



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS-PUC/GO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

**NARA RÚBIA MAIA FRANÇA**

**EU, TU, ELE: ANCORAGENS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ALUNO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR**

GOIÂNIA, 2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS-PUC/GO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

**NARA RÚBIA MAIA FRANÇA**

**EU, TU, ELE: ANCORAGENS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ALUNO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Lila Maria Spadoni Lemes.

GOIÂNIA, 2021

F814e França, Nara Rúbia Maia

Eu, tu, ele : ancoragens da representação social do  
aluno com transtorno do espectro autista no ensino  
superior/ Nara Rubia Maia França. -- 2021.

109 f.; il.

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2021

Inclui referências f. 85-90

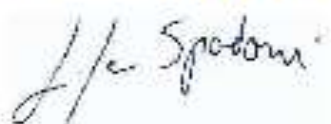
1. Ensino superior. 2. Autismo. 3. Representações  
sociais - Prática. I.Lemes, Lila Maria Spadoni. II.Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação  
em Educação - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.014.53(043)

**EU, TU, ELE: ANCORAGENS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR.**

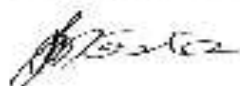
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de novembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



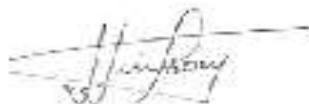
---

**Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC GOIÁS**



---

**Prof. Dr. Danilo Suassuna Martins Costa / Instituto Suassuna**



---

**Prof. Dr. Claudomilson Fernandes Braga / Universidade Federal de Sergipe**



---

**Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás**

---

**Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás**

---

**Profa. Dra. Débora Abreu Martins / Centro Universitário de Goiás-UNIGOIÁS**



## DEDICO ESTA TESE A TODA COMUNIDADE AUTISTA

A pessoa autista nos permite compreender o verdadeiro sentimento do amor, nos ensina a sermos solidários, perseverantes, humildades e, sobretudo, nos ensina como transformar a dificuldade em esperança. Também, dedico esta tese a cada pessoa que luta pela inclusão plena em todo os sentidos e que, de alguma forma, está contribuindo para a transformação da sociedade em uma mais justa e igual para todos.

## AGRADECIMENTOS

*É neste momento que reflito sobre todas as contribuições recebidas e agradeço, primeiramente, a Deus que esteve ao meu lado durante mais esta jornada, me tornando pertinaz na busca de conhecimentos sabendo que o conhecimento da vida e das coisas da vida é inesgotável.*

*Aos meus pais pelo amor incondicional e por serem exemplos de dedicação, perseverança e honestidade. Aos meus filhos: Elias Gustavo, Luis Gabriel, Flávio Augusto com quem aprendo todos os dias uma nova forma de amar. A meu marido Flávio Luis dos Reis, pela parceria e consolo nas horas difíceis. A toda minha família pelos exemplos de união e fraternidade; Aos meus amigos que sempre me deram força e apoio nos momentos difíceis e felizes.*

*A minha grande amiga, e conselheira Dra. Lydia Godoy Milano, por estar sempre ao meu lado em todas as horas, pelas nossas conversas, pelos conselhos certos, pela parceria, pelo carinho e incentivo nas horas difíceis. Aos professores e colegas de doutorado pelas contribuições durante e após as aulas.*

*Zuero agradecer, especialmente, a minha orientadora Dra. Lila Maria Spadoni Lemes, pela dedicação, paciência e compreensão. Aos professores das Bancas Examinadoras de Defesa Dr. Claudomilson Fernandes Braga, Dr. Danilo Suassuna Martins Costa, Dr. Made Júnior Miranda, pelas contribuições significativas que enriqueceram este trabalho.*

*Aos queridos sujeitos da pesquisa que se dispuseram a contribuir com suas experiências de vida para a efetivação desta pesquisa professores, mães e artistas.*

*Muito obrigada!!*

## RESUMO

Esta tese inscreve-se na discussão das ancoragens a respeito da construção das representações sociais do autista no Ensino Superior, a partir da experiência de três alunos com Transtorno do Espectro Autista que frequentam três diferentes Instituições do Ensino Superior em Goiás. Como pressuposto teórico, esta pesquisa utilizou a teoria de Representações Sociais desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici. Essa teoria consiste em um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana, no desenrolar das comunicações interpessoais. No desenvolvimento de sua teoria, o teórico preocupou-se em saber como o conhecimento produzido pode se tornar a realidade comum de uma sociedade ou de grupos sociais a partir do compartilhamento que transforma ideias em práticas. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as representações sociais em processo de formação, no momento em que os primeiros alunos autistas adentram as instituições de ensino superior. Os objetivos específicos visaram encontrar nas vozes dos próprios autistas, de suas mães e professores, os alinhamentos que constituem os conteúdos de ancoragem do que venha a ser uma representação social do autista no contexto até então não familiarizado com ele, ou seja, o autista como aluno do ensino superior. A hipótese que nos orientou foi de que a representação social do autista no ensino superior está em pleno processo de construção, visto que os primeiros autistas começam a adentrar nos cursos superiores. A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada pela medicina e pelos documentos oficiais do governo, como “pessoas com deficiências” e apesar de o Transtorno do Espectro Autista ser um campo de estudo aberto em diferentes áreas de conhecimento, ele se insere necessariamente no campo da educação, por fazer parte dos programas sociais e educacionais inclusivistas. Essa investigação utilizou, como procedimento metodológico, a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso em três universidades goianas, realizando entrevistas semiestruturadas e abertas. Concluimos, provisoriamente, este trabalho entendendo que a representação social do autista no ensino superior está em pleno processo de construção.

**Palavras-chave:** Representação Social; Ensino Superior; Transtorno do Espectro Autista.

## ABSTRACT

This paper fits in the discussion about the construction of the social representation of the autistic in higher education from the experience of three students with ASD that goes to three different colleges at Goiás. As theoretical bases this research uses the theory of social representation developed by the Romanian Serge Moscovici. This theory consists in a group of concepts, propositions and explanations originated at the daily life with the daily talking. At the evolution of the theory the researcher concerned about to understand how generated knowledge can become a common reality in a society or social groups from sharing that turns ideas into practices. Therefore this research aims to analyse the social representations in graduation process, at the time the first autistic students get in college. The specific goals try to find at the proper autistic voices their mothers and professors, the alignments that composes the anchor content of what comes to be social representation of the autism in a context which they are not familiarized that is the autistic at higher education. So, we have the hypothesis that social representation of the autistic at the higher education still in process of construction, since the first autistic starts to get college degrees. The person with ASD is considered by medicine and official government papers as "people with disabilities" and the spectrum characteristics are persistent prejudice at the social fitting and communication. Even though the ASD open field in the different knowledge areas it fits necessarily at the education field because it's a part of the social inclusive programs. Hence this investigation uses as methodological procedure qualitative research through a study case three different colleges from Goiânia, doing interviews semi-structured and open.

**Keywords:** Social Representation; Higher Education; Autism Spectrum Disorder.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura I -</b>	Infográfico I: Análise de conteúdo da auto representação dos aluno.....	69
<b>Figura II -</b>	Infográfico II: Análise de conteúdo da fala das mães.....	74
<b>Figura III -</b>	Infográfico III: Imagens representativas das professoras...	77

## LISTA DE SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Autismo
ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo
AMA	Associação de Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNMB	Confederação Nacional das Mulheres do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fenasp	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEESP	Secretaria de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. INCLUSÃO: AS RAÍZES DE UM PROCESSO</b> .....	19
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
1.2 UM POUCO DE HISTÓRIA.....	19
1.3 POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAIS ÀS PESSOAS DEFICIENTES.....	28
1.4 O ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS.....	39
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A TEORIA DE SERGE MOSCOVICI</b>	41
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	41
2.2 O ADVENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	41
2.2.1 Representações Coletivas.....	43
2.2.2 Representações Sociais.....	45
2.2.3 A Epistemologia das Representações Sociais.....	47
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. ENTRE PEDRAS E PEDREGULHOS: A CAMINHADA EM BUSCA DO CONHECIMENTO</b> .....	53
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	53
3.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: <i>IN LOCO</i> DA PESQUISA.....	56
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
3.3.1 As professoras.....	60
3.3.2 Os alunos.....	60
3.3.3 As mães.....	61
3.4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	61
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4. EU SOU, TU ÉS, ELE É</b> .....	63

