



Representações sociais de alunos autistas por professores: contribuições para o desenvolvimento profissional e as práticas em Salas de Recursos Multifuncionais

Social Representations of autistic students by teachers: contributions to professional development and practices in Multifunctional Resource

Priscila Caseiro de Oliveira

Doutoranda em Educação

Universidade Estácio de Sá – UNESA

Rio de Janeiro, RJ – Brasil

priscila198420@hotmail.com

Rita de Cássia Pereira Lima

Doutora em Sciences de l'Éducation pela Université René Descartes

Universidade Estácio de Sá – UNESA

Rio de Janeiro, RJ – Brasil

ritaplima2008@gmail.com

Resumo: O objetivo do estudo foi investigar representações sociais de alunos autistas por professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Distrito de Dabel, em Belém-PA. Compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no campo educacional é relevante para a defesa do direito à educação, baseado na educação especial e inclusiva. A Teoria das Representações Sociais foi tomada como referencial teórico-metodológico. A pesquisa foi realizada com 15 professores, por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas com apoio da análise de conteúdo. O “aluno diferente”, relacionado a “agitado”, “difícil”, “introverso”, “inteligente”, objetivou a representação social do grupo. Refletir sobre a polissemia das características do aluno com TEA, expressas por professores, pode contribuir para seu desenvolvimento profissional. Promover cursos de formação continuada que vão ao encontro de seus interesses, assim como a garantia de SRM com infraestrutura e materiais para o trabalho docente, são essenciais para promover práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: alunos autistas; Salas de Recursos Multifuncionais; Teoria das Representações Sociais; Transtorno do Espectro Autista; professores.

Abstract: The objective of the study was to investigate social representations of autistic students by teachers who work in Multifunctional Resource Rooms (SRM) in the District of Dabel, in Belém-PA. Understanding Autism Spectrum Disorder (ASD) in the educational field is relevant for defending the right to education, based on special and inclusive education. The Theory of Social Representations was taken as a theoretical-methodological reference. The research was carried out with 15 teachers, through semi-structured interviews, analyzed with the support of content analysis. The “different student”, related to “agitated”, “difficult”, “introverted”, “intelligent”, aimed at the social representation of the group. Reflecting on the polysemy of the characteristics of students with ASD, expressed by teachers, can contribute to their professional development. Promoting continuing education courses that meet their interests, as well as ensuring SRM with infrastructure and materials for teaching work, are essential to promoting inclusive pedagogical practices.

Key-words: autistic students; Multifunctional Resource Rooms; Theory of Social Representations; Autism Spectrum Disorder; teachers.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

OLIVEIRA, Priscila Caseiro de. Representações sociais de alunos autistas por professores: contribuições para o desenvolvimento profissional e as práticas em Salas de Recursos Multifuncionais. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-20, e26229, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.26229>

American Psychological Association (APA)

Oliveira, P. C. (2024, jan./abr.). Representações sociais de alunos autistas por professores: contribuições para o desenvolvimento profissional e as práticas em Salas de Recursos Multifuncionais. *Dialogia*, São Paulo, 48, p. 1-20, e26229. <https://doi.org/10.5585/48.2024.26229>

1 Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e considerado pela neurociência como um transtorno neurobiológico de início precoce, com caráter no desenvolvimento global da criança (Rodrigues; Azoni; Ciasca, 2014). Braga (2018) destaca que o autismo se manifesta pela falta de desenvolvimento funcional da linguagem, que por sua vez prejudica diretamente a capacidade de interação social (fala e comunicação), e ressalta que também há comprometimento nos comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados.

Chiote (2015) mostra que é notório o aumento de matrículas de crianças com autismo nas escolas de educação regular e isto tem causado várias discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse cenário, a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) vem se tornando mais comum nas escolas de educação básica, seja da rede pública ou privada. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 aponta que a educação especial atua como uma modalidade da educação básica (Brasil, 1996), oportunizando a garantia do atendimento dos alunos da educação inclusiva e buscando contemplar o processo de escolarização.

A Lei nº 6.571 (Brasil, 2008) estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com esta lei, é preciso ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores para esse tipo de atendimento e demais profissionais da educação para a inclusão, assim como promover a participação da família e da comunidade, e oferecer acessibilidade arquitetônica nos transportes e nos mobiliários.

No âmbito da educação inclusiva, as SRM destacam-se durante o processo de ensino aprendizagem, por atuarem de forma personalizada no auxílio das dificuldades individuais, por meio da atuação de professores com formação específica nessas dependências, ou seja, o profissional precisa estar habilitado para esta função, com especialização que envolva a educação inclusiva (Silva, 2021).

Em 25 de junho de 2015 foi instituído o Plano Municipal de Educação (PME – 2015) de Belém-PA, o qual estabelece um planejamento para o cumprimento das metas, demandas e estratégias voltadas para a educação inclusiva, envolvendo a implementação de SRM e incentivo à formação continuada de professores para o AEE nas escolas municipais. O PME evidencia que, no município de Belém, os atendimentos disponíveis à educação inclusiva compreendem um núcleo de diversas instituições, centros de referência e de atendimento educacional especializado, classes especiais e, especialmente, alunos incluídos na rede regular de ensino (BELÉM, 2015).

