

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SOCIAL REPRESENTATIONS IN THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Bruno de Souza Montes Moreira<sup>1</sup>

Diogo de Souza Vargas<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo buscou, por meio da técnica das Representações Sociais, compreender e desdobrar os significados de uma equipe escolar regular do município de Itaperuna/RJ quanto ao método de inclusão de alunos com TEA, revelando as contribuições e os desafios na ocorrência do processo de inclusão. Participaram do estudo 11 funcionários, sendo: 04 mediadores, 03 professores e 04 profissionais de apoio escolar, e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. Os resultados nas falas dos entrevistados evidenciaram a influência de paradigmas contrastantes, ora excludentes, ora inclusivos, enquanto no processo de escolarização desse público, destacando a coexistência de práticas medicalizantes e representações fortemente ancoradas no saber médico. Conclui-se que há necessidade de posturas que enfrentem a naturalização das práticas evidenciadas, de modo a contribuir efetivamente para a responsabilização da equipe escolar como um todo no processo de escolarização do aluno com TEA, conforme previsto nas normativas vigentes.

5084

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista.

**ABSTRACT:** This article sought, through the technique of Social Representations, to understand and unfold the meanings of a regular school team in the city of Itaperuna/RJ as for the method of inclusion of students with ASD, revealing the contributions and challenges in the occurrence of the inclusion process. Eleven employees participated in the study, being: 04 mediators, 03 teachers and 04 school support professionals, and data collection occurred through a semi-structured interview. The results in the interviewee's speeches evidenced the influence of contrasting paradigms, sometimes excluding, sometimes inclusive, while in the schooling process of this public, highlighting the coexistence of medicalizing practices and representations strongly anchored in medical knowledge. It is concluded that there is a need for postures that confront the naturalization of the evidenced practices, in order to effectively contribute to the accountability of the school team as a whole in the schooling process of the student with ASD, as provided in the current regulations.

**Keywords:** Social Representations. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder.

<sup>1</sup>Graduando em Psicologia no Centro Universitário Redentor/Afya.

<sup>2</sup>Doutor em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Professor Doutor no Centro Universitário Redentor/Afya.

**RESUMEN:** Este artículo buscó, a través de la técnica de las Representaciones Sociales, comprender y desplegar los significados de un equipo escolar regular de la ciudad de Itaperuna/RJ sobre el método de inclusión de estudiantes con TEA, revelando las contribuciones y desafíos en la ocurrencia de el proceso de inclusión. Participaron del estudio 11 colaboradores, entre ellos: 04 mediadores, 03 docentes y 04 profesionales de apoyo escolar, y la recolección de datos se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas. Los resultados en los discursos de los entrevistados mostraron la influencia de paradigmas contrastantes, a veces excluyentes, a veces inclusivos, mientras que en el proceso de escolarización de este público, resaltan la coexistencia de prácticas medicalizantes y representaciones fuertemente ancladas en el saber médico. Se concluye que existe la necesidad de actitudes que enfrenten la naturalización de las prácticas destacadas, para contribuir efectivamente a la responsabilidad del equipo escolar en su conjunto en el proceso de escolarización de los estudiantes con TEA, según lo previsto en la normativa vigente.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales. Inclusión Escolar. Trastorno del Espectro Autista.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos na interação, na comunicação social e no comportamento, devendo estar presente desde a infância. A variação do acometimento enseja na nomenclatura enquanto espectro (APA, 2014).

5085

No que diz respeito ao percurso da escolarização e da oferta de educação às pessoas com TEA no Brasil, diversos foram os desafios percorridos desde o paradigma da total exclusão. Atualmente, são reconhecidos os avanços legais quanto à necessidade de adequação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os educandos (ALBINO e VARGAS, 2018), ainda que se encontre dificuldades no aspecto prático das normativas em questão.

Tais avanços legais, todavia, notavelmente têm contribuído para o aumento do número de matrículas de alunos com TEA no ensino regular, o que reflete na relativa redução da inserção desses alunos em escolas especiais. Cabe ressaltar que para efetivação da inclusão escolar não basta apenas assegurar a matrícula desses alunos (FERREIRA, 2017), pois, muito além do aluno conseguir adentrar no território da escola, a inclusão escolar de maneira efetiva implica em mudanças de atitudes e de percepções dos educadores, dos educandos e da comunidade (ALVES, 2016).