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	63
4.2 A REPRESENTAÇÃO DO DEFICIENTE CONSTRUÍDA SÓCIO/HISTORICAMENTE.....	64
4.3 PERQUIRINDO O NOSSO OBJETO AO ALCANCE DA TEORIA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	65
4.4 EU SOU – REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS.....	65
4.4.1 Eu Sou Sofia.....	66
4.4.2 Eu Sou Cintia.....	67
4.4.3 Eu Sou Fernando.....	68
4.4.4 Tematização: as principais ideias capturadas nas narrativas dos alunos.....	68
4.5 TU ÉS - REPRESENTAÇÕES DAS MÃES.....	70
4.5.1 Tu és Sofia.....	70
4.5.2 Tu és Fernando.....	71
4.5.3 Tematização: as principais ideias capturadas nas narrativas das mães.....	72
4.6. ELE É REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS.....	74
4.6.1 Sofia Ela É.....	74
4.6.2 Fernando Ele É.....	75
4.6.3 Cintia Ela É.....	75
4.6.4 Tematização: as principais ideias capturadas nas narrativas das professoras.....	75
5. ENTRE AS IDEIAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O DEBATE..	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>91</b>
ANEXO I.....	92
ANEXO II.....	100
ANEXO III.....	106

## INTRODUÇÃO

A intenção de realizar esta pesquisa de doutoramento surgiu recentemente, ou seja, a partir do momento em que iniciei minhas atividades de docente numa instituição de ensino especial de atendimento de pessoas com deficiência - o Pestalozzi de Goiânia. Trabalhei durante 15 anos em escolas de ensino fundamental e nunca tive um aluno com algum tipo de deficiência em sala de aula, apesar de essas escolas possuírem um ou outro aluno diagnosticado com Síndrome de Down. Trabalhar numa escola especial levou-me a debruçar sobre algumas deficiências e a buscar por uma didática que pudesse levar em consideração as dificuldades dos meus alunos no processo de aprendizagem.

A instituição de atendimento educacional especial – Pestalozzi – possui vários alunos com diversas síndromes ou anomalias, desde as funções motoras até as psicológicas. Entre tantos alunos dessa instituição, uma criança chamou minha atenção, por ter sido diagnosticada com Transtorno de Espectro Autista, pelo fato de demonstrar fisicamente ser uma criatura neurotípica, mas apresentar a capacidade de aprendizado diferente de outros alunos com outro tipo de deficiência. Claro que entre os alunos com esse transtorno, havia alguns com maior comprometimento físico e mental.

Procurando saber mais sobre esse transtorno, deparei-me com vários artigos que proferem que este tipo de transtorno é de difícil diagnóstico num primeiro momento, especialmente pelo fato de que estas pessoas não apresentam, geralmente, nenhum sinal aparente para que possa dizer que são deficientes. Entretanto, o diagnóstico mais comum emitido pelo DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais é a dificuldade de socializar, seguindo com o comprometimento verbal e as estereotipias. Os estudos ainda inferem que as características são apresentadas pelas várias fases, isto é, do leve ao moderado e, do moderado ao severo. Os estudos ainda dizem que não existe uma etiologia básica que define propriamente este transtorno. De forma que, pelo consenso das pesquisas, é tratado como transtorno da disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) e também como transtorno metabólico e transtorno psicológico.

Os estudos a respeito deste transtorno dizem que geralmente os primeiros sinais e sintomas são identificados por volta dos 2 a 3 anos de idade, período em que a criança tem uma maior interação com as pessoas e o ambiente.

Entretanto, muitos passam a vida toda sem serem identificados. É importante lembrar que os sintomas definidos como a dificuldade de socialização, de comunicação, de linguagem não são suficientes para confirmar o diagnóstico de autismo, pois podem ser traços de personalidade.

Assim, a escola Pestalozzi foi palco para muitas questões, sobretudo, quando se percebia que havia alunos com dificuldades de socialização e aprendizagem, mas também alunos com muita dificuldade de socializar e dificuldade extrema de lidar com mudanças, ocasionando aflições e desequilíbrio; no entanto, esses alunos apresentavam uma capacidade singular de aprender línguas e números. A primeira questão ao deparar com esse fato foi: como seria o futuro das crianças que, apesar de possuírem o diagnóstico deste transtorno, eram capazes de superar muitas vezes uma criança neurotípica? Essas crianças poderiam se desenvolver? Aprender? Superar suas limitações? Estar algum dia num banco de ensino superior?

Sabemos que ao longo dos tempos sempre houve um conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos, sobre pessoas com deficiências. Hoje, não só temos instituições de ensino especializado, como também temos leis que incluem e amparam essas pessoas em todo espaço social. Pelos documentos médicos e pelas leis, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista estão incluídas na categoria de *pessoas com deficiências*, e, portanto, a primeira ideia que nos passam é aquela construída socialmente, ou seja, a de que *deficiência* é a incapacidade ou privação de realizar algo ou de ser uma pessoa *Incapaz*, quer seja a incapacidade de aprender e de se desenvolver socialmente. Assim, aquele “aluninho” do Pestalozzi, tão cheio de limites, mas com destreza em letras e números fez com que eu pudesse buscar um pouco mais de conhecimento dessa tão complexa e notável vida dos diferentes. Foi assim que surgiu a intenção de elaborar uma pesquisa e vislumbrar essa criança lá na ponta do processo de conhecimento, isto é, um aluno autista no ensino superior. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é vislumbrar as representações sociais em construção nesse aluno, num ambiente onde ele é pouco familiar: as instituições de ensino superior. O objetivo específico é analisar as ideias que compõem o processo de ancoragem da

representação social do autista no ensino superior, nas vozes dos próprios autistas, de suas mães e professores.

Apesar de o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ser um campo de estudo aberto em diferentes áreas de conhecimento, ele se insere necessariamente no campo da educação, tendo em vista a implementação e execução de diversas leis que regulamentam e incluem pessoas com deficiências na educação brasileira. No campo da educação, sobretudo referente ao ensino superior, o censo realizado e divulgado pelo MEC/INEP (2021) no exercício do ano de 2019 e outros anos anteriores vem justificar, num primeiro momento, que a inclusão de pessoas com deficiências em qualquer meio social já é uma realidade. O resultado comprova que o número de matriculados com declaração de registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foi de 50.683 ou 0,6% do total geral de matriculados no montante de 8.604.526 matrículas. O relatório vem esclarecer que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de deficiência. Do conjunto de declarações referido, as mais comuns são: deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva. Quanto aos declarados Autistas e portadores da Síndrome de Asperger, verificamos 1501 matrículas.

Assim sendo, para realização de nosso projeto, buscamos dados sobre pesquisas que possuem como tema a inclusão. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, constatamos entre os anos 2007 a 2020 o número de 3.329 trabalhos depositados, entre os quais destacamos os seguintes *subject*, entre outros: Educação inclusiva 637; Educação Especial 416; Inclusão escolar 275; Inclusão 251; educação 199. Procurando aprofundar mais sobre o tema, buscamos sobre o autista e encontramos 830 trabalhos depositados com os seguintes *subject* entre outros: Autismo 243; Transtorno do Espectro Autista 128; Transtorno Autista 80; Educação Especial 48; Psicanálise 38. Ainda buscando aprofundar o tema, inquirimos sobre ensino superior e autista e encontramos quatro trabalhos depositados cujos temas se referem ao sujeito autista no ensino superior, entre os quais destacamos os seguintes títulos: Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior (dissertação); O estudante com Transtorno de Espectro Autista nas universidades brasileiras (tese); Olhar de discentes com este transtorno e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB (dissertação), Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de

estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma universidade pública (dissertação). Isso demonstra que são poucos os trabalhos que tratam do autista jovem ou adulto que conseguiu fazer toda a sua trajetória escolar até chegar ao ensino superior.

Na busca de dados sobre trabalhos depositados no BDTD, verificamos que a maioria dos trabalhos depositados é oriunda da classe médica, envolvendo fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos, sendo poucos na área educacional. Buscamos também dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, sobre a educação inclusiva, onde constam 171.414 trabalhos depositados e entre estes, 90% versam sobre a educação de pessoas com autismo, principalmente, sobre processo de aprendizagem de crianças no ensino regular.