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), em 2022 existiam 81 SRM espalhadas pelo município. Paralelo a isso, o número de alunos com autismo atendidos na rede municipal era de 1368 alunos, com base nos dados do Sistema de Informação de Gestão Acadêmica (SIGA), em 2022. Fica evidente a necessidade de estruturas e espaços para ocorrer o acompanhamento da totalidade de alunos do município.

A educação inclusiva frente ao aluno autista requer que o professor desempenhe práticas e orientações baseadas nas especificações do TEA. Para realizá-las, é importante que ele conheça as especificidades do aluno autista, que construa significados e explicações sobre este público atendido nas SRM. Esta construção implica em processos psicossociais que podem ser compreendidos com apoio da Teoria das Representações Sociais (TRS). De acordo com Moscovici (2012), as representações sociais são entendidas como conhecimentos do senso comum, construídos e compartilhados por grupos a respeito de objetos do seu interesse. No caso desse estudo, o grupo são os professores de SRM do distrito Dabel em Belém-PA e, o objeto, os alunos autistas recebidos por eles.

Os fenômenos de representações sociais estão em vários lugares, seja na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Tais representações produzem outro tipo de conhecimento sobre fenômenos sociais, diferente do conhecimento científico (Sá, 1998). Embora o conhecimento científico possa ser tomado como parâmetro, ao representarem um objeto, os grupos tendem a explicá-lo de acordo com conhecimentos que têm a seu respeito, não necessariamente científicos, mas baseados no que apreendem do decorrer de trocas comunicativas que ocorrem nas interações com outras pessoas, em ambientes sociais que frequentam.

As representações sociais que professores de SRM do distrito Dabel – Belém-PA constroem sobre o aluno autista podem assim amalgamar conhecimentos científicos e conhecimentos do senso comum. Conhecê-las, objetivo desse estudo, permite refletir sobre o modo como esses docentes estão atuando com alunos autistas nas SRM, oferecendo novas perspectivas para seu desenvolvimento profissional e suas práticas.

Para a inclusão do aluno autista na escola, é necessário considerar a formação do educador. Almeida (2011) questiona como os professores, que não foram preparados e não têm formação específica ou experiência, poderiam lidar com diversos alunos no processo de inclusão. Os cursos de formação superior geralmente não focam o seu aspecto curricular para essa temática, não preparando suficientemente os professores para a prática docente frente à inclusão de alunos TEA.

Quando se trata do profissional que atua na SRM, as diretrizes operacionais para o AEE do Ministério da Educação referem que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação

inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, art. 12). Tratando-se especificamente do município de Belém, o PME (Belém, 2015) estabeleceu metas para o cumprimento das demandas e estratégias voltadas para a Educação inclusiva, como: a implantação de SRM e incentivo à formação continuada de professores para o AEE nas escolas (estratégia 4.3), e promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE (estratégia 4.8).

Apesar de a legislação sinalizar para avanços quanto ao atendimento de alunos com autismo, considera-se importante conhecer o que pensam os professores que atuam diretamente com eles. O pensamento social que se expressa nas representações sociais deste aluno, por docentes de SRM, poderá provocar reflexões sobre a formação e o trabalho docente no contexto escolar. De acordo com Tardif (2005), o trabalho docente envolve atividades de pessoas que dão sentido ao que fazem. Na mesma direção, Nóvoa (1992) chama a atenção para o fato que a formação docente se dá também por um exercício de reflexividade crítica sobre práticas. É nesse sentido que se pretende situar as representações sociais de professores sobre o aluno autista.

2 A Teoria das Representações Sociais como fundamentação teórico-metodológica

Serge Moscovici propôs o termo “representação social” para designar especificamente o tipo de fenômeno ao qual a sua interpretação teórica se situava, em meados dos anos de 1950, na França. O autor retomou criticamente o conceito de “representações coletivas” de Émile Durkheim, que considerava tais representações homogêneas nas sociedades que estudou no final do século XIX. Devido às características dessas sociedades, elas próprias mais homogêneas e menos complexas do que sociedades da metade do século XIX, Durkheim fazia referência a representações coletivas que perpassavam as sociedades como um todo, tendendo a se perpetuar (Moscovici, 2012).

Moscovici (2012) leva em conta a relevância das representações coletivas, mas as considera “sociais” porque, em seus estudos, elas são características de sociedades mais complexas, com variações grupais e interações que ocorrem por diversos processos de comunicação. Para o autor, essas representações podem ser exemplificadas como um conjunto de ações, comportamento e relações, que podem vir a modificar um ao outro, não apenas se repetindo, mas modificando-se com base em experiências, conhecimentos e interações grupais (Moscovici, 2012).