O presente trabalho utiliza de uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem analítica do tipo qualitativa, com o objetivo de avaliar as Representações Sociais de uma equipe escolar

de nível fundamental do município de Itaperuna/RJ sobre o processo de inclusão escolar do aluno com TEA.

Neste sentido, há que se analisar os fatos na perspectiva das práticas do processo de trabalho e de maneira específica a cada coletivo escolar. Sob o olhar das Representações Sociais, apropria-se de um conhecimento socialmente elaborado, compartilhado e orientador das práticas sociais de um grupo (WACHELKE e CAMARGO, 2007). Este método de análise permite ao pesquisador se apropriar das falas, das atitudes e das condutas dos pesquisados, considerando o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro e capaz de explicar as práticas nas escolas (CRUSOÉ, 2004).

Na exploração dos dados, busca-se compreender as significações envolvidas e analisar de que forma estas podem influenciar nas atitudes da equipe de profissionais, e que pode elucidar os comportamentos deste público em relação ao processo de inclusão do indivíduo com TEA, quer seja aferindo as concepções e/ou os atos sobre os respectivos determinantes.

A discussão abordará a correlação entre os achados da pesquisa exploratória e as normativas nacionais sobre o tema, exigindo a construção de um arcabouço teórico e histórico sobre o processo de inclusão de indivíduos com TEA na rede de ensino no Brasil, que será apresentado na primeira sessão. Na etapa seguinte, os dados da pesquisa exploratória são revelados, destacando o grau de conhecimento dos profissionais sobre as políticas de inclusão e a prática dessas políticas no ambiente escolar. Aqui ocorre a discussão entre o apresentado na primeira etapa e os achados do trabalho de campo.

Assim, espera-se compreender a concepção de inclusão escolar de alunos com TEA pela equipe profissional pesquisada, ao mesmo tempo em que permite listar pontos positivos e negativos neste processo, permitindo o planejamento de mudanças no comportamento e nas atitudes da equipe escolar em relação à inclusão escolar, diante da aproximação da realidade da instituição de ensino pesquisada às normativas nacionais. Apesar do longo caminho a percorrer, avanços históricos das políticas públicas nacionais de inclusão do TEA, bem como as medidas institucionais implantadas na escola pesquisada não devem ser desconsiderados.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo e exploratório, a partir da análise de caso, na medida em que descreve os aspectos relevantes obtidos na pesquisa de campo acerca do processo de inclusão do aluno com TEA em determinado dispositivo de educação, ao mesmo

tempo em que se discute os achados a partir de normativas constitucionais nacionais. A pesquisa tem o caráter analítico qualitativo, trabalhando com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (SILVA, 2010), preocupado com a realidade que não pode ser quantificada para a interpretação do mundo real e das experiências vividas por seres humanos (OLIVEIRA, 2008).

Desta forma, utiliza-se da teoria das Representações Sociais (RS) para dar sustentação ao trabalho pelo entendimento de que se consegue avaliar a coleta de dados da pesquisa sob o prisma das significações. Jodelet (2001) define as Representações Sociais como modalidades do conhecimento prático norteadas para a comunicação e a compreensão dos contextos em que vivemos, sejam eles sociais, materiais ou ideativos. Wachelke e Camargo (2007) afirmam que tal teoria científica busca tratar dos processos nos quais os indivíduos de um determinado contexto constroem explicações sobre um objeto social, orientando e justificando práticas e tomadas de decisões.

A coleta dos dados ocorreu por meio da realização de uma entrevista do tipo semiestruturada, construída a partir do prévio levantamento bibliográfico, somado à empiria de um dos autores. Foi solicitado aos entrevistados, no decorrer do processo de investigação, que discorressem suas opiniões, crenças e vivências acerca do processo de inclusão do TEA.

5087

A coleta de dados foi a escola de nível fundamental I e II localizada no município de Itaperuna/RJ. De acordo com dados fornecidos pela instituição, em junho de 2023, a escola conta com 608 alunos ativos, sendo 298 do 1º ao 5º ano, com uma média de 21,28 alunos por turma e 310 do 6º ao 9º ano, com uma média de 22,14 alunos por turma, incluído os alunos com TEA, em sua maioria nos anos iniciais.