Diante do exposto, procuramos levantar as referências bibliográficas sobre o que é este autismo. No primeiro momento, deparamos com o DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, do qual, no dia 18 de maio de 2013, foi editada a última versão revisada: o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), conhecida como DSM-V (APA, 2013). Apesar de ser um Manual para diagnósticos de vários tipos de transtorno utilizado pela área médica e psicológica, ainda existem outros que contestam este manual, por apresentar grandes fragilidades epistemológicas, limitando-se a elencar uma lista de sintomas pouco claros para um conjunto cada vez maior de patologias mentais. O Transtorno Autista é uma condição classificada no DSM-5 como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sócio comunicativa e comportamental (APA, 2013).

Ainda sobre Transtorno do Espectro Autista, encontramos vários trabalhos, artigos e relatórios de pesquisa. As contribuições desses trabalhos, num primeiro momento, trazem conhecimentos sobre o diagnóstico desse transtorno; outras contribuições, oriundas de relatórios de pesquisas, destacam o processo de aprendizagem de crianças com TEA; deparamos diversas publicações que estão voltadas para tratamentos e outras para a orientação das relações familiares diante



dos sujeitos com TEA. Essas publicações foram lidas para obtenção de conhecimentos a respeito do tema autista e destacamos as seguintes: Asperger (1944); Ardore (2001); Chakrabarti (2005); Gadia (2006); Hewitt (2006); Oliveira (2009); Apolónio (2009); Baptista (2009); Ferreira (2009); Araújo (2011); Fernandes (2011); Batista (2012); Cunha (2012); Fonseca (2013); Bosa (2013 e 2006); Franzin (2014); Grandin (2015); Barros (2015).

Utilizamos também dos conhecimentos dos pesquisadores que trabalharam sobre o ensino superior e universidades, entre os quais destacamos as contribuições de: Cunha (1988,1989); Nunes (1978); Le Goff (1984); Cunha (1988,1989); Franco (1992); Saviani (1996, 2000); Verger (1999); Soares (2000); Ullmann (2000); Silva (2008); Mancebo (2010); Silva (2011); França (2016); Mancebo, D.; Vale, A. A. DO e Martins (2015); Milano (2015); e Souza (2019).

Sobre educação e educação inclusiva, nosso trabalho de pesquisa utilizou das seguintes obras: Jannuzzi (1985), que historiariza a educação do deficiente no Brasil; Silva (1986), que faz um tratado geral da historicidade da deficiência no mundo; Goffman (1988), que fala sobre estigmas das pessoas deficientes ao longo da história; Saviani (1996), que versa sobre as políticas públicas da educação brasileira; Bueno (1997), que versa sobre a historicidade da pessoa deficiente; Marques (1998), que traz a política de implementação da educação inclusiva; Mrech (1999); Mazzotta (1999), que versa as políticas públicas da educação inclusiva; Soares (2000), que versam sobre a universalização da educação no período do século XIX nos pressupostos de Gramsci; Sawaia (2001), que versa sobre a inclusão no Brasil; Mantoan (2001), que versa sobre a implementação da educação inclusiva no Brasil; Mittler (2003), que faz referências a contextos políticos e sociais para a implementação da educação.

No campo da teoria e metodologia, nossa pesquisa teve como referência e fonte primária os pressupostos teóricos de Representações Sociais em Serge Moscovici (2017, 2012, 1978), nos quais as Representações Sociais seriam um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no desenrolar das comunicações interpessoais. Em entrelinhas da epistemologia moscoviciana, pode-se dizer que existem dois mundos: o mundo objetivo e o mundo subjetivo. O mundo subjetivo é a interpretação do mundo objetivo, ou seja, essa interpretação dependerá da convivência do sujeito e das interpretações sociais a

respeito. Dessa forma, as representações existentes numa determinada sociedade foram construídas através dos tempos e são passadas para gerações futuras como a forma de ser, de ver e de estar. O teórico, além de trazer conhecimentos em Representações Sociais, também se preocupou com temas como o processo social de produção de conhecimento e a definição de sociedade. Interessou-se não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais colocando as seguintes posições: "[...] estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, e de como eles transformam ideias em práticas". (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21).

Nossa pesquisa também utilizou dos estudos de Denise Jodelet (2001, 2009, 2017), pesquisadora e estudiosa de Moscovici, que desenvolveu e expandiu os pressupostos da teoria de representações sociais. Como fonte secundária, utilizamos alguns estudiosos da teoria de Representações Sociais como: Farr (1995); Guareschi (1995); Sá (1993, 1995, 1998); Crusoé (2004); Horochovski (2004); Vilas Boas (2004); Carvalho (DM, 2016); Santos (2011); Santos (2011); Chamon (2020).

Nesta pesquisa, buscamos ainda os ensinamentos metodológicos de pesquisa qualitativa e estudo de caso em Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986). Os autores lembram que é necessário não se restringir somente ao que está explícito no material pesquisado, mas ir além do que está posto, fato que leva a pesquisa qualitativa a um aprofundamento capaz de descrever mensagens implícitas, contradições e termos silenciosos. Para isso, utilizamos de entrevistas semiestruturadas e abertas. É importante destacar que este projeto foi desenvolvido no ápice da pandemia do Coronavírus de 2020 e 2021, em que estados e municípios brasileiros, como em outros países, seguindo as determinações da Organização Mundial de Saúde, instauraram o *lockdown* e, com isso, nossa pesquisa, que havia sido programada para realizar observações nos ambientes dos alunos com TEA, isto é, no espaço de ensino superior e ter um número maior de entrevistados, não pôde efetivar essa parte da pesquisa.

Nosso plano de pesquisa teve o seguinte cronograma: estabelecer contato com as secretarias de cada instituição de ensino superior no município de Goiânia, para obter dados em números de alunos com TEA; obter documentos dos

programas de acessibilidade das instituições de ensino superior; obter dados de docentes que tenham alunos com TEA. Infelizmente, nenhuma instituição de ensino superior da cidade de Goiânia respondeu ao nosso contato. No entanto, decidimos ter como campo de pesquisa três instituições de ensino superior: Universidade Federal de Goiás UFG; Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC-Goiás; e a Universidade Evangélica de Goiás, UNI Evangélica.

A busca dos possíveis entrevistados foi realizada, num primeiro momento, nos sites das instituições que continham uma relação do corpo docente. Após a seleção de alguns nomes, enviamos e-mail, mas poucos responderam e, entre os que responderam, alguns não tinham experiências com alunos com TEA; contudo, conseguimos entrevistar cinco professoras com a indicação da nossa orientadora. Dentre as cinco professoras, selecionamos três: Professora Marta lotada na Faculdade Evangélica; professora Gilda, da UFG e a professora Lucia, da PUC-Goiás. As professoras que não foram inquiridas não tinham experiências com alunos com TEA, mas com outras deficiências. Quanto aos alunos, estes foram indicados pelas próprias professoras. Os alunos sujeitos desta pesquisa são Sofia, Cintia e Fernando<sup>1</sup>, sendo que Sofia é acadêmica da Universidade Evangélica de Goiás, Cintia é da Universidade Federal de Goiás e Fernando da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Também optamos por entrevistar as mães desses alunos no sentido de obter mais conhecimento sobre eles. Os nomes de cada participante foram modificados para garantir o sigilo.

A organização do trabalho consiste em quatro capítulos, sendo o primeiro, **“A Inclusão: as raízes de um Processo”**, que vislumbra uma linha de tempo da historicidade e representatividade das pessoas deficientes ao longo dos tempos. No segundo capítulo, **“Representações sociais: a teoria de Serge Moscovici**, destacamos os pressupostos teóricos da Teoria de Representações Sociais do psicólogo social romeno Serge Moscovici. O terceiro capítulo, **“Entre pedras e pedregulhos: a caminhada em busca do conhecimento”**, trata da metodologia da pesquisa, e no quarto e último capítulo de título **“EU SOU, TU ÉS, ELE É”**, damos vozes aos sujeitos sociais da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios preservando a identidades dessas pessoas

## CAPÍTULO I

### 1. INCLUSÃO: AS RAÍZES DE UM PROCESSO

#### 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os movimentos e lutas para a inclusão de pessoas com deficiências na escola regular e na sociedade não é algo novo. É na história que poderemos entender os movimentos da superação, da aceitação e posteriormente da inclusão destes sujeitos no meio social, principalmente no campo do ensino básico, técnico e superior. Neste capítulo, revisaremos um pouco da história de vários movimentos em relação ao sujeito deficiente, quer seja deficiência mental e/ou física, e especificamente, o sujeito acometido com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o sujeito caracterizado com um distúrbio neurológico evasivo.