As representações sociais são tecidas por indivíduos/grupos em um dado ambiente social. Elas têm como parâmetro outro tipo de conhecimento, o científico no estudo seminal de Moscovici e, a partir dele, emergem como conhecimentos do senso comum. Nesse sentido, Moscovici (2012) destaca o lugar dos meios de comunicação de massa na elaboração de representações sociais, visto

que eles constituem importantes fontes de informação no mundo contemporâneo, influenciando o pensamento de indivíduos/grupos.

Ao propor a TRS, Moscovici (2012) faz referência a dois processos formadores das representações sociais, relacionados a processos de familiarização dos sujeitos/grupos com o objeto representado: ancoragem e objetivação. A ancoragem se dá em relação a um sistema de pensamento preexistente, a uma posição no campo social. Ou seja, o objeto representado pelo grupo tem enraizamento social e cultural e se relaciona a objetos já existentes (Sá, 1998). No que se refere à objetivação, Moscovici (2012, p. 158) afirma: “A objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo.”. Ou seja, a objetivação tem forte caráter imagético, visto que ao se familiarizar com um objeto, os sujeitos constroem uma imagem sobre ele, materializando este objeto inicialmente abstrato.

A ancoragem está ligada a processos históricos, culturais, sociais, já existentes, em que um nome é dado ao que é estranho, não familiar. Por exemplo, no estudo seminal de Moscovici (2012) – A psicanálise, sua imagem, seu público – o autor mostra que os participantes associavam a psicanálise, algo novo no espaço social da época, à confissão, uma prática religiosa já conhecida por eles. Moscovici (2005) mostra assim a ancoragem como um processo de transformar algo que não é conhecido em algo comum.

Quanto à objetivação, o autor a exemplifica por meio de um esquema, onde os participantes de seu estudo expressam uma imagem da psicanálise associada ao “complexo de Édipo”, termo com definição específica nesta área. A teoria psicanalítica é assim materializada, corporificada, no indivíduo “complexado”, que tem “complexo de inferioridade”, por exemplo. Desse modo, uma teórica científica se torna conhecimento do senso comum por não especialistas em psicanálise. O que era abstrato se torna tangível por meio da imagem elaborada.

De acordo com Jodelet (2017, p. 24) a representação social está baseada no pertencimento social, nas trocas que a pessoa tem, nas vivências, no contato com outros indivíduos e na formação social na qual foi inserida. Para a autora: “Esses fenômenos são produtos mentais que podem ser abordados no plano individual e coletivo, enquanto sistemas de conhecimentos, saberes e significados”.

Com a fundamentação exposta, o estudo visa compreender como o grupo de professores participantes se familiariza com o "aluno autista". As representações sociais se formam por meio de processos sociocognitivos de sujeitos/grupos. Desse modo, pretende-se entender processos psicossociais que revelam explicações sobre alunos que se encontram no transtorno do espectro autista.

3 Percorso metodológico

O estudo tem natureza qualitativa que, segundo Chizzotti (2014), recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, procurando tanto encontrar o sentido do fenômeno, quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

As salas de recursos de Belém do Pará estão espalhadas por oito distritos administrativos municipais: Distrito Administrativo do Benguí (DABEN), Distrito Administrativo Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo Nazaré (DABEL), Distrito Administrativo Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo Outeiro (DAOUT), Distrito Administrativo Mosqueiro (DAMOS) e Distrito Administrativo Sacramenta (DASAC). Dentre esses, selecionou-se para a pesquisa o distrito de DABEL, localizado na região central de Belém.

Participaram do estudo os 15 professores que atuam nas SRM do Distrito de Dabel. Inicialmente, buscou-se contato com a coordenação escolar, para as informações de como seria desenvolvida a pesquisa e para criação de vínculo inicial. Com o aceite, realizou-se uma visitação nas escolas e os professores foram pessoalmente convidados a participarem da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, que ocorreram no primeiro semestre de 2023. Segundo Minayo e Costa (2019), esse tipo de entrevista combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador acompanhar o que pretende saber sobre o campo, de acordo com seus objetivos de pesquisa.

Importante ressaltar que o projeto foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) número 67337723.7.0000.5284 e parecer número 5.951.849. As entrevistas foram realizadas após a autorização da Rede Municipal de Ensino (SEMEC), com aval dos diretores das respectivas escolas onde se localizam as SRM.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, com permissão dos participantes, garantindo confiabilidade das informações. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como garantia do sigilo das informações dos participantes, para a apresentação dos resultados os/as educadores/as serão identificados/as da seguinte forma: E1, E2, E3...E15.

A análise do material percorreu as três etapas definidas por Bardin (2011): Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados. Na primeira, realiza-se uma leitura flutuante, buscando-se os grandes eixos ou temas expressos pelo conjunto dos participantes do estudo. Na segunda são estabelecidos os critérios para estabelecimento de temas, categorias, subcategorias, com ênfase na categorização das respostas. E na terceira, o processo de categorização é analisado à luz dos referenciais teóricos do estudo.