O público-alvo foram os funcionários da escola selecionada, classificados segundo a função que exercem. Foram entrevistados 11 funcionários, sendo 04 mediadores, 03 professores e 04 profissionais de apoio escolar, identificados na transcrição, respectivamente, pelas letras M, P e A, seguidas de um número cardinal atribuído de forma aleatória à cada segmento de profissionais. A entrevista foi aplicada presencialmente, de forma isolada, sendo o material integralmente gravado, possibilitando a transcrição. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) sob o parecer de aprovação de número 6.579.279, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado previamente ao ato da entrevista.

A partir da categorização dos dados levantados, foi feita a análise do conteúdo por meio da técnica das Representações Sociais, buscando avaliar o discurso e as ações da equipe, os comportamentos e as atitudes destes em relação ao processo de inclusão do TEA na rede de ensino local.

## 1. História e marcos legais da inclusão escolar do TEA

A história da escolarização das pessoas com deficiência normalmente é apresentada na literatura a partir de períodos históricos, marcados por quatro paradigmas, e que culmina no atual modelo de inclusão.

Da Antiguidade Clássica, sendo as diferenças funcionais compreendidas como fenômenos não humanos e resultando na não preservação da vida do sujeito (PALACIOS, 2008), até o período o Medieval e o início da modernidade, em que este público era marginalizado do convívio social, indivíduos com deficiências vivenciaram o paradigma da total exclusão (SILVA e RIBEIRO, 2018).

No século XVII, na emergência do pensamento científico, as diferenças funcionais passaram a ser entendidas a partir da perspectiva biomédica. Encarada como uma questão de saúde, abriu-se caminho para o processo de “normalização” e para o fomento do modelo médico e reabilitador. Apesar de haver avanços em relação a modelos anteriores, esse modelo é visto como problemático por condicionar à inclusão social a eliminação das diferenças causadas pelas deficiências funcionais, em detrimento de promover uma verdadeira inclusão e aceitação da diversidade (PALACIOS, 2008).

Uma vez em que as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições voltadas exclusivamente para esse tipo de atendimento, instrui-se nesse período o paradigma da segregação (SILVA e RIBEIRO, 2018), com a implantação da educação especial, imputando aos médicos a responsabilidade pela educabilidade destes sujeitos, tendo o processo de escolarização pautado na (in)capacidade e submetido a um olhar estritamente medicalizante (CAMIZÃO e VICTOR, 2018).

Ainda sob essa influência, ganhou força no século XX o paradigma de integração, permitindo que pessoas com deficiência frequentassem instituições regulares, desde que conseguissem se adaptar às normas e valores sociais vigentes (ALBINO e VARGAS, 2022). Mantem-se aqui a concepção médica de deficiência, centralizando o problema no aluno e sem responsabilizar a escola (SILVA e RIBEIRO, 2018).

No final do século XX, ganha força o modelo social pautado em conhecimentos das Ciências Sociais e da Psicologia. Neste, as diferenças funcionais não são compreendidas como limitações do sujeito, mas como expressões das dificuldades da sociedade em reconhecer e em atender às especificidades das pessoas com diferenças funcionais (SILVA e ANGELUCCI, 2018). Neste modelo, vigente desde então, as instituições de ensino devem garantir a todos os alunos o acesso a oportunidades educacionais de qualidade, independente das diferenças individuais.

Jogando luz nas diretrizes deste atual modelo de inclusão, há que se fazer pontuais considerações sobre fatores econômicos, culturais e ideológicos que medeiam e condicionam a produção de processos de escolarização dos indivíduos com deficiência. Também cabe destacar os marcos históricos que, ao tempo em que expõe o processo evolutivo das políticas de inclusão no Brasil, corrobora com subsídios necessários à discussão que segue.

Na década de 1990 ocorreram a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1998), consumando marcos legais e estabelecendo diretrizes para que qualquer indivíduo tenha direito a usufruir de oportunidades educacionais voltadas para as suas necessidades de aprendizagem.

