a Educação Inclusiva como crédito obrigatório, eventualmente constava no perfil curricular como disciplinas optativas nos cursos de formação de professores. Consequentemente, é possível encontrar professores(as) atuando na Educação Básica sem a devida formação nesse campo.

Segundo dados do IBGE (2022), 1,2% da população, cerca de 2,4 milhões de brasileiros, estão no espectro, o que reforça a necessidade de as escolas oferecerem respostas educativas capazes de refletir no desenvolvimento desses estudantes. Isso, pode ocorrer por meio da socialização entre os pares, na realização das atividades de vida diária e na construção de conhecimentos.

A Educação Inclusiva traz em seu arcabouço a proposta da não segregação de estudantes afastados dos padrões de normalidade que a sociedade ainda impõe e propõe a convivência entre todos os estudantes em uma mesma sala de aula, independentemente de sua origem social, étnica, religiosa, sem ou com deficiência. Essa abordagem preconiza a convivência com a diversidade, na qual todos os envolvidos no processo educativo se beneficiam, ora ensinando, ora aprendendo, ora reforçando o aprendido; ou seja, aprendendo juntos.

Sobre o olhar da inclusão educacional, cita-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, item IV), que define como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Além disso, esse documento assegura a transversalidade da Educação Especial, indo desde a Educação Infantil até a Educação Superior com atendimento educacional especializado. Neste sentido, Costa (2015, p. 161) destaca que «é importante que as escolas, em seus projetos políticos pedagógicos deem ênfase a uma organização pedagógica que reconheça e respeite as diferenças de aprendizagem dos (as) alunos (as)».

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

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

2. A Educação como direito humano inalienável

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

No Brasil, as políticas públicas e os documentos curriculares defendem a Educação Inclusiva como um direito social e humano. Tais esforços resultaram em avanços significativos nos debates em defesa da inclusão, especialmente nos últimos trinta anos. Essas políticas promoveram mudanças de paradigmas, ou seja, para alcançar o paradigma atual, houve o reconhecimento da superação dos modelos de exclusão, institucionalização e integração (Sassaki, 2010). Essa superação ocorreu de forma não linear e tem sido permeada por lutas e resistências.

No contexto desta superação, podemos afirmar que o entendimento do trabalho escolar deve ir para além da ação pedagógica que acontece entre os que sabem e os que não sabem; «porque exige a prática de uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento de um currículo comum que pratique estratégias diversificadas de aprendizagem e ensino, numa ação conjunta de esforços» (Estevão, 2013, p. 28). Sendo assim, conhecer as representações sociais de estudantes com autismo compartilhadas por professores(as) pode apontar caminhos para explicar a relação entre essas representações sociais e as práticas docentes, além de apontar necessidades formativas a serem supridas pelas políticas públicas.

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

O reconhecimento do direito de todos à educação, conforme disposto nos Artigos 205 e 208, Inciso III, da CRFB/1988, assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes que necessitam desse suporte a fim de que possam ter acesso e aproveitamento nas classes do ensino regular. Nesse sentido, a Secretaria Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP-MEC) enfatiza que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões relacionadas à escola inclusiva e das diferenças. Além disso, o currículo escolar deve abordar temas referentes às pessoas com deficiência e implementar ações afirmativas para promover a inclusão.

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

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

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

para todas as pessoas, como fez a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Tais documentos, versam sobre o imperativo de garantir uma escola democrática, comprometida em ofertar uma educação de qualidade social que se coadune com as práticas pedagógicas inclusivas, com o objetivo de incluir todos os estudantes. Nesse sentido, afirma Santos (1995 citado em Mantoan, 2006):

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

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

3. A Educação Especial no Brasil

No Brasil, o início da escolarização dos estudantes da Educação Especial remonta ao império com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atualmente, denominado Instituto Benjamim Constant (IBC) voltado à educação de pessoas cegas em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos, para educação das pessoas surdas em 1857, o que hoje é denominado Instituto Nacional para Educação dos Surdos (INES). O fato é que essas instituições inauguraram a escola especial para atender as especificidades sensoriais de cegueira e surdez para uma parte das pessoas com deficiência (Jannuzzi, 1992, 2004; Mazzotta, 2005).