#### 1.2 UM POUCO DA HISTÓRIA

Na historicidade humana, sempre houve fatos que nos surpreendem, tanto pela capacidade do homem em superar desafios, quer em prol de sua sobrevivência, quer na busca de entender a si mesmo diante do mundo real e imaginário. Consideramos que o homem, na sua condição de sobrevivência, desafiou e ainda desafia a natureza e, para tanto, cria condições para superações de seus limites. Se nos primórdios de seu tempo o homem buscava entender e lutar contra as intempéries da natureza, hoje, deparamos com um extraordinário proveito dessas buscas, ao vislumbrarmos os conhecimentos das ciências, das tecnologias e outros afins.

Embora a história humana, ao longo dos tempos, demonstre muitos infortúnios acometidos às pessoas deficientes, verificamos, entretanto, que existem os que marcaram épocas com seus feitos ao superar seus limites. Um exemplo significativo é o relatado pelo historiador Silva (1986), no qual o autor profere que, na arte neolítica, vasos e urnas funerárias eram decorados com pessoas deficientes que apresentavam variado comprometimento físico. Segundo o autor,

Foram encontrados em alguns desses vasos ou urnas homens com evidentes sinais de deformidades de natureza permanente, sendo algumas conseqüentes de mal formações congênitas: corcundas, coxos, anões e amputados (...) indicam-nos também esses objetos da primitiva arte neolítica que esses homens sobreviveram até a idade adulta e poderiam ter algum valor, seja por motivos da superstições, seja por real utilidade para merecer sua representação num utensílio permanente e de vital utilidade para os grupos sociais de então (SILVA, 1986, p. 38-39)

Para Silva (1986), ao pesquisar sobre pessoas com deficiências na civilização grega, os maiores dados estão inscritos na própria mitologia. Assim sendo, faz referência à obra de Homero, o grande poeta épico de *Ilíadas* e *Odisseia*<sup>2</sup>. Homero, segundo alguns historiadores, era **cego**. E no poema *Ilíada*, Homero faz algumas particularidades a respeito do personagem *Hefesto*, que possuía deficiência física nas pernas e apresentava habilidades em metalurgia e artes manuais. No canto XVIII desse famoso poema, ele narra uma das mais conhecidas intervenções desse **deus portador de deficiência**: o quase invulnerável Aquiles, durante o cerco de Troia. (...) Homero apresenta neste poema [o deus] Hefesto, casado com a belíssima Cárís (...) a famosa Cárís, esposa do insigne coxo' (...) Cárís a deusa da primavera" (SILVA, 1986, p. 92 - grifos nossos).

Se a mitologia grega e os grandes poemas de Homero revelavam certo valor ao sujeito deficiente, a história antiga e pré-cristã apresenta relatos de abandono, de extermínios e de exclusão de toda forma. Mazzotta (1999) relata que, em Roma, as leis determinavam o extermínio das crianças com deformidades físicas pela prática do afogamento ou os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre. Na era cristã, entretanto, constata-se que as formas de tratamentos em relação aos deficientes foram sendo modificadas, tendo em vista os princípios de doutrinação de caridade e de amor ao próximo, sobretudo, possibilitando o

---

<sup>2</sup> "A Odisseia, assim como a Ilíada, é um poema elaborado ao longo de séculos de tradição oral, tendo tido sua forma fixada por escrito, provavelmente no fim do século VIII a.C. A linguagem homérica combina dialetos diferentes, inclusive com reminiscências antigas do idioma grego, resultando, por isso, numa língua artificial, porém compreendida. Composto em hexâmetro dactílico era cantado pelo aedo (cantor), que também tocava, acompanhando, a cítara ou fórmix, como consta na própria Odisseia (canto VIII, versos 43-92) e também na Ilíada (canto IX, versos 187-190). O poema relata o regresso de Odisseu, (ou Ulisses, como era chamado no mito romano), herói da Guerra de Troia e protagonista que dá nome à obra. Como se diz na proposição, é a história do 'herói de mil estratégias que tanto vagueou, depois de ter destruído a cidadela sagrada de Troia, que viu cidades e conheceu costumes de muitos homens e que no mar padeceu mil tormentos, quando lutava pela vida e pelo regresso dos seus companheiros'. Odisseu leva dez anos para chegar a sua terra natal, Ítaca, depois da Guerra de Troia, que também havia durado dez anos". (WIKIPÉDIA – Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Odisseia>)

surgimento de casas de acolhimento e de caridade, que, de alguma forma, serviam também para a educação de abandonados e deficientes. Essas casas eram consideradas de escolas e/ou escolas segregadas, por diferenciar das escolas de educação regular. Este tipo de escola, oferecida principalmente pelas organizações religiosas e filantrópicas, ainda vigora nos dias atuais e visa à realização da caridade e de amor ao próximo.

A Idade Média compreende, segundo alguns historiadores, o período que vai do século V ao XV. Foi um período em que a Igreja Católica possuía significativo poder sobre a população, especialmente, com interferência nas Artes, na Arquitetura, na Política, na Cultura, na Filosofia, nas guerras, além, claro, nas questões religiosas. Pode-se dizer que esse período se caracterizou pela falta de conhecimento sobre os problemas de várias deficiências como deformidades físicas, comprometimentos mentais e sensoriais. As explicações para esses fatos se abreviavam em significados religiosos e sobrenaturais, possibilitando, portanto, o surgimento de segregação e de isolamento dessas pessoas na sociedade.

Se por um lado, na Idade Média verificamos a exclusão exacerbada de pessoas deficientes, por outro lado, constatam-se certas atitudes inclusivistas, ou seja, a inclusão social, em que buscavam, de alguma forma, incluir alunos pobres e oriundos de todos os lugares, num processo de acolhimento e doutrinação, tirando-os da marginalidade e do abandono. Entretanto, o acesso exigia alguns critérios: o aluno deveria ser cristão, batizado e de boa conduta moral; assim, considerava-se que o saber era um Dom divino. O aluno também deveria vincular-se a um professor e não eram exigidos exames de admissão. Assim sendo, o rito de iniciação e ou inclusão à corporação deveria passar pelos seguintes critérios que Le Goff (1989) relata assim:

A iniciação do novato é descrita como uma cerimônia de 'purgação' destinada a despojar o adolescente de sua rusticidade, até de sua bestialidade primitiva. Zomba-se de seu odor de besta-fera, de seu olhar perdido, de suas longas orelhas, de seus dentes parecendo presas. Extraem-lhe supostos chifres e excrescências. Banham-no e limam-lhe os dentes. Em uma paródia de confissão, ele' reconhece enfim enormes vícios. Assim, o futuro intelectual deixa sua condição original, que se assemelha intensamente à representação do camponês, à do rústico da literatura satírica da época. Da bestialidade à humanidade, da rusticidade à urbanidade: estas são as cerimônias onde o velho fundo primitivo aparece degradado e quase esvaziado de seu conteúdo original, lembrando que o intelectual foi arrancado do clima rural, da civilização agrária, do mundo selvagem da terra (LE GOFF, 1989, p. 69-70).

O ensino em geral era pago, alguns alunos eram sustentados pelas famílias, outros pagavam com a realização de trabalho de copistas e outros com serviços contábeis. Entretanto, os que não tinham condições recebiam bolsas de religiosos ou políticos locais. O ingresso dos alunos acontecia entre os 12 e 15 anos, iniciando o curso das artes liberais, com as disciplinas do *trivium* e o *quadrivium*. As disciplinas do *trivium*, ou ciência da palavra, dividiam-se em gramática latina, retórica e dialética. Já o *quadrivium*, ou ciência das coisas, dividia-se em aritmética, geometria, astronomia e música.