5089

No Brasil, o atendimento de forma igualitária às demandas individuais dentro das escolas regulares é previsto pela Constituição Federal de 1988, e reforçado pelas Leis nº 8.069/90 e nº 9394/96, que garantem o atendimento especializado as pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, aderindo oficialmente à lógica inclusiva. Quatro anos mais tarde, foi imposta legalmente a proibição da recusa de crianças com diagnóstico de TEA na escola regular, por meio da Lei 12.176/12. O mesmo dispositivo legal considerou a pessoa com TEA como pessoa com deficiência no país, para todos os efeitos legais, assim expressando o caráter inclusivo deste público.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação estabeleceu o objetivo de universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, independente da existência de deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento ou de altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014). No ano seguinte, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), reiterando o direito à educação e assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Diante das evidências, é notório a percepção nos avanços dos arcabouços legais, seja no plano histórico da sociedade, seja nas iniciativas públicas no Brasil. O que se nota na prática, entretanto, reflete o ainda não seguimento das políticas vigentes, influenciados por paradigmas históricos que vão de encontro ao processo de inclusão defendido nos marcos legais. Uma visão local sobre as significações deste processo auxilia a compreensão deste contexto.

## 2. Discussões na prática: Representações Sociais sobre a inclusão na unidade escolar

Apesar da pretensão das políticas públicas nacionais em garantir um sistema educacional inclusivo, Silva e Angelucci (2018) alertam que as normativas vigentes sobre o tema não problematizam a existência de ideários medicalizantes, de modo que tais esforços legais não superam totalmente o modelo reabilitador, exemplificado nos modos de definir o público-alvo da educação especial, nas formas de avaliação realizadas a partir de saberes do campo biomédico (SILVA e ANGELUCCI, 2018).

A coexistência de diferentes paradigmas educacionais foi apontado por Albano (2015), ressaltando a influência de lógicas distintas e presentes nos marcos legais e nas práticas de inclusão. A Educação Especial no país, portanto, é fruto de disputas que envolvem diferentes agentes sociais, e que reflete o tenso panorama de luta pela garantia da dignidade humana. 5090

A influência do modelo reabilitador, com características de ideários medicalizantes, trata do fato de desapropriar os professores de sua prática e silenciar saberes pedagógicos, reduzindo questões sociais, culturais, econômicas e políticas à dimensão médica. Como consequência, produz-se explicações individualizantes e despolitizadas para os processos de aprendizagem, que pautadas em abordagens psicológicas funcionalistas, atribuem a responsabilidade do fracasso escolar ao estudante, ao seu aparato biológico: ao funcionamento cerebral (CAMIZÃO e VICTOR, 2018).

Neste contexto, destaca-se o papel crescente da escola em identificar estudantes com diagnósticos variados, sintetizado nos laudos médicos as características que precisam ser reabilitadas, em prol da necessidade de normalização (ANGELUCCI, 2014). Contudo, alguns estudos se preocupam com o papel que esses documentos desempenham na prática, servindo apenas para justificar dificuldades no processo de escolarização, demarcando as

impossibilidades e rotulando os alunos (ANGELUCCI, 2014; CAMIZÃO e VICTOR, 2018; SILVA e RIBEIRO, 2018).

Em outra vertente, Oliveira (2023) atenta para as políticas de inclusão no âmbito da ideologia neoliberal, visto como uma forma de garantir que as pessoas com deficiências sejam incluídas à governamentalidade estatal. Faz-se necessário, portanto, refletir acerca do quão inclusivas são essas políticas e do quanto elas realmente se preocupam com o sujeito, com a qualidade de vida e com a acessibilidade aos espaços intitulados como inclusivos (OLIVEIRA, 2023).

Na pesquisa de campo foi observado comportamentos da Ideologia neoliberal, conforme apontado por Oliveira (2023). No horário de recreio, uma criança com TEA e sua mediadora caminhavam em direção ao refeitório, sendo disparado o seguinte discurso por uma das profissionais encarregadas de inspecionar o recreio: *“Eles ficam gastando dinheiro pagando essas cuidadoras para essas crianças frequentarem a escola, mas do que adianta isso se quando elas saírem daqui ainda não vão servir para arrumar trabalho?”* (A.5).