A criação desses institutos demarcou a distinção entre as pessoas com deficiência das demais, historicamente, excluídas como mulheres, negros, pobres, entre outras minorias. Entretanto, as pessoas com deficiência física e intelectual, por exemplo, ficaram sem assistência por décadas demonstrando a morosidade em avançar no sentido de contemplar outras necessidades educativas. Apenas no início do Século XX foram criadas as primeiras instituições para crianças conjugadas aos sanatórios psiquiátricos, inaugurando no Brasil um movimento chamado higienismo. Essa abordagem, deu origem aos serviços de higiene mental e saúde pública, em que alguns estados passaram a adotá-lo em forma de inspeção médico-escolar para a identificação e educação dos que fossem verificados com desvios dos padrões normais de inteligência (Jannuzzi, 1992).

O movimento da escola nova permitiu a intervenção da psicologia na educação, caracterizando a vertente psicopedagógica, com a utilização dos testes de inteligência na identificação de pessoas com deficiência intelectual (Mendes & Pereira, 2020). Em 1932 foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, o que influenciou a expansão da rede de Educação Especial e contribuiu para o movimento que culminou na implantação da Associação de Amigos e Pais dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Esse movimento resultou na formação de uma rede de escolas especializadas em deficiências múltiplas e deficiência intelectual. Posteriormente, essas escolas passaram a acolher, também, pessoas com TEA graças a organizações de pais de pessoas com deficiência que pressionaram por inclusão e igualdade.

4. A aprendizagem do estudante com TEA

A educação de estudantes com TEA vem sendo motivo de muitos questionamentos e resistências referentes à sua inclusão nas escolas de ensino regular, mesmo tendo a defesa de vários estudiosos e pesquisadores, a saber: Cunha (2012), Orrú (2012), dentre outros. O psiquiatra Leo Kanner, nomeou o termo autismo por volta de 1943, do grego «*Autos*», que quer dizer *volta-se para si mesmo* e «*ismo*» como *algo que se repete*, de forma a descrever o afastamento do mundo exterior observado em adultos com esquizofrenia.

Kanner trouxe uma abordagem inovadora aos métodos de pesquisa envolvendo crianças que, desde o início, manifestavam comportamentos isolados, como se estivessem alheias ao mundo externo. Essas crianças,

demonstravam dificuldades em lidar com mudanças em suas rotinas e apresentavam uma marcante preferência por objetos em detrimento da interação com outras pessoas. O fato é que o TEA não se restringe apenas a uma raça, cor ou grupo social, sendo caracterizado por déficit na interação social do sujeito, afetando a comunicação e o comportamento. No entanto, são vários os subtipos dos transtornos, por isso, usam-se o termo «espectro» pelos vários níveis de comprometimentos.

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

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

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

Como forma de ampliar os direitos, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, para efeito desta Lei são consideradas com TEA as pessoas que apresentam síndrome clínica caracterizada por [1] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; [2] ausência de reciprocidade social; [3] falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; [4] padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestadas por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; [5] excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados e [6] interesses restritos e fixos.

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

5. A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Serge Moscovici (1961), partiu da crítica às representações coletivas de Émile Durkheim. Enquanto Durkheim atribuía um caráter homogêneo ao pensamento coletivo, Moscovici (2003) propôs que as representações sociais emergem da interação entre indivíduos e grupos, sendo dinâmicas e heterogêneas. Essas representações constituem construções simbólicas capazes de transformar o desconhecido em algo familiar, facilitando a compreensão e a comunicação no cotidiano.

Desde a década de 1980, a TRS expandiu-se para áreas como Ciências Sociais e Educação, com contribuições de pesquisadores como Denise Jodelet, Jean Claude Abric e Michel Gilly. Abric (2000), a partir da abordagem estrutural, introduziu conceitos como o núcleo central e o sistema periférico, contribuindo com a organização cognitiva das representações. Jodelet (2001), por sua vez, enfatizou a dimensão sociocultural, enquanto a abordagem societal, mais recente, tem explorado a influência de contextos históricos e culturais na formação de representações (Sousa & Souza, 2021).