A categorização pode ser exemplificada como um processo que possibilita a representação de dados brutos, organizando e reagrupando com base em aspectos e critérios estabelecidos, auxiliando na análise e interpretação das informações captadas, considerando a homogeneidade, potência, objetividade, produtividade e fidelidade dos resultados (Bardin, 2011). O Quadro 1 expõe o conjunto dos temas, categorias e subcategorias propostos para a análise das entrevistas, alguns discutidos no item seguinte.

Quadro 1 – Temas, categorias, subcategorias e número de menções pelos professores, 2023

TEMA 1 – APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA	
CATEGORIA	MENÇÕES
Experiência profissional	02
Formação continuada	
Subcategoria 1: Falta de capacitação específica	02
Subcategoria 2: Busca por formação	07
Subcategoria 3: Importância da formação continuada	05
Subcategoria 4: Pós-graduação	05
Subcategoria 5: Formação continuada dentro da escola	08
Promover autonomia	06
Acolhimento	08
Reconhecimento de necessidades	08
Aprendizagem na escola	10
Subcategoria 1: Aprendizagem positiva	09
Subcategoria 2: Aprendizagem dentro da realidade	07
Necessidade de oportunidade	02
Barreiras de inclusão	04
Socialização do aluno autista	02
TEMA 2 – O TRABALHO NA SRM	
CATEGORIA	MENÇÕES
Interesse	03
Avaliação	
Subcategoria 1: Intervenção educacional	08
Famílias	
Subcategoria 1: Anamnese	03
Subcategoria 2: Acolhimento biopsicossocial	03
Subcategoria 3: Omissão da família	02
Subcategoria 4: Dificuldades vivenciadas	03
Subcategoria 5: Parceria família e escola	05
Equipe multiprofissional	07
Relação com professor/a da sala regular	
Subcategoria 1: Aproximação	05
Subcategoria 2: Distanciamento	04
Plano Educacional Individualizado (PEI)	
Subcategoria 1: Objetivo	06
Subcategoria 2: Materiais da sala de recursos	09
Trabalho pós-diagnóstico	01
Dificuldades vivenciadas	
Subcategoria 1: Necessidade de facilitador	03
Subcategoria 2: Falta de material	05
Subcategoria 3: Poucos profissionais	03
Subcategoria 4: Infraestrutura	04
Subcategoria 5: Uso de recurso próprio	04
Subcategoria 6: Falta de valorização	02

TEMA 3 – AUTISMO NA LEGISLAÇÃO	
CATEGORIA	MENÇÕES
Conhecimento	
Subcategoria 1: Conhece pouco	13
Subcategoria 2: Conhece	02
Subcategoria 3: Aprendizagem em cursos	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com referência em Bardin (2011). 2023.

4 Resultados e discussão

Em relação à análise das entrevistas, a busca por formação foi um dos aspectos ressaltados nas falas, por exemplo: “Eu acho que a gente precisa ter ainda muito mais leitura nesse campo, ainda não temos tanta leitura assim” (E9). Ou então: “Eu não me sentia preparada para lidar com essas crianças. Aí resolvi fazer educação especial” (E1). Os entrevistados referiram que a formação continuada é um item crucial dentro das SRM, principalmente pelo fato de que muitos não estudaram a temática durante a graduação, além da complexidade ao se trabalhar com alunos com TEA: “Trabalhar com autista não é uma coisa tão fácil, tá? É uma coisa que a gente precisa estar sempre estudando para conhecer, porque cada aluno com autismo, ele tem as suas particularidades e a partir daí a gente consegue desenvolver um trabalho” (E4). O estudo de Oliveira, Lima e Gonçalves (2023) também apontou para a insuficiência da formação para trabalhar em SRM, demandando dos professores a busca por formações continuadas.

É importante destacar a necessidade de busca por leituras, pautadas em conhecimentos teóricos e metodológicos que auxiliem as práticas dentro das SRM. No entanto, o problema não está somente no professor individualmente. É preciso considerar igualmente as condições oferecidas pelo município de Belém e pelas políticas educacionais, para que os professores possam desenvolver satisfatoriamente seu trabalho no âmbito da educação inclusiva. Ou seja, destaca-se o papel do professor em buscar formações, mas também o suporte que deve ocorrer por meio de políticas públicas em âmbito regional e nacional.

Alguns cursos de formação podem ser promovidos pela própria escola. Por exemplo: “Aqui, toda sexta-feira a gente sempre organiza essa formação e, a partir daí a gente vai tentando, né? Aprender mais um pouco (E4); “Eu vi qual era a necessidade primordial que estava precisando e preparei uma formação que dei para eles” (E6); “O momento de formação inclui todos, os professores se juntam para discutir casos e dar dicas para os outros” (E14). No entanto, às vezes essas formações não são suficientes:

Temos muitas capacitações dentro da rede. Eu me surpreendi, já trabalhei em outras redes particulares, na SEDUC/PA (Secretaria de Educação do Estado do Pará) e eu me surpreendi com as capacitações da rede daqui. Ainda não são o suficiente para a gente entender todo o contexto [...], mas eu acho que é um começo para ajudar no planejamento e no acompanhamento” (E9).