Na escola, constituída como instrumento no processo de humanização dos sujeitos, a inclusão escolar deve ser uma proposta que contrapõe à lógica do capital e que compreende o acesso como direito universalizado e concretizado por meio da participação, respeitando as singularidades na pluralidade da existência humana. Na escola submissa à lógica mercadológica, entretanto, o objetivo principal é atender às normas do mercado e formar sujeitos, “normalizando-os”, de modo que sejam capazes de empreender a si mesmos, com competências e habilidades que atendam às demandas do mundo do trabalho, a partir de uma perspectiva competitiva-empresarial (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2021).

Veiga-Neto e Lopes (2011), em contraponto ao modelo mercadológico, ratificam as características de uma inclusão “excludente”, uma vez que o imperativo da inclusão funciona até enquanto não se esgotam as possibilidades de ajustamento do sujeito à lógica do mercado. Os que não se enquadram no formato produtivo ficam restritos aos espaços comuns, porém vetados da possibilidade de uma efetiva participação.

A visão dualista entre identidades “normais” e “anormais” estão presentes em diversos segmentos da sociedade. No âmbito educacional, cursos de formação de professores ainda privilegiam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem, pautado na noção de desenvolvimento “normal” e universal. Tal concepção repercute nas representações sociais do imaginário dos educadores, com a existência de dois grupos qualitativamente distintos de



alunos: os “os normais” e os “anormais”, muitas vezes referidos pelo eufemismo “alunos especiais” (GLAT, 2018).

Tais representações são facilmente percebidas nas falas de profissionais entrevistados, o que permite reforçar a dicotomia entre os alunos e que vai ao encontro das preocupações observadas por Glat (2018). Ao serem indagados sobre questões acerca do processo de inclusão escolar, algumas respostas: “*ainda tem uma pequena diferença (no ensino ofertado) entre os alunos normais e os alunos com autismo*” (A.1); “*Porque uma criança especial vem pra um lugar no meio de crianças normais*” (A.3); “*...é uma oportunidade tanto para as crianças com TEA tanto para as crianças normais, as típicas.*” (M.3).

De maneira a embasar apontamentos a respeito das observações acima, vale destacar o ressaltado por Ropoli *et al.* (2010), retratando que em ambientes escolares inclusivos não se deve ordenar em torno de oposições binárias (normal/especial), uma vez que se passa a eleger uma identidade como norma, privilegiada, natural e positiva em relação às demais.

Tradicionalmente, o que se nota é que os sistemas educacionais elegem modelos ideais de alunos a partir da produção de identidades normais, bem como elencam diversos grupos de alunos para exclusão, grupo dos especiais, portadores de deficiências e/ou com problemas de aprendizagem. Portanto, a escola inclusiva precisa questionar a artificialidade destas identidades, compreendendo que elas não podem ser entendidas como algo natural, acabado, permanente ou homogêneo (ROPOLI, *et al.* 2010).

Mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, é necessário que se transforme as atitudes e as representações sobre a função da educação especial, que ainda é concebida como um sistema educacional à parte. Como consequência desta segregação, duas categorias de professores/profissionais são geradas: os “*regulares*” e os “*especializados*”, no contínuo processo de exclusão de responsabilidades para com a Educação Especial (GLAT, 2018). No contexto da sala de aula do tipo “*regular*”, a responsabilidade do mediador acaba por substituir o papel que deve ser do professor, o que não deveria ocorrer. Tal fato ficou bem característico na seguinte fala de uma mediadora:

A minha atribuição é facilitar o desenvolvimento dele dentro de sala auxiliando a professora, mas eu vejo uma dificuldade muito grande nisso, porque eles querem colocar a mediadora como professora do aluno... já peguei professores que tipo, eu sou mediadora, então eu me viro com a criança. Ela não olha, ela não chama o nome da criança, a criança fica totalmente excluída da sala, entendeu? A professora excluí total. Então depende muito do profissional.” (M.3)

A mediação escolar não é uma profissão regulamentada e não consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Tal prática se baseia principalmente nas leis nº 13.146/15 e nº 12.764/12 que garantem ao aluno com deficiência um profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado (VARGAS e RODRIGUES, 2018). Apesar de não ser unanimidade na realidade pesquisada, expresso em “depende muito do profissional” (M.3), não existe, portanto, nenhuma legislação que retira do professor regente a responsabilidade sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência, não sendo correta a atitude retratada na entrevista da Mediadora 03.