A TRS possui quatro funções principais: *saber, identidade, orientação e justificação* (Moscovici, 2003). A função saber permite compreender a realidade, enquanto a identitária reforça as características de grupo. A função de orientação direciona comportamentos, e a justificadora racionaliza as práticas. Essas funções são fundamentais para explorar como docentes percebem e explicam a inclusão de estudantes com TEA, identificando necessidades formativas e práticas pedagógicas alinhadas à realidade educacional (Amaral & Silva, 2013).

Neste estudo, a abordagem estrutural foi adotada para analisar as representações sociais sobre estudantes com TEA, utilizando o termo indutor «estudantes com autismo na escola» como base para a coleta de dados. Esse enfoque permitiu compreender como práticas e valores dos docentes refletem-se em suas ações pedagógicas.

A TRS revelou-se uma ferramenta teórica essencial para investigar os desafios e as possibilidades de inclusão educacional, promovendo reflexões sobre práticas mais inclusivas e equitativas no ambiente escolar.

Diante disso, destaca-se a relevância da Teoria das Representações Sociais para o problema de pesquisa, uma vez que ela ofereceu o quadro teórico e metodológico para compreender como os professores constroem, organizam e comunicam seus saberes, crenças e práticas em relação ao autismo. Por meio da TRS, analisaram-se as representações sociais dos docentes, identificando seu núcleo central (as concepções mais estáveis sobre o TEA) e seus sistemas periféricos (os aspectos contextuais e adaptativos), bem como as funções dessas representações, como a orientação de condutas e a justificação de práticas pedagógicas. A teoria não apenas revelou o conteúdo coletado pelo Teste de Associação Livre de Palavras, mas explicou como tais representações influenciam a inclusão escolar, o que permitiu identificar necessidades formativas e subsidiar reflexões sobre práticas educacionais mais conscientes e inclusivas.

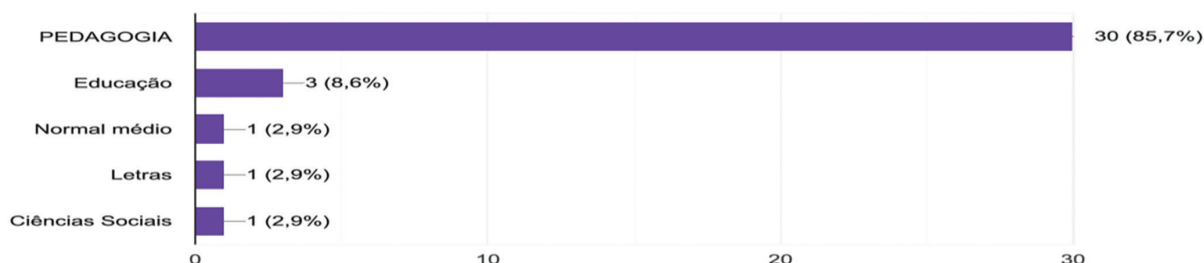
6. Procedimentos metodológicos

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, descritivo interpretativo. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso «é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos».

Participaram da pesquisa 35 professores que atuavam nas três escolas com maior incidência de matrícula de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda, Pernambuco. A primeira etapa da coleta de dados consistiu em um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), aplicado por meio de um questionário com o termo indutor «estudante com autismo na escola». Desse grupo, seis participantes foram selecionados para a segunda etapa, que consistiu em entrevistas semiestruturadas voltadas à identificação do campo semântico das evocações que compõem o núcleo central.

A propósito do perfil etário e formativo dos participantes, verificou-se que 11,4 % tinham entre 25 e 31 anos; 14,3 % estava na faixa etária de 32 a 38 anos, e a maioria, aproximadamente 74,3 %, tinha mais de 38 anos. Em relação à área de formação, o Gráfico 1 mostra que a maior parte dos participantes possui licenciatura em Pedagogia (85,7 %).

Gráfico 1. Área de formação.



Fonte: Elaboração dos autores.