Idade Moderna se caracteriza, segundo alguns historiadores, como uma ruptura com a Idade Média; entretanto, não se sai de um período para outro sem levar em conta grandes contribuições do passado. Assim, a saída da Idade Média para a Idade Moderna possui como destaque o Renascimento, no qual constatamos a contribuição e valorização da cultura greco-romana nas artes, filosofia e o advento da racionalidade e das ciências. Nesse sentido, o renascimento possibilitou significativa mudança na atitude de pensar e entender a sociedade e o homem nela inserido. Nesse período, surgem na Europa, algumas ações de proteção e assistência a velhos, cegos, surdos e mutilados de guerra, ou seja, deficientes em geral. Ao mesmo tempo em que essas ações eram direcionadas a esses tipos de necessidades, as ciências médicas buscavam conhecimentos à reabilitação de pessoas com lesões físicas e deficiência, defendendo a ideia de que essas pessoas, além dos cuidados médicos, deveriam receber serviços especiais para poderem continuar a usufruir de uma vida com aspirações (SILVA, 1986).

É importante advertir que durante o século XVIII até o final do século XX, o mundo presenciou vários acontecimentos que, de certa forma, marcaram consideravelmente a historicidade humana. Do século XVIII ao século XIX, temos a Revolução Industrial, uma revolução estritamente econômica, e a Revolução Francesa, de fundamentos político/social. Embora os dois grandes movimentos possam, em tese, dispensar discussões teóricas longas, buscaremos sinalizar alguns pontos fundamentais.

A Revolução Industrial caracterizou-se pela passagem do trabalho em manufatura à indústria mecanizada. Com o desenvolvimento das indústrias, constata-se a organização de diversas atividades humanas geridas pelo capital, isto é, o crescimento da urbanização e, com ela, o aparecimento de novas cidades. A

revolução industrial caracteriza-se também na valorização do potencial produtivo das pessoas e, com isso, houve a necessidade de estruturação de sistemas educacionais no sentido de formar mão de obra trabalhadora. Segundo Mazzota (1999), foi nesse período que houve uma atitude de maior responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente e em instruí-los para o trabalho, o que só ocorreu porque o contexto social, cultural e político desse momento histórico estava favorável no sentido de, por necessidade, aproveitar o potencial produtivo dos deficientes.

Nesse período do século XIX, no campo político-social, a burguesia se estabiliza como classe dominante e, nesse contexto, a escola e a educação tornaram-se ponto fundamental na época. A conjectura basilar, nesse patamar, era de que a educação universalizada e para todos seria o caminho viável para a efetiva implementação do capitalismo. Assim sendo, o *slogan* de “educação universal, laica, pública, gratuita e obrigatória” tornou-se um dos temas pertinentes deste movimento. Segundo Saviani (2000),

Os liberais do século passado (séc. XIX) situavam a escola como sendo um instrumento de efetivação da democracia, um instrumento de participação política, através do qual se consolidaria a hegemonia da classe burguesa, na medida em que, por meio da escolarização, as massas teriam condições de escolher os seus dirigentes e de participar politicamente. Nesse sentido, a democracia apareceria como um regime que atendia aos interesses do povo, quer dizer, todos são iguais perante a lei. E, conseqüentemente, a escola seria um instrumento através do qual todos teriam essa participação e a direção da sociedade seria legitimada pelo conjunto da sociedade (SAVIANI, 2000, p. 180)

O Estado, ao instituir uma legislação que assegurava a escolaridade para todos, sobretudo, como *dever* e *direito* do cidadão, era repassada, segundo Saviani (2000), como uma conquista da sociedade civil, inclusive, assegurava a inserção, na época, dos excluídos socialmente, isto é, educação para classe dos trabalhadores. Constata-se, portanto, que além da expansão das matrículas, surge com ela a demanda de professores e a precariedade dos estabelecimentos escolares. É importante ressaltar que, com a Independência do Brasil em 1824, nasceu então a ideia de um sistema nacional de educação, ideia esta que desapareceu com a constituição, que, por sua vez, descentralizou a educação, deixando-a a cargo das províncias. A organização escolar era muito precária, com graves problemas tanto estruturalmente quanto pedagogicamente. É criada, em 1835, a primeira Escola



Normal para formar professores, no Rio de Janeiro, mais especificamente em Niterói. A preparação profissional de professores era essencialmente prática, ou seja, reduzida a adquirir os conhecimentos de como aplicar o método mútuo, que já era utilizado na instrução pública.

Soares (2000) explana que, com a expansão do acesso às escolas, o quadro das condições físicas dos educandos relatado pelos educadores da época, era um estado crônico ou patológico, que se manifestava em perturbações da visão, de congestão cerebral, de dores de cabeça, de hemorragias nasais, de nervosismo, de fraqueza, etc. De forma que todo o processo de universalização da educação pôde por, segundo a autora:

Em evidência o grande despreparo da escola para acolher um número maior de estudante provindo de classes subalternas, questão que os primeiros escolanovistas chamaram de fadiga escolar (*surmenage scolaire*) em seguida, os estudos sobre a fadiga deram lugar à preocupação com níveis de inteligência das crianças e, desse modo, abriu-se espaço para pesquisa da questão dos anormais (SOARES, 2000, p. 208 – grifo do autor).

Por tais problemas, a educação passou a sofrer grande influência, tanto da área das ciências biológicas quanto da psiquiatria e Psicologia, possibilitando o surgimento da psicométrica que ainda vigora em algumas ocasiões. Segundo Soares (2000), as técnicas formuladas por Alfred Binet (1857-1911), representante da psicométrica na Europa, influenciaram consideravelmente as abordagens sobre a anormalidade infantil em todo o mundo, principalmente, segundo a autora, começa-se a pesquisar formas de educação dos “retardados” paralela à educação regular (MILANO, 2004).

No Brasil, verificamos um movimento que se voltava às crianças cegas e constata-se, na cidade do Rio de Janeiro, ainda no governo Imperial, a criação do *Instituto dos Meninos Cegos*, em 1854, hoje *Instituto Benjamin Constant*, e do *Instituto dos Surdos-Mudos*, em 1857, hoje, *Instituto Nacional de Educação de Surdos* – INES. A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento aos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação (ALMEIDA, 2003).

Posteriormente, a partir da segunda metade do século XX, é que o movimento inclusivista intensifica na integração social dessas pessoas, tanto na sociedade como um todo, quanto no meio da educação regular formal. Segundo

Mazzotta (1999), entre 1957 e 1993, ocorreram algumas campanhas oficiais em favor da educação de pessoas deficientes, decorrentes de pressões oriundas de determinados segmentos da sociedade civil. Nesse período, aumentam as campanhas em prol do movimento em atendimento dessas pessoas; sobretudo, constata-se a organização de instituições especializadas, gerenciadas pelos próprios pais, a exemplo da Sociedade Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) - (ALMEIDA, 2003; MILANO 2004).

É importante citar que, ao longo da década de 1960, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Na década de 1970, observamos nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade; no Brasil, nesse momento, incide a institucionalização da Educação Especial, em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

Ainda podemos destacar, entre vários movimentos em prol da inclusão, a posição Dr. Raymond Rosenberg que, no ano de 1983, organizou uma associação de pais com filhos diagnosticados de autistas para, além de repassar conhecimentos sobre a síndrome, orientá-los sobre o tratamento e as relações familiares. Esse movimento é considerado a primeira associação, no Brasil, em prol dos sujeitos acometidos com este transtorno a Associação de Amigos do Autista - AMA.

A partir da formação dessa associação, surgiram outras como Associação Brasileira de Autismo – ABRA, em 9 de outubro de 1988, na cidade de Belo Horizonte – MG, que se tornou a primeira associação de abrangência nacional, com a presença de cinco estados: São Paulo, Sergipe, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio de Janeiro. Em 2008, foi criada outra associação com os objetivos de defender os direitos e promover a cidadania plena das pessoas com autismo e de suas famílias, a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo - ABRAÇA. Dentre essas, surgiram outras associações visando, sobretudo, a dar apoio às famílias do sujeito acometido pelo autismo, e mais ainda, trazer conhecimentos fundamentais para acompanhamento e tratamento dos autistas.