Neste sentido, o mediador deve colaborar estreitamente com os professores na busca por facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e não assumir o papel de professor principal do aluno mediado. Contudo, ao ser indagada sobre quais estratégias costuma utilizar para incluir o aluno diagnosticado com autismo em seu processo educativo uma professora entrevistada afirmou que: “esse planejamento do TEA é a coordenação com os mediadores... A atividade com a criança é diferenciada... a mediadora que realiza a atividade com a criança.” (P.3).

Conforme destacado por Mousinho *et al.* (2010), o mediador deve atuar como facilitador no processo de aprendizagem, promovendo e contribuindo para a atribuição de significados aos estímulos existentes no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento do aluno. A sua principal função é ser o intermediário entre a criança e as situações em que ela se depara com dificuldades de interpretação e ação. Não devendo restringir sua atuação apenas ao ambiente da sala de aula e ao aluno que acompanha, mas intervindo em todo o contexto escolar, em qualquer situação em que possa contribuir para um ambiente escolar inclusivo.

Através das entrevistas, somado às contribuições empíricas de um dos pesquisadores, foi possível evidenciar o empenho de profissionais para a efetivação de um processo de escolarização inclusivo, aos moldes do preconizado legalmente nos dias de hoje. Concomitantemente, também foi possível observar que houve aqueles profissionais que ancoraram um processo de inclusão escolar nos moldes de paradigmas segregacionistas, e que como consequência descompreendem o papel do mediador na fomentação de mudanças na estrutura escolar.

Tais observações foram reforçadas nas entrevistas pelos mediadores ao serem questionados se os demais profissionais compreendem o seu papel dentro da escola. Sobre este aspecto, todos declararam o desconhecimento das atribuições, ratificando que os profissionais

os enxergam como “babás” e “cuidadores da criança”. Tais fatos endossam os apontamentos da revisão integrativa de Balbino *et al.* (2021), que concluiu no pouco conhecimento dos profissionais da educação a respeito da verdadeira função dos mediadores.

Embora a inclusão haja na pretensão de reestruturação do sistema de ensino, perpetua-se a visão clínica do modelo médico. Desta maneira, mesmo permitindo que o aluno adentre ao território da sala de aula regular, esta perspectiva não retira dele o estigma de ser diferente, especial ou até mesmo o enquadra como sendo aluno de inclusão (VARGAS e RODRIGUES, 2018). O que se nota é que não se superou as representações dicotômicas e estereotipadas sobre os alunos com deficiência (GLAT, 2018).

Em consonância com tais apontamentos, vale apresentar relatos de professores que, ainda que se colocando como favoráveis ao processo de inclusão, não se eximiram de considerar que para o desenvolvimento do aluno diagnosticado com TEA, a escolarização da escola especial é melhor do que na escola regular. Isto ficou muito latente nas seguintes falas: “acho que na APAE ela tem mais recursos, tem mais profissionais.” (P.2); e “porque na escola já de crianças especiais já tem todo um psicólogo (...) lá já existem várias pessoas que já estudam para atender e receber essas crianças.” (P.3).

Portanto, o que se nota é que tais entrevistados confirmam a existência de representações medicalizantes, sobrepondo aos saberes pedagógicos da medicina e da psicologia. Assim, sob influência do paradigma de segregação, busca-se justificavas para a não permanência do aluno na escola regular.

Conforme Vargas e Rodrigues (2018), a inclusão enfrenta obstáculos que vão além das especificidades dos alunos e/ou da falta de preparo de professores e de gestores. Além de adaptações estruturais e curriculares, é crucial que a escola seja capaz de questionar o seu próprio papel na produção de subjetividades e na perpetuação de posturas do tipo medicalizante. Como destacado pelo mediador no recorte a seguir:

No caso, eu tento trabalhar, é que as crianças aceitem e lidem com as crianças com atipicidades para além do diagnóstico. (...) porque as vezes eles acham que gostam de coisas diferentes e descobrem que gostam das mesmas coisas e eles tem tido uma interação maior para além do diagnóstico dado.(M.1).