E9 afirma que as capacitações ocorrem dentro do âmbito educacional e essas são relevantes para os educadores, porém não suficientes devido à quantidade de atualizações que surgem diariamente. Percebe-se a necessidade de um conjunto de iniciativas, envolvendo professores, gestão escolar e políticas educacionais, para que os professores das SRM tenham condições de trabalho favoráveis para desenvolverem suas práticas com alunos autistas.

No entanto, conforme as análises a seguir, ainda são necessárias mais discussões sobre as características dos alunos que se encontram dentro do TEA. Por exemplo, sobre o reconhecimento de necessidades e das individualidades de cada um:

Vou te dar um exemplo, sei lá, é uma aluna que ela não copiava, mas ela já sabe ler muitas coisas, muitas palavras. A letra é muito grande e ela diz que na sala de aula ela desenha. Então eu me pergunto - o professor não consegue perceber que aquela aluna se sentiu excluída, que ela só está desenhando, mas tendo um potencial muito grande, porque ela já está praticamente alfabetizada, podendo ter uma atividade diferenciada, adaptada dentro da situação dela.

[...]

Um aluno autista que não falava, cada escola dizia que ele não dava conta de fazer nada, porque ele nem se comunicava. No primeiro dia do meu atendimento, eu perguntei - do que você gosta? Ele se sentiu à vontade, eu acho que nunca ninguém perguntou para ele o que ele gostava e onde ele queria sentar [...] nem é da época dele, mas ele tem hiperfoco em Tartaruga Ninja, então, fiz uma atividade toda trabalhada dentro do processo de alfabetização que ele pudesse dizer e desenhar o cenário, escrever, narrar toda a história que ele construiu. Foi grandioso o que ele disse - essa foi a melhor atividade que eu já fiz na minha vida. (E14)

Papim (2020) relata que, para o professor desenvolver suas práticas com os alunos autistas, a experiência profissional e científica é necessária, mas não única, pois outras experiências na escola também auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, como a capacidade de se adaptar aos desafios e às necessidades de cada aluno, além da importância da reconstrução de uma identidade pessoal. Portanto, a experiência na totalidade, seja acadêmica ou social, pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem do aluno autista, conforme é percebido na fala da entrevistada E1: “No dia a dia a gente se depara com inúmeras situações e às vezes eu não tenho informação [...] de como lidar com uma criança [...] uma situação de uma crise”. Este relato reforça a ideia de que existe falta de preparo por parte dos professores. Muitos vivenciam situações de não saberem como atuar.

A frase referida pela entrevistada E9, anteriormente, desencadeia discussões sobre a busca por desenvolvimento profissional. A participante relata que os professores ainda não têm leituras suficientes sobre o assunto. É importante destacar a necessidade de busca por leituras, pautadas

em conhecimentos teóricos e metodológicos, que auxiliem as práticas na SRM. No entanto, o problema não está somente no professor individualmente. É preciso considerar também as condições oferecidas pelo município de Belém e pelas políticas educacionais, para os professores poderem desenvolver satisfatoriamente seu trabalho no âmbito da educação especial e inclusiva, ou seja, destaca-se o papel do professor em buscar as formações, mas também se destaca o suporte que deve ocorrer por parte das políticas públicas.

Alguns outros entrevistados relataram fazer essa busca pelo conhecimento, conforme descrito pela entrevistada E1: “Eu não me sentia preparada para lidar com essas crianças. Aí resolvi fazer educação especial”, ou seja, ela identificou as suas dificuldades e a sua falta de preparo e buscou formas de resolver o problema, através da aquisição de conhecimento científico. Já a entrevistada E13 mencionou: “eu faço cursos online, faço negócio aqui, um negócio ali”, evidenciando a busca por cursos específicos sobre o AEE, apesar de não ter apontado quais seriam esses cursos. A entrevistada E14 referiu-se à intervenção de Análise do Comportamento Aplicada (ABA): “Eu fiz recentemente, ano passado, na verdade, um aperfeiçoamento da Metodologia de ABA e foi muito proveitoso”.

A Análise do Comportamento Aplicada ou Applied Behavior Analysis (ABA) é uma proposta, baseada em evidências científicas, que atua com a pessoa no TEA, em comportamentos considerados relevantes, através da motivação do indivíduo por intermédio de reforçadores, utilizando itens ou assuntos que sejam do interesse do aluno autista, principalmente quando existe um hiperfoco (interesses específicos intensos) para motivar o aprendizado (Canovas, 2022).

Ao analisar a busca por formação pelos professores, observa-se a pesquisa desenvolvida por Oliveira, Lima e Gonçalves (2023), em que foram investigadas as representações sociais dos educadores do AEE na cidade de Duque de Caixas, no Rio de Janeiro. Verificou-se que os participantes referiram buscar por desenvolvimento profissional, além do que é oferecido no município.

Em relação ao mesmo assunto, Borges e Nogueira (2018) referem que a especialização é relevante para a formação do professor. Entretanto, é necessária a busca por desenvolvimento profissional e por formações continuadas para atuação e compreensão das demandas apresentadas pelos alunos autistas. Essa busca é percebida na fala da entrevistada (E7): “Buscar conhecimento em qualquer âmbito, eu acho que é fundamental, né? E até porque, na universidade, a gente não vê, pelo menos na minha época, a gente não via nada sobre”.