A análise dos dados foi realizada à luz da Teoria do Núcleo Central (abordagem estrutural) proposta por Abric (2000). Em observância às diretrizes da Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, o estudo foi conduzido em conformidade com os preceitos éticos e legais aplicáveis a pesquisas com seres humanos. O projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), sob o Parecer n.º 6.907.415, emitido em 25 de junho de 2024.

7. Representações sociais de estudantes com TEA e a formação docente

As principais dificuldades apontadas pelos professores participantes da pesquisa, serão apresentadas nesta sessão a partir dos elementos coletados e exemplos de algumas respostas, quer sejam vinculadas ao estudante, à formação docente ou aos recursos materiais e humanos conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Principais dificuldades para lidar com estudantes com autismo

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

Fonte: Elaboração dos autores.

Frequentemente, foi atribuído ao estudante com autismo dificuldades em relação a atenção e concentração, no que se refere a comunicação, há aqueles não verbais, o que impõe um desafio ainda maior, requerendo habilidades singulares por parte do professor. Entretanto, percebe-se que essa habilidade ainda está por se desenvolver, quando se trata de ensinar a todos os estudantes da turma, comprometendo a otimização das possibilidades de desenvolvimento que esses estudantes apresentam, em vez de reforçar seus *déficits* (González et al., 2021).

As dificuldades observadas pelos docentes em lidar com estudantes com autismo na escola reforçam a importância da formação docente para a mudança de postura e compreensão acerca do fenômeno do TEA:

A interação da criança com outros estudantes, porque ele não consegue se entrosar com a turma, gosta de estar só em seu mundinho (Professor 6, especialista, mais de 10 anos de experiência).

Há uma tendência em destacar as dificuldades em vez das potencialidades, muitas vezes ligadas às expectativas já superadas de «estudante ideal» e de turmas homogêneas, o que nunca existiu. Também se percebe uma visão simplista, que reduz a pessoa com TEA a alguém isolado em seu próprio mundo. Dentre as dificuldades elencadas para lidar com o estudante com autismo, os professores reforçaram a carência de um programa de formação continuada em Educação Inclusiva. O trabalho escolar deve ir para além da ação pedagógica que acontece entre os que sabem e os que não sabem; «porque exige a prática de uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento de um currículo comum que pratique estratégias diversificadas de aprendizagem e ensino, numa ação conjunta de esforços» (Estevão, 2013, p. 28). Conforme destacado por Costa (2015), evidencia-se a fragilidade do sistema escolar na promoção da inclusão.

Falta de conhecimento do professor através de formações específicas para atender as necessidades dos diferentes níveis em que o estudante se encontra (Professor 2, especialista, com mais de 5 anos de experiência).

Em síntese, os professores destacam fragilidades nas estruturas físicas das escolas e reconhecem a importância de um ambiente adequado para acolher os estudantes e cumprir o seu papel. Espaços físicos acessíveis, arejados, claros, amplos e limpos são essenciais. Por outro lado, salas lotadas, quentes, empoeiradas e mal iluminadas comprometem a saúde e a aprendizagem, gerando irritabilidade, agitação e barulho. Além disso, a falta ou escassez de materiais didáticos pode comprometer a qualidade das intervenções docentes.

A respeito das evocações, os participantes associaram 175 palavras ao termo indutor «estudante com autismo na escola». O Quadro 2, elaborado por meio da plataforma OpenEvoc, apresenta os termos com maior frequência e grau de importância.

A partir do Quadro 2 infere-se a possibilidade de que o núcleo central das representações sociais de estudantes com TEA compartilhadas por professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Olinda-PE é constituído de seis palavras: *desafio, amor, atenção, dificuldade, apoio e formação*. De acordo com Abric (2000), o núcleo central organiza-se a partir das normas e dos valores que constituem o ambiente ideológico do grupo. É a partir dos elementos centrais que os demais elementos adquirem sentido, trazendo à tona a sua função geradora, responsável por criar e transformar a significação dos elementos constitutivos, bem como, a função organizadora, que determina a natureza dos laços entre os elementos constitutivos. Em síntese, é o núcleo central que dá significado e sentido à representação, possibilitando inclusive a compreensão dos elementos periféricos e de contraste.