A questão principal do laudo, que representa o diagnóstico, não é sua existência em si, mas a grande influência que este exerce dentro da escola, subjugando, inclusive, os saberes educacionais. Assim, o sentido é de obscurecer o olhar para a criança e naturalizando o olhar para as características biológicas que passam a explicar quem o sujeito é (CAMIZÃO e

VICTOR, 2018), uma vez que “existe ainda muito rótulo em cima dessa criança, de querer dizer que as outras que você não pode fazer isso porque ele é autista, você não pode fazer isso... acaba comprometendo um pouco a inclusão que a escola está fazendo.” (M.1).

Cabe ressaltar que não se trata de desmerecer o laudo, ou qualquer outro aparato capaz de sobrepor os aspectos educacionais em decorrência de um apego biológico, mas sim de compreender como este vem sendo convocado ao ambiente escolar com a finalidade de produzir novos rótulos sobre o aluno.

As entrevistas evidenciaram que professores e mediadores representam o TEA ancorado em saberes advindos da medicina, sobretudo do DSM-V. Enquanto os profissionais de apoio demonstraram não possuir conhecimento científico sobre TEA, evidenciando um distanciamento em relação aos alunos com este diagnóstico. Para este público pesquisado o aluno com TEA se aproxima de um ser místico, de uma realidade distante das suas.

Muitos entrevistados justificaram o imperativo da inclusão pelos benefícios à socialização do aluno. Contudo, chama atenção a escassez de menções sobre a aprendizagem dos alunos, indicando que a socialização do aluno é mais objetivada do que os ganhos no âmbito pedagógico. Tal evidência vai ao encontro das preocupações retratadas por alguns estudos: atentando para a capacidade do aluno com TEA em evoluir no processo de escolarização (HATTEG e KLAUS, 2014; LEMOS *et al.*, 2016). A socialização, portanto, não deve deixar o processo de ensino e aprendizagem à margem da jornada educacional.

5095

A inclusão escolar não deve ser vista como se existisse após uma linha de chegada, como um bloco de ações homogêneas, que se colocadas em prática garantem a inclusão escolar. Depende, contudo, da existência de permanentes processos inclusivos que garantam não apenas o acesso restringindo-se a socialização do aluno, mas também sua permanência e aprendizagem (HATTEG e KLAUS, 2014). Tais processos só podem ser construídos coletivamente, com a participação de todos os membros da escola, e que se torna um entrave quando os profissionais não se sentem responsabilizados com esta construção.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um documento a ser elaborado de forma democrática pelos membros da comunidade escolar e que objetiva nortear todas as ações pedagógicas de suas respectivas instituições, devendo manter permanente discussão e constante reformulação, sempre na busca de alternativas que viabilizem a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2021). Segundo Ropoli *et al.* (2010), o PPP não pode ser elaborado de forma alheia à realidade escolar, visando atender apenas a exigências burocráticas, mas sim elaborado

coletivamente, expressando a vontade da escola e direcionando as ações de seus membros para criar condições que permitam a implementação dos objetivos.

Entretanto, profissionais entrevistados demonstraram incerteza quanto ao processo de elaboração do PPP, sendo desconhecida a existência deste documento por alguns. O mesmo ocorreu quando questionados sobre as leis que garantem o direito à inclusão escolar, desconhecendo, inclusive, o arcabouço histórico da construção da política da política, evidenciado nos apontamentos dos pesquisados como sendo políticas recentes, ainda embrionárias.

De maneira a contrapor os achados na pesquisa de campo a respeito do arcabouço legal que preconiza a inclusão escolar, vale ressaltar que esta política, no Brasil, encontra-se há mais de trinta anos. No âmbito local, o Plano Municipal de Educação (PME) data de 2014, reiterando o PNE (2014), e que assumiu o compromisso de garantir no PPP referências específicas de ações que possibilitem inclusão de alunos com deficiências até o ano de 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os entendimentos construídos sobre como deve se dar a inclusão escolar, carregados de diferentes concepções culturais, de princípios divergentes, de crenças variadas e de experiências que embasam as práticas desenvolvidas. Desta forma, é perceptível a influência de diferentes paradigmas na construção de representações do processo de inclusão escolar, contribuindo para práticas que variam do excludente ao inclusivo, passando por nuances.