Os entrevistados referiram que a formação continuada é um item crucial para o desenvolvimento profissional das suas atribuições no AEE, principalmente pelo fato de que muitos não estudaram a temática durante a graduação, além ainda, da complexidade que existe ao se

trabalhar com alunos com TEA, conforme fala do entrevistado (E4): “Trabalhar com autista não é uma coisa tão fácil, tá? É uma coisa que a gente precisa estar sempre estudando para conhecer, porque cada aluno com autismo, ele tem as suas particularidades e a partir daí a gente consegue desenvolver um trabalho”.

Em concordância com esses resultados, o estudo desenvolvido por Oliveira, Lima e Gonçalves (2023), com 14 professores do AEE em SRM, afirma que existe uma insuficiência na formação para trabalhar esses aspectos, demandando então a busca por desenvolvimento profissional para atuação nas SRM.

Uma opção de desenvolvimento profissional que pode ser considerada pelos professores é a pós-graduação, pois uma especialização *lato sensu* possibilita o aprofundamento do conhecimento teórico sobre o TEA e as necessidades do aluno com o diagnóstico baseado em dados atuais, além ainda do desenvolvimento de habilidades específicas, como planejamento e implementação de práticas pedagógicas para o aluno autista. É possível ver que especializações específicas sobre o TEA são fundamentais no atendimento dos alunos atípicos, como mostra a fala da entrevistada E2: “Também já estava finalizando a minha especialização, então fui convidada a trabalhar devido a isso, eu tinha o conhecimento” (E2).

Há ainda outros relatos relevantes para esse tópico: “eu estou fazendo especialização interna, né? Mas a gente vê que dentro da rede pública ainda são poucas vagas para a quantidade de servidores públicos e pessoas que estão a se formar na área” (E14); “tem uma professora que está fazendo até especialização só porque ela está tendo agora alunos especiais com autismo” (E6).

É importante que o professor faça essa busca por formações, capacitações e especializações para fortalecer o seu trabalho dentro da SRM. Entretanto, essas capacitações também podem ser promovidas na própria escola de atuação, conforme relatos dos entrevistados:

Aqui, toda sexta-feira a gente sempre organiza essa formação e a partir daí a gente vai tentando, né? Aprender mais um pouco. [...] Por exemplo, hoje nós temos uma formação que eu que trouxe a minhas colegas que são Terapeutas ocupacionais de Belém. (E4)
Eu vi qual era a necessidade primordial que estava precisando e preparei uma formação que dei para eles. (E6)
O momento de formação inclui todos, os professores se juntam para discutir casos e dar dicas para os outros. (E14)

Durante a realização das entrevistas, os educadores citaram, em diversos momentos, as dificuldades que vivenciam durante o seu dia a dia no processo de ensino-aprendizagem dentro das SRM, com enfoque no acompanhamento de alunos com TEA. Os participantes fizeram referência à infraestrutura das SRM, aspecto que prejudica o seu desenvolvimento profissional frente à atuação com o aluno autista, como mostra a fala de E14: “Muitas das salas de recursos são

pequenas, estreitas. Quando a gente tenta colocar três alunos, quatro, já fica muito pequeno aqui”. A falta de infraestrutura adequada, englobando espaço físico, superlotação de alunos, falta de materiais, falta de recursos, falta de acessibilidade e falta de acesso tecnológico podem ter um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Outra problemática comumente vivenciada e relatada nas falas dos educadores estava relacionada com a falta de material e recursos tecnológicos nas SRM. Ao considerar a normativa n.º 01 de 26 de abril de 2007 (Brasil, 2007) e o Manual de Orientação para a Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), percebe-se que, para a implementação de uma SRM, é necessário à presença de alguns componentes, incluindo materiais didáticos, mobiliários e itens tecnológicos.

Considerando a composição da SRM, apresenta-se a Figura 1, que demonstra como seria essa sala, baseada no manual do MEC de quais seriam os itens presentes.

Figura 1 – Itens que compõem a Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: E.E. Rangel Pestana¹, com inclusões da autora.

Retomando a TRS para a análise dos resultados, é fundamental abordar o modelo (ou núcleo) figurativo da representação social, uma das fases do processo de objetivação, que se refere ao conjunto de imagens que constituem a representação social. O núcleo figurativo é a parte mais visível e acessível de uma representação social e desempenha um papel crucial na comunicação e na construção de significados e percepções (Lima; Campos, 2020).

Jodelet (2001) propõe três fases na objetivação. A primeira se refere à “construção seletiva”, quando diante de várias informações, os sujeitos/grupos escolhem aquelas que lhes interessam, em função de critérios normativos. A segunda, “esquemematização estruturante”, com forte caráter

¹ Fonte: <https://ee-rangel-pestana.webnode.page/servicos/>

imagético, é quando o núcleo figurativo se forma a partir de elementos conceituais. Na terceira, “naturalização”, os elementos do pensamento se tornam elementos da realidade.