O arranjo de frequência e importância demonstra que as representações sociais sobre estudantes com autismo na escola, compartilhadas pelos professores participantes analisados, parece comunicar necessidades

Quadro 2. Organização das representações sociais de estudantes com transtorno do espectro autista compartilhadas por professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Olinda-PE

FREQUÊNCIA > 4,64	ORDEM DE EVOCAÇÃO < 2,72				ORDEM DE EVOCAÇÃO > 2,72	
	CASA 1 - ELEMENTOS CENTRAIS				CASA 2 - 1ª PERIFERIA	
	10	1,90%	Desafio	16	2,81%	Inclusão
	8	2,13%	Amor	6	3,33%	Aprendizagem
	7	2,57%	Atenção	5	3,60%	Acolhimento
	6	2,33%	Dificuldade	5	3,20%	Empatia
	5	2,60%	Apoio	5	3,40%	Família
	5	2,00%	Formação	5	2,80%	Paciência
FREQUÊNCIA < 4,64				5	3,20%	Respeito
	CASA 3 - ZONA DE CONTRASTE				CASA 4-2ª PERIFERIA	
	3	2,67%	Carinho	4	4,50%	Acompanhamento
	3	2,33%	Dedicação	4	2,75%	Direito
	2	2,50%	Socialização	4	4,25%	Preocupação
	2	2,00%	Diversidade	4	3,67%	Adaptação
	2	2,00%	Material	3	3,33%	Cuidado
	2	2,50%	Motivação	3	3,50%	Desenvolvimento
	2	2,50%	Pesquisa	2	4,00%	AEE
				2	4,00%	Atividade
				2	3,50%	Conhecimento
				2	5,00%	Exclusão
				2	3,00%	Incerteza
				2	3,50%	Interação
				2	3,00%	Verdade

Fonte: Elaboração dos autores a partir do openEvoc (Sant'Anna, 2012).

a serem supridas como fundamentais à materialização da inclusão escolar desses estudantes, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Entretanto, as condições apontadas são reconhecidas como insuficientes à efetivação da inclusão.

Embora o termo «inclusão» esteja presente nos discursos, percebeu-se que o modelo praticado ainda está distante de sua essência devido a fatores como processos formativos, estruturas e suporte insuficientes. O termo foi frequentemente associado a conceitos como *amor*, *acolhimento*, *paciência* e *empatia*, evidenciando uma abordagem focada no cuidado, mas muitas vezes desvinculada da preocupação com a aprendizagem.

A presença de estudantes com TEA na escola comum inicialmente causava estranhamento e desconforto entre os professores. No entanto, o avanço da inclusão escolar tem tornado o tema mais familiar, com um aumento significativo de matrículas desse público. Com base na estrutura proposta por Moscovici (2011), que orienta os processos de assimilação do «não familiar», pode-se inferir que a convivência com esses estudantes nas salas de aula tem contribuído para esse progresso. Ainda assim, os dados revelam que a inclusão escolar enfrenta várias dificuldades, cujas fragilidades comprometem as oportunidades de aprendizagem para esses estudantes.

Os professores demonstram esforços para ressignificar suas representações sociais, reconhecendo a necessidade de qualificação para práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Eles rejeitam discursos que terceirizam responsabilidades, como «não estou preparado» ou «esse aluno não é meu». Essa postura reforça a urgência de formações continuadas em Educação Inclusiva e do monitoramento social para cobrar políticas que qualifiquem os docentes. A negligência nesse aspecto agrava desigualdades e dificulta a remoção de barreiras à inclusão.

Além disso, a formação continuada pode transformar percepções sobre limitações de estudantes com TEA, impactando positivamente as intervenções didáticas e a efetivação da inclusão.

8. Considerações finais

A questão central desta pesquisa foi: *o que dizem os docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA?* O estudo buscou atender ao objetivo geral de analisar as representações sociais de inclusão de estudantes com TEA e sua escolarização compartilhadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Olinda-PE. Participaram da pesquisa 35 professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que responderam a um TALP com o termo indutor «estudante com autismo na escola», dos quais seis foram selecionados para entrevistas semiestruturadas.