Cunha (2012), em seus estudos, vem esclarecer que o termo ‘autismo’ deriva do grego ‘autos’, que significa ‘por si mesmo’ e, ‘ismo’, condição, tendência. Autismo, portanto, é o termo usado pela psiquiatria para denominar tipos de comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, ou seja, do indivíduo voltado para seu interior ou para si mesmo. Nesse sentido, pode-se deduzir, pelos estudos e pela condição interiorizada de cada indivíduo, que não existe um autista padrão, ou com características semelhantes. Todavia, as principais características desse transtorno compreendem os aspectos da interação social, sobretudo, os aspectos da linguagem, da relação do sujeito com o meio em que vive e da capacidade de pensar e imaginar. Sabemos que a capacidade do desenvolvimento do sujeito sustenta-se nas relações sociais, nas relações com o outro e numa forma de experiências objetivas e subjetivas, de forma dialética entre ele e seu meio<sup>3</sup>.

É importante destacar que o termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo e, atualmente, é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014). As características do espectro, segundo DSM e APA, 2014, são prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014). Assim, nas bibliografias médicas sobre o transtorno, o autismo aparece com várias denominações como - Autismo, Síndrome Autismo, Traços Autísticos, Autismo primário, Dupla síndrome, Transtorno Profundo do Desenvolvimento, Autismo Clássico e Síndrome de Asperger. Com o lançamento da 5ª edição do DSM, os indivíduos com o transtorno passaram a ser diagnosticados seguindo as orientações de “leves, moderadas e severas”; agora, são diagnosticados em um único espectro, com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva, denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição à parte e o

---

<sup>3</sup>A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existem 70 milhões de pessoas com autismo no mundo. No Brasil a estimativa é de 2 milhões de pessoas que apresentam algum grau do transtorno, em seus vários graus de comprometimento: leve moderado, ou severo. Dessa forma, a síndrome pode atingir uma a cada 59 crianças nascidas, e acomete mais o sexo masculino, sendo três homens para uma mulher” (Dados de 2015 da Secretaria de Estado da Saúde. Disponível em: <https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/6884-autismo-afeta-cerca-de-1-da-populacao>).

diagnóstico para autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (CUNHA, 2012).

Retomando historicamente o conhecimento a respeito do Transtorno do Espectro Autista, confere-se que as primeiras publicações apareceram nos anos da década de 1940, e são publicações dos psiquiatras infantis Hans Asperger (1944) e Leo Kanner (1943). Ambos constataram que os comportamentos dos pacientes pesquisados sinalizavam que o caso era uma possível desconhecida síndrome. Leo Kanner observou 11 crianças com “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices”; essas observações se encerram com a publicação da obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, na qual o autor usa o termo “autismo infantil precoce”, por considerar que os sintomas já eram evidentes na primeira infância e, sobretudo, por constatar presença de certo desequilíbrio motor e capacidade de fazer inversão de pronomes e a tendência a repetições<sup>4</sup>.

O médico pesquisador Hans Asperger (1944) escreve o artigo “A psicopatia autista na infância”, no qual, pelas suas observações, destacou que a síndrome ocorre preferencialmente em meninos com falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. Como seu trabalho foi publicado em alemão na época da guerra, o relato recebeu pouca atenção e, só em 1980, foi reconhecido como um pioneiro no segmento.

No dia 2 de abril de 2007, foi instituído o Dia Mundial da Conscientização do Autismo pela Organização das Nações Unidas – ONU. Como o próprio termo diz “conscientização” foi o eixo principal para levar o conhecimento deste transtorno até então pouco divulgado e desconhecido pela sociedade. Essa ação tornou-se importante para o reconhecimento do transtorno, tendo em vista que, pelo menos 70 milhões de pessoas no mundo são afetadas por ele, segundo a Organização Mundial de Saúde. A data de “2 de abril de 2018” passa a fazer parte do calendário brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

---

<sup>4</sup>Ver: <[www.autismoerealidade.org.br](http://www.autismoerealidade.org.br)> *Autismo e Realidade*. In: Fundação José Luiz Egydio Setúbal. Acessado em: 13 jan 2020.

Em 2012 foi sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde. A legislação ainda prediz que toda pessoa que apresenta esse transtorno tem direito à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Em 2013, foi elaborado o *Manual de Diagnóstico e estatístico de Transtornos mentais - DSM-5*<sup>5</sup>, que passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico, isto é, *Transtorno do Espectro Autista* (TEA). De forma que o DSM-5 passa a considerar que os sujeitos acometidos com esse transtorno passam a ser diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição à parte e o diagnóstico para autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

No dia 8 de janeiro de 2020, foi sancionada a Lei que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro autista (Lei 13.977)<sup>6</sup>. O PL ficou conhecido como Lei Romeo Mion.

### 1.3PPOLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS DEFICIENTES

---

<sup>5</sup> “O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tornou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental. O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico. O DSM tem sido utilizado por clínicos e pesquisadores de diferentes orientações (biológica, psicodinâmica, cognitiva, comportamental, interpessoal, familiar/sistêmica)” – (DCM-5, 2014, prefácio).

<sup>6</sup> “O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Art. 1º Esta Lei, denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita” (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm)>).

O século XX, propriamente na segunda metade, foi marcado com inúmeros acontecimentos de ordem econômica, política e social. As estatísticas apontavam que no Brasil e em países em desenvolvimento, havia um número considerável de pobreza e analfabetismo que barrava o desenvolvimento econômico, ou seja, a ideia central era de que o desenvolvimento social e econômico só seriam efetivos, quando houvesse investimento na educação. Assim sendo, presenciamos a investida dos organismos internacionais em busca de reverter este quadro e impulsionar a economia mundial (FRANÇA, 2016; MILANO, 2012).

A ofensiva para impulsionar a economia e reverter o quadro em que situava a educação acontece com a realização, no ano de 1990, da conferência mundial de educação *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Essa conferência foi considerada um marco para a educação e, em decorrência, os nove países possuidores das maiores taxas de analfabetismo do mundo, conhecidos como E 9, comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas, com base no Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (*Education For All -EFA*), sob a coordenação da Unesco. Se em nível mundial constatamos grandes conferências, em nosso país tivemos o movimento de redemocratização política, com a elaboração e implementação da Carta Magna, ou seja, da nova Constituição Brasileira de 1988 (FRANÇA, 2016).

É importante situar que desde a década de 1980, o Brasil envolvia-se em grandes movimentos, ou seja, foi o período de redemocratização política, com a elaboração e implementação da nova Constituição Federal. Nesse sentido, foi possível reformar e organizar novas diretrizes em todo campo social do país. Destacamos, nesse contexto, a implementação da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece, em seu art. 1º, as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. Em seu § 1º, na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa

humana, do bem-estar. O inciso I desse artigo define medidas que devem ser tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação. São elas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, o 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989)

É importante observar que nesse mesmo contexto de grandes reformas promovidas após a implementação da CF de 1988, o Brasil veio participar e foi signatário da Conferência de Educação Para Todos (Jomtien– Tailândia, no ano de 1990). As questões levantadas durante essa conferência possibilitaram a laboração do Plano Decenal de Educação para Todos no Brasil (PNE; Brasil, MEC, 1993), em que houve a participação de várias entidades educativas especiais como: Federação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae); Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp); Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (Abedev); Federação das Associações de Síndrome de Down (Absin); Federação das Associações de Pais e Amigos dos Surdos; Fundação Catarinense de Educação Especial e o Instituto Benjamin Constant (MILANO, 2004).

Os compromissos firmados em Jomtien, dentre eles o de elaborar um plano para concretizar suas metas, possibilitaram o surgimento de várias ações que visavam a universalizar, com qualidade, o ensino básico. Assim, confere o Plano Decenal de Educação Para Todos:

Para dar apoio ao processo de elaboração e ampliar sua dimensão política e técnica, foi instituído, também, o Comitê Consultivo do Plano, integrado

inicialmente pelas seguintes entidades: o CONSED e a UNDIME, o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).