O núcleo figurativo é composto por elementos que tendem a ser reconhecidos e compartilhados por pessoas mobilizadas pelo objeto representado, visto que estão relacionados à cultura, aos valores, às experiências coletivas do grupo. Ele pode fornecer uma espécie de "esqueleto" para a representação social, dando-lhe forma e consistência (Lima; Campos, 2020).

Com base nas entrevistas, percebeu-se a existência de pares antitéticos quando os professores se referem ao aluno autista, tendo como parâmetros padrões normativos que circulam socialmente, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – O aluno autista: Pares antitéticos, 2023

PARES ANTITÉTICOS	
INCLUSÃO	EXCLUSÃO
TÍPICOS	ATÍPICOS
COMPORTAMENTOS TÍPICOS	COMPORTAMENTOS DIFERENTES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A relação entre esses pares antitéticos mostra que o professor tem uma visão do aluno autista que contrapõe inclusão/exclusão, alunos típicos/alunos atípicos e comportamentos típicos/comportamentos diferentes. Esse amálgama de representações pode ora favorecer a inclusão, ora provocar a segregação na sala de aula, pelas características atípicas do próprio aluno, e de seu comportamento atípico. Essas relações permitiram a proposta de um núcleo figurativo da representação estudada, como hipótese interpretativa do estudo, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Núcleo figurativo da representação social do aluno autista por professores de SRM do distrito Dabel/ Belém do Pará – uma hipótese interpretativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

O núcleo figurativo da representação social permite compreender a imagem do aluno autista para o grupo de participantes do estudo. O “aluno diferente” parece objetivar esta representação, associado a “agitado”, “difícil”, “introvertido”, “inteligente”, ou seja, uma polissemia para “aluno diferente”. Para ilustrar melhor, o Quadro 3 expõe como os professores relacionaram a imagem do aluno autista, durante as entrevistas.

Quadro 3 – A imagem do aluno autista, conforme relatos dos professores

Aluno autista	
E1	Carece de oportunidade
E2	Introvertido
E3	Comportamentos diferenciados
E4	Alunos
E5	Diferente
E6	Aluno
E7	Desafio e Encantamento
E8	Dificuldade
E9	Inteligente
E10	Necessidade

E11	Dificuldade
E12	Diferente
E13	Diferente
E14	Inclusão
E15	Agitados e diferentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A “diferença”, que condensa e organiza as falas do grupo, inclui caracterizações distintas, não necessariamente elementos desfavoráveis. Ser inteligente, por exemplo, supõe valorização do aluno. Com base nas falas, foi possível perceber que a representação social dos entrevistados sobre alunos autistas pode estar relacionada a uma imagem baseada em visão mais romantizada, e a outra imagem baseada em visão mais realista, conforme exposto na Figura 3.

Figura 3 – Imagens do aluno autista para o professor da sala de recursos multifuncionais, 2023



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A Figura 3 coloca em relação uma visão romantizada dos alunos autistas (introvertido, inteligente, difícil, encantamento, criança como qualquer outra) com uma visão mais realista (agitado, ser único, necessidade de atenção, cuidado e aprendizagem, desafio, comportamento diferenciado). Ou seja, o traço da diferença exprime relações complexas entre inclusão e exclusão, e entre o que é real e o que é esperado ou imaginado.

Essa análise recai em concepções de neurodivergência, que envolvem comportamentos diferentes e atípicos, mas não considerados “anormais”, apenas requerem um olhar singularizado para as diferenças. O grupo participante do estudo ainda não parece ter firmeza nesta posição, visto que questões associadas ao normativo e ao diverso se mostram amalgamadas. Esses resultados se aproximam do estudo desenvolvido por Alves (2005) com professores do ensino fundamental e alunos com diagnóstico de TEA. Os docentes participantes também se referiam ao aluno autista como diferente, que têm características diferentes e que aprendem de maneira diferente.

É importante que o professor compreenda que o aluno autista pode ser "diferente", mas, na realidade, suas dificuldades podem ser atribuídas a comportamentos diferenciados que requerem uma abordagem personalizada, respeitando-se as necessidades específicas, os níveis de suporte e os desafios a serem enfrentados, a fim de proporcionar um ambiente inclusivo e de aprendizagem para todos os alunos.

Sendo assim, ao considerar a representação “o aluno autista é diferente”, compreende-se que os professores são sensíveis às diferenças no aluno autista em comparação com seus colegas neurotípicos, o que pode ser um caminho para a compreensão das características e necessidades específicas de estudantes com TEA. Os resultados apresentados no estudo podem contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes que trabalham em SRM, assim como para formações que auxiliem no campo da pesquisa e da prática profissional, em função de interesses e dificuldades apresentados pelos professores. Não há dúvida de que é desafiador formar profissionais para atender à diversidade de alunos incluídos no espaço escolar. Acredita-se que os resultados apresentados ofereçam indicações para conduzir uma formação voltada para a diversidade.