Os resultados evidenciaram um distanciamento entre as expectativas dos docentes e as propostas de formação oferecidas, destacando dois perfis principais de professores: aqueles com maior experiência, que tendem a adotar uma abordagem mais afetiva, focada na socialização, sem evidenciar preocupação com a aprendizagem curricular do estudante com TEA; e, por outro lado, professores mais jovens e menos experientes, que possuem expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes com TEA, mas se sentem incapazes de ensiná-los devido às lacunas em sua formação. Observou-se, ainda, uma tentativa de «ressignificação» das representações sociais, na qual os professores reconhecem a necessidade de qualificação para adotar práticas inclusivas.

Por fim, as falas dos participantes apontaram a escassez de condições, como a ausência de processos formativos em Educação Inclusiva, a falta de recursos materiais e de estrutura física adequada nas escolas. Assim, pode-se concluir que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e outras legislações não são suficientes para garantir a inclusão efetiva de estudantes com TEA na prática escolar. O estudo sugere a necessidade de mais pesquisas e a implementação de programas de formação continuada em Educação Inclusiva, com o objetivo de promover uma inclusão mais ampla e qualificada.

9. Referências

- Abric, J. -C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (2.^a ed.). AB Editora.
- Amaral, L. S., & Silva, M. (2013). Nó ou núcleo central e esquema periférico. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, 23, 30–36.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Lei Federal n.º 8069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF.
- Brasil. (2002). *Versão preliminar para formação de educadores da educação especial*. Ministério da Educação e do Desporto.
- Brasil. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Decreto n.º 7037)*. Brasília, DF.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012). Brasília, DF.
- Brasil. (2015). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015: Estatuto da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*.
- Convenção da Guatemala. (1999). *Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade*. Guatemala.
- Costa, V. A. (2015). As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. Em A. M. Silva (Org.), *Educação inclusiva e direitos humanos: Perspectivas contemporâneas* (pp. 35–56). Cortez.
- Cunha, E. (2012). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (4.^a ed.). Wak Editora.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (1990). *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO/UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

- Estevão, C. A. V. (2013). Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. *Educação*, 36(1), 28–34.
- Fialho, V. L. C. M., & Gonçalves, E. M. (2004). Formação continuada de professores para a diversidade. *Educação*, 27(54), 597–615.
- González, O., Contreras, R., & Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214–222.
- Harder, B., Grachevi, B. R., & Pieczarka, T. (2020). A mediação de Vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas. *Revista Cógno*, 2(2), 263–279. <https://doi.org/10.53546/2674-5593.rc.2020.36>
- IBGE. (2022). *Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista — Resultados preliminares da amostra*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>
- Jannuzzi, G. M. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental*. Autores Associados.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do séc. XXI* (2.ª ed.). Autores Associados. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. Em D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17–41). EdUERJ
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2.ª ed.). Moderna.
- Mantoan, M. T. E., & Santos, M. T. C. T. (2010). *Atendimento educacional especializado: Política pública e gestão nos municípios*. Moderna.
- Mazzotta, M. (2005). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (5.ª ed.). Cortez.
- Mendes, L. O. R., & Pereira, A. L. (2020). Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: Análise do processo e proposição de etapas. *Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 22(3), 196–228. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228>
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de Psychologie*, 14(194), 807–810. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1961.8539>
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (P. A. Guareschi, Trad.). Vozes.
- Moscovici, S. (2011). *Psicologia das minorias ativas*. Vozes.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU. <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvencaoDireitosPessoasDeficienciaComentada.pdf>
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 337–353. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200021>
- Sant'Anna, H. C. (2012). OpenEvoc: Um programa de apoio a pesquisa em representações sociais. Em *Anais do Encontro Regional da ABRAPSO-ES* (pp. 94–103). ABRAPSO-ES.
- Sasaki, R. K. (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (8.ª ed., 180 pp.). WVA.
- Sousa, K. N., & Souza, P. C. (2021). Representação social: Uma revisão teórica da abordagem. *Research, Society and Development*, 10(6), e38610615881. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15881>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.