Seguindo as diretrizes procedidas pela conferência de Jomtien (1990), foi realizada, em 1994, a *Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais: acesso e qualidade*, na cidade de Salamanca, Espanha, que trata especificamente da elaboração dos princípios educacionais da educação inclusiva, tanto nos aspectos políticos, quanto nas práticas pedagógicas na escola regular de ensino. Segundo Mittler (2003),

Todas as crianças devem ser *incluídas* na agenda da educação para todos e oferecer um fórum para discussão em trocas de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo. Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças no mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação. Esse grupo mais amplo inclui as crianças:

- que vivem nas ruas ou são obrigadas a trabalharem em condições, muitas vezes, estarrecedoras;
- que são vítimas de guerra, doenças e abusos;
- de comunidades longínquas e nômades;
- de outros grupos sociais em desvantagem e grupos sociais marginalizados;
- portadoras de deficiências ou altas habilidades (MITTLER, 2003, p. 43).

É importante sinalizar que a Declaração de Salamanca (1994) considera que todo aluno possui capacidade de aprender e desenvolver habilidades e, para tanto, "os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados de tal forma a considerar a ampla diversidade dessas características e necessidades" (p. 6). Assim sendo, propõe que a sociedade deve entender que os sujeitos com deficiência possuem, segundo declaração de Salamanca,

O direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, [renova] a garantia dada pela comunidade Mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais. [*Relembra*] as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com



deficiência faça parte integrante do sistema educativo. [Nota] (...) o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram abrangidos.

[E reconhece] como prova deste envolvimento, a participação ativa [de] representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais. (Declaração de Salamanca, 1994, p. vii)

A declaração ainda vem orientar sobre as práticas e as responsabilidades de cada governo, sobretudo, no que convém à educação escolar: A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a implementação da Lei n.º 7.853/89 implicam na preservação dos direitos nelas garantidos, reafirmados pelos documentos legais que mantêm relação de correspondência com elas, ou seja, as constituições estaduais e as leis orgânicas municipais.

Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que hajam razões que obriguem a proceder de outro modo,

— desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;

— estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo;

— encorajar e facilitar a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais;

— investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;

— garantir que, no contexto duma mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, pp. ix-x)

Todo esse processo, em nível mundial, pela inclusão dos sujeitos com deficiências no meio social possibilitou, nesse contexto, que se entendessem a sociedade a partir do conceito de *sociedade inclusiva*. Para o autor, a *sociedade inclusiva* foi lançada em 1981, pela própria ONU, ao declarar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). O encontro promovido nessa data enalteceu firmemente o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências como membros integrantes da sociedade. Consta em um dos

documentos da Aipd: “sociedade inclusiva (...) baseada no respeito dos direitos humanos, da diversidade cultural e religiosa, da justiça social, das necessidades especiais, de grupos vulneráveis e marginalizados, da participação democrática e da vigência do direito” (ONU, 1995, p. 9, *apud* SASSAKI, 2002, p. 165).

A declaração de Salamanca, propriamente a Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais, tornou-se um marco mundial de políticas inclusivistas para e na educação de pessoas com deficiências em todos os níveis de escolaridade. Vejamos o texto inicial:

O direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, [renova] a garantia dada pela comunidade Mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

[Relembra] as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

[Nota] (...) o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos Comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam Necessidades especiais e que ainda não foram abrangidos.

[E reconhece] como prova deste envolvimento, a participação ativa [de] representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. vii).

A Declaração de Salamanca, em seu item 4, convoca os organismos multilaterais como Unesco, Unicef e BM a empenhar recursos econômicos para a implementação da educação inclusiva, principalmente em países de baixa renda. Também convoca governos de cada país a dedicar seus programas e projetos em prol do acesso e de uma educação com qualidade para pessoas com necessidades especiais. Assim “sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos”, e ainda:

Que fortaleçam a sua cooperação técnica (...) que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planejamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas (...) [assegurando] que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais façam parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns (Declaração de Salamanca, 1994, pp. x-xi).

O Brasil, no contexto de partícipe das duas grandes conferências, a de Educação Para Todos (1990) e a de Salamanca (1994), buscou introduzir em suas reformas as diretrizes emanadas destas conferências. Assim sendo, deu início as suas reformas, elaborando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi implementada no dia 27 de dezembro de 1996 (Lei n.º 9.394/96). A educação inclusiva é tratada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDBN (1996), em seu título V, como uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo no exercício da cidadania e no direito à educação comum.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB/9394, de 1996, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Ainda em 1994, foi sancionada a Lei n.º 10.098/94 que “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”. A retomada do compromisso de Jomtien de elaborar um plano para concretizar suas metas encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando a universalizar com qualidade o ensino básico (...) Para dar apoio ao processo de elaboração e ampliar sua dimensão política e técnica, foi instituído, também, o Comitê Consultivo do Plano, integrado inicialmente pelas seguintes entidades: o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); UNESCO e UNICEF. Posteriormente, esse colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação

Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).

No decorrer, entre decretos e portarias<sup>7</sup>, destacamos a Resolução CNE/CEB n.º 2/01 - Normal 21 que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sobretudo, no que se refere à educação superior, consta:

Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições, e tendo em vista as conclusões do Parecer CFE n.º 359/80, homologado pelo Ministro da Educação e Cultura RESOLVE: Art. 1.º. Ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecidos para conclusão do curso de graduação que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas que importem na limitação de capacidade de aprendizagem. Art. 2.º. A dilatação do prazo a que se refere o artigo anterior não poderá ultrapassar de 50% (cinquenta por cento) do limite máximo de duração fixada pelo curso. Art. 3.º. Nos casos em que a dilatação acima autorizada for reputada insuficiente, deverá a entidade submeter à apreciação do Conselho Federal de Educação a proposta sobre a espécie. Art. 4.º. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União. Art. 5.º. Revogam-se as disposições em contrário

Em 1994, foi implementada a *Política Nacional de Educação Especial*, que encaminha o acesso das pessoas com deficiências às classes comuns do ensino regular. A nova LDB (9.394) sugere que os sistemas de ensino devem asseverar que currículos, métodos, recursos e organização constituam termos que atendam às suas necessidades; assegura a conclusão específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades

---

<sup>7</sup> “PORTARIA N.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino”.

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Se a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a LDBN (1996) promulgam a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais ao ensino normal e regular, constatamos que, desde a década de 1980, há algumas referências da acessibilidade das pessoas com deficiências ao ensino superior, sendo que o Conselho Federal de Educação dispõe a Resolução N.º 2, de 24 de Fevereiro de 1980, e estabelece que:

Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições, e tendo em vista as conclusões do Parecer CFE n.º 359/80, homologado pelo Ministro da Educação e Cultura. RESOLVE:

Art.1º. Ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecidos para conclusão do curso de graduação que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas que importem na limitação de capacidade de aprendizagem;

Art. 2º. A dilatação do prazo a que se refere o artigo anterior não poderá ultrapassar de 50% (cinquenta por cento) do limite máximo de duração fixada pelo curso.

Art. 3º. Nos casos em que a dilatação acima autorizada for reputada insuficiente, deverá a entidade submeter à apreciação do Conselho Federal de Educação a proposta sobre a espécie. Art. 4º. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

Art. 5º. Revogam-se as disposições em contrário

Já em 2001, a resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).”

Em 2007, seguindo as deliberações de Educação Para Todos, o MEC/SEESP desenvolve a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Resulta, assim, o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007, que salienta:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e

diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, MEC/SEESP, 2007).

O Plano de Desenvolvimento da Educação ainda remete à continuidade do ensino e contesta a concepção sistêmica da transversalidade da educação do deficiente nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, demanda o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09). Assim, nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em seu item VI, consta que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Com essas determinações, podemos verificar que a educação superior é hoje uma realidade, como constata No censo emitido pelo MEC/INEP de 2019:

:

As matrículas no ensino superior do ano de 2019 foi de 8.603.824 matrículas, assim definidas: 75,8% são privadas e 24,2% são públicas, das quais 15,6% são federais, 7,6% estaduais e 1,0% municipal. No que se refere à organização acadêmica das IES a que as matrículas estão vinculadas, pode-se observar que a maioria se encontra em universidades (52,2%), seguida dos centros universitários (26,3%), faculdades (19,0%) e, finalmente, IFs e Cefets (2,5%). Quanto o número de matriculados de pessoas com deficiências foram 50.683 ou 0,6% do total geral de matriculados no montante de 8.604.526 matrículas. O relatório vem esclarecer que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de deficiência. Do conjunto de declarações referido, as mais comuns são: deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva; quanto aos declarados Autista e a Síndrome de Asperger verificamos 1501 matrículas (BRASIL, MEC/INEP, 2021).