5 Conclusão

O estudo permitiu compreender que as representações sociais dos professores a respeito de alunos autistas são variadas e antagônicas, expressas nos pares antitéticos e no núcleo figurativo da representação social, proposto como hipótese interpretativa. As falas ilustraram como esses alunos são vistos nas Salas de Recursos Multifuncionais, mostrando que explicações do autismo e do aluno autista são polissêmicas.

A partir da análise foi possível identificar dois tipos de visões sobre o aluno autista: uma mais romantizada baseada na descrição de alunos inteligentes e outra mais compatível com o dia a dia das SRM, sendo esta, uma visão mais realista. Ao identificar a natureza complexa das representações, é relevante considerar que elas sofrem influência de diversos processos e vivências, o que pode explicar as visões diferentes sobre o aluno autista.

Os professores caracterizaram os alunos em agitados, inteligentes, introvertidos e difíceis, ou seja, diferentes. Ser diferente, que condensou o significado de aluno autista para o grupo, não o define como anormal. Os resultados permitem refletir que este diferente está relacionado a diferentes características, diferentes necessidades e diferentes formas de aprender, o que não necessariamente emerge nas falas dos docentes. Compreende-se que cada pessoa dá explicações diferentes para uma mesma realidade e que as representações sociais sofrem influências de conhecimentos com os quais um indivíduo convive e absorve.

A pesquisa permitiu a compreensão de que, para se chegar a conhecimentos e práticas que possibilitem a inclusão, é fundamental debater o tema com os professores, no caso desse estudo, sobretudo com os que atuam em SRM. Pesquisas sobre a temática são relevantes, abordando as características do aluno com TEA, e também as necessidades desses profissionais para o seu desenvolvimento. Promover cursos de formação continuada que vão ao encontro de seus interesses, assim como a garantia de salas com infraestrutura para a prática do AEE, são essenciais para promover práticas pedagógicas inclusivas e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

As representações sociais apresentadas são relevantes para o campo da educação especial e inclusiva, pois refletem a perspectiva que os educadores apresentam sobre o sujeito, o aluno autista, mediante descrição de suas vivências enquanto atuantes nas SRMs e, assim, dão voz aos professores e destacam necessidades dos profissionais para o desenvolvimento de suas práticas.

O desenvolvimento profissional e a busca por conhecimento, mediante formação continuada, podem influenciar significativamente as representações que os educadores têm sobre os alunos autistas, afetando sua abordagem no ensino, suas expectativas em relação ao desempenho e à qualidade de sua interação com eles. É importante que as escolas reconheçam que as experiências vivenciadas dentro de um meio interferem na representação de um grupo. Sendo assim, é essencial oferecer formações continuadas para o desenvolvimento profissional dos professores e garantir infraestrutura e recursos materiais nas SRM. Tais ações são fundamentais para fomentar práticas pedagógicas inclusivas, superar dificuldades no campo da educação inclusiva e promover um ambiente de ensino favorável e de apoio para os envolvidos.

Referências

ALMEIDA, G. P. *Minha escola recebeu alunos para a inclusão. Que faço agora?* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVES, M. D. *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7113/Dissertacao%20Marcia%20Doralina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 dez. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELÉM. Secretária Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação do Município de Belém: 2015-2025*. Belém - PA, 2015. Disponível em: <https://www.arroiodopadre.rs.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis/2015/lei-1-625-anexo-i>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BELÉM. Secretária Municipal de Educação. *Sistema de Informação de Gestão Acadêmica, 2022*. Disponível em: <https://novosiga.belem.pa.gov.br/login>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. *O aluno com autismo na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BRAGA, W. C. *Azul e de todas as cores: Guia básico para pais e profissionais*. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.853, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital nº 01 de 26 de abril de 2007. *Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília:

Presidência da República, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

CANOVAS, D. S. D. *Estratégias De Ensino*. 1ª ed. São Paulo: GMétodo, 2022.

CHIOTE, B. A. F. *Inclusão da Criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. *Representações Sociais e mundos de vida*. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCRess. Trad. ULUP, L, 2017. 544p. Disponível em: https://www.pucpress.com.br/wpcontent/uploads/2021/11/rep_sociais_mundos_de_vida.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/3Q5FGTyMMwvsYqwYc43mdRK/?lang=pt#>. Acesso em: 09 out. 2023.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. *Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação*. Aveiro: Ludomedia, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, T. M. P. L.; LIMA, R. C. P. Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento Educacional Especializado. *Revista Cocar*, n.19, p. 1-17, 2023.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5945/3003>. Acesso em: 25 out. 2023.

PAPIM, A. A. P. *Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 85f.

RODRIGUES, S. D.; AZONI, C. A. S.; CIASCA, S. M. *Transtornos do desenvolvimento: da identificação precoce às estratégias de intervenção*. 1ª Edição. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

SÁ, C. P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro. Ed. UERJ. 1998.

SILVA, N. V. P. R. A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva: revisão de artigos científicos. *Scientia Vitae*, v. 12, n. 34, 2021. Disponível em: <https://revistafpsr.com/v12341016.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

TARDIF, M. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.