A Educação Especial emergiu como uma proposta de escolarização para os diferentes. Embora atualmente se busque superar a visão com a construção de uma escola inclusiva para todos, ainda persistem representações dicotômicas sobre os alunos. Conseqüentemente, mesmo com a inserção na escola comum, os rótulos que marginalizam o aluno no processo de ensino-aprendizagem persistem e o prejudicam nos diversos âmbitos: social, político, econômico, cognitivo e biológico.

Na perspectiva das representações sociais, quando o comportamento ocorre, já este impregnado de representações que os imbuem de sentido, validando-os e justificando-os. Neste sentido, representações fortemente ancoradas em saberes médicos, justificam processos de escolarização baseadas nas incapacidades do aluno, mantendo a exclusão desses alunos em “espaços especiais” onde acredita-se, erroneamente, que o saber especialista melhor dará conta de suas demandas educacionais.

Em um cenário em que as legislações ao mesmo tempo em que garantem um sistema educacional inclusivo, não deixam de produzir exclusão adotando ferramentas medicalizantes, deve-se atenuar a necessidade de intervenções que promovam posturas que confrontem a naturalização de perspectivas biologizantes e que atribuam a responsabilidade do fracasso escolar a causas individuais. Em vez disso, importa reconhecer a responsabilidade de todo o coletivo da escola em se adequar às demandas dos alunos, garantindo processos de escolarização inclusivos para todos.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, M. S. B. F.; VARGAS, T. B. T. Um olhar cuidadoso: Transtorno do Espectro Autista no âmbito da inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. II, p. 1470-1490, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7745>. Acesso em: 14 Mar. 2024.

ALVES, D. E., et al. **O Autismo e o Processo de Inclusão na Perspectiva Escolar: Análise de Caso na Escola Professora Ondina Maria Dias**, em Tijucas/Santa Catarina. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173085>. Acesso em: 04 Jun. 2023.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais–continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 116-134, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2745/2521>. Acesso em: 20 Jul. 2024.

5097

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BALBINO, E. M. S. et al. O Aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1593-1605, 2021. Disponível em: [https://diversitas.emnuvens.com.br/diversitas\\_journal/article/view/1663](https://diversitas.emnuvens.com.br/diversitas_journal/article/view/1663). Acesso em 19 Ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Distrito Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 Jun. 2023

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 02 Mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 07 de julho de 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 02 mar. 2024

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm). Acesso em: 02 Mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 Jun. 2023.

CAMIZÃO, A. C; VICTOR, S. L. A influência do modelo médico-psicológico na educação especial. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 608-620, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23924/16449>. Acesso em: 01 Jun. 2024.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3065/2559>. Acesso em: 09 Jun. 2023.

FERREIRA, R. F. A. Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras. 2017. **Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARKFY6>. Acesso em: 10 Jan. 2024.

5098

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/>. Acesso em: 01 Jun. 2024.

HATTGE, M. D.; KLAUS, V. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 327-339, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313131528005.pdf>. Acesso: 17 Jun. 2024.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet-2/publication/324979211\\_Representacoes\\_sociais\\_Um\\_dominio\\_em\\_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eabi/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet-2/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eabi/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf). Acesso em: 04 Jun. 2023.

LEMONS, E. L. M. D et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, p. 351-361, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/?lang=pt>. Acesso em: 16 Dez. 2023.

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

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, v. 27, ed. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>. Acesso em: 10 Jun. 2024.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459>. Acesso em: 02 Jul. 2023.

OLIVEIRA, F. Â.; ARAUJO, A. C. B. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18109>. Acesso em: 15 Mai. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais** (1994). Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 18 jun. 2023.

5099

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Cermi, 2008. Disponível em: <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>. Acesso: 07 Jul. 2024.

ROPOLI, E. A. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

SILVA, G. C. R. F. O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa. **Psicologia.com.pt**, O Portal dos Psicólogos. 2010. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>. Acesso em: 02 Jul. 2023.

SILVA, K. C. S.; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29132>. Acesso em: 15 Mai. 2024.



SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 141-166, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>. Acesso em: 15 Jun. 2023

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230084, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s8SxgsjHKgdg7bRPnm6chTr/?format=html>. Acesso em: 11 Mai. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol**, n. 20, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>. Acesso em: 02 Jun. 2024.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441313.pdf>. Acesso em: 04 de jun. de 2023.