Nesse contexto, para a educação inclusiva, já temos, desde a década de 1990 até os dias atuais, evidências na regulamentação da inclusão na educação básica. Contudo, no ensino superior, a adesão veio sendo vagarosamente implementada. Entretanto, constata-se que no ano de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) provém um Aviso Curricular n.º 277 de 08 de maio de 1996, orientando que as instituições se adequassem nos aspectos físicos estruturais e providenciassem materiais adequados para cada deficiência como: lupas ou outros recursos ópticos para as pessoas com visão subnormal / reduzida; utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos, como provas orais e/ou em Braille, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.

É importante observar que foi a partir desses ordenamentos que surgiu, no meio acadêmico de ensino superior, o servidor com a função de intérprete, no caso, da Língua de Sinais, sobretudo, para estar no processo de avaliação dos candidatos surdos. De tal modo, foram colocados equipamentos para portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores e a ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (BRASIL, 1996a, p.1). Contudo, somente no ano de 2005, ocorre o lançamento do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – “INCLUIR”, que propõe ações que garantissem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, fomentando a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2014).

A partir de 2008, torna-se vigente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegurando a acessibilidade das pessoas acometidas com altas habilidades/ superdotação e Transtorno Desintegrativo, (BRASIL, 2010). Em 2011, foram incluídas: a síndrome de Asperger e a síndrome de Rett. Para o ingresso destas pessoas no ensino, as instituições de educação superior tornam-se responsáveis a realizar um levantamento dos dados referentes ao seu corpo discente, sendo estes coletados a partir do preenchimento de questionários por parte das instituições e por importação dos dados disponibilizados pelas mesmas no Sistema e - MEC (INEP, 2017). Assim, a identificação de alunos com deficiência deve ocorrer a partir dos padrões de

acessibilidade, que se tornaram requisito avaliativo para a autorização, reconhecimento e credenciamento institucional (Portaria n.º 3.284, 2003), a partir do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013).

Em 2016, foi promulgada a Lei de n.º 13.409 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Ao alterar a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, a referida lei determina que: “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto declarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2016, Art. 1º).

Diante desse cenário, o Ensino Superior começou a receber alunos autistas, por isso a preocupação que levou ao problema desta pesquisa: como esses alunos têm sido incluídos no Ensino Superior? A seguir descreveremos o contexto das Universidades que participaram da pesquisa.

#### 1.4 O ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS

Em relação ao ensino superior no estado de Goiás, segundo Silva (2008), no ano de 1898, existiu uma instituição de nível superior denominada de Academia de Direito de Goiás na Cidade de Goiás, antiga capital do estado, que teve pouco tempo de existência. Contudo, consta também o surgimento já no ano de 1916 da Faculdade Livre de Direito de Goiás que, posteriormente, foi renomeada de Escola de Direito de Goiás. Ainda, segundo o autor, na década de 1920, na Cidade de Goiás, surge a Escola de Farmácia e a Escola de Odontologia. Em 1930, no mandato do governador Pedro Ludovico Teixeira é reaberta a antiga Escola de Direito, tornando-a Faculdade de Direito. Em 1944, já em Goiânia, a nova capital, foi criada a Escola de Enfermagem e em 1947 a Faculdade de Farmácia e Odontologia, e ainda em 1949 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Na linha de tempo descrita por Silva (2008) sobre o ensino superior em Goiás, o autor expõe que, a partir da década de 1940 a 1950, houve um movimento



entre a igreja católica, propriamente a Arquidiocese de Goiânia e o governo do estado na criação de universidades, que culminou no surgimento, no ano de 1959, da Universidade Católica de Goiás, atual Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e, em 1960, da Universidade Federal de Goiás. Ainda nessa década, a de 1960, foi instituída a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (particular) em Anápolis, no ano de 1961; a Faculdade de Educação Física do Estado de Goiás (pública) em Goiânia, no ano de 1962; e a Faculdade de Direito de Anápolis, (particular), em 1969. A partir da década de 1990, houve várias reformas nas áreas sociais do estado, sobretudo, na educação, o que possibilitou a expansão do ensino superior goiano com a inauguração de várias faculdades privadas e a interiorização de instituições públicas. Destacamos, nesse contexto, a criação da Universidade Estadual de Goiás, em 1999, na cidade de Anápolis. Outras Universidades, que vieram de outros estados, estabeleceram aqui seus campi, como a Universidade Salgado de Oliveira - Universo, a Universidade Paulista UNIP e Universidade Vale do Acaraú –UVA.

Com a expansão do ensino superior e ao mesmo tempo abrindo oportunidades às pessoas com deficiências na educação superior, o Ministério da Educação e Cultura – MEC vem emitindo documentos orientadores para as instituições superiores de ensino “Com a finalidade de ressaltar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior”. Para tanto, disponibiliza vários documentos norteadores a respeito, sobretudo, os oriundos do PROGRAMA INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior secadi/SESu–2013.

A inclusão das pessoas com deficiências no meio escolar e na própria sociedade como um todo não foi e ainda não é uma tarefa fácil. Nosso objetivo neste capítulo foi trazer, de forma sucinta, as raízes de um processo que, pelo visto, ainda está em andamento. A inclusão, de uma forma geral, é um tema complexo que, além de conter preconceitos, inclui múltiplas determinações entre política, economia e, sobretudo, aspectos culturais. Assim, a relevância deste tema orienta algumas categorias a serem debatidas quer seja, além da cultural, a econômico/social e, sobretudo, a política, que rege o encaminhamento dos direitos e deveres de uma sociedade. Optamos por estudar o aluno que ultrapassou os desafios de sua deficiência e encontra-se inserido num *campus* de ensino superior.

## CAPÍTULO II

### 2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A TEORIA DE SERGE MOSCOVICI

#### 2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No capítulo anterior, procuramos delinear de forma sucinta a caminhada histórica das pessoas com deficiências e verificamos que houve períodos em que essas pessoas tiveram momentos de extrema exclusão, quando, de certa forma, também exerciam um papel participativo na sociedade. Nessa caminhada, incluímos as pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA, que faz parte da categoria de pessoas com deficiências tanto no pressupostos médicos, quanto nos programas políticos sociais. Nesse sentido, em nossa pesquisa, ao perquirirmos o sujeito aluno com TEA no ensino superior, elegemos como suporte a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Essa teoria surgiu do interesse pela compreensão dos fenômenos coletivos e, sobretudo, pela compreensão do pensamento social. Se os pressupostos de Serge Moscovici dizem que as representações são resultantes da interação social, é na interação social, no espaço de uma instituição de ensino superior, que buscaremos apreender o sujeito aluno com TEA, ou seja, as representações sociais que o envolve neste campo de ensino.

#### 2.2 O ADVENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Considerando os movimentos das ideias que possibilitaram o despontar dos conhecimentos das ciências humanas, faz-se necessário realizarmos uma breve incursão histórica. Esse contexto histórico possui oscilações políticas/sociais e econômicas e, junto às ideias teóricas emergentes, marcou uma época que, de certa forma, determinou formas de ver, de ser e de conduzir uma sociedade. Destacamos aqui o Iluminismo que beneficiou muito o desenvolvimento das ciências e cuja ideia central baseava-se na busca pela verdade dada pela razão, possibilitando, desde então, o rompimento gradativo dos conceitos oriundos da fé e colocando a razão como princípio de todo conhecimento. Surgem, portanto, novas ideias e novas direções no mundo do saber e dos homens, onde tudo perpassava pela razão e pela moção, sendo que as conjecturas das ciências da natureza positivistas eram o meio

essencial para as interpretações e análises das questões e da elaboração de um novo conhecimento.

No conjunto das questões procedentes das ciências da natureza emergia, concomitantemente, a busca do entendimento da sociedade até então tida como complexa, uma sociedade que, em países industrializados sentia não só a expansão do capitalismo, mas toda forma de problemas sociais decorrentes da miséria urbana. Era necessário entender esta sociedade e obter sob ela certo controle; surgindo, portanto, as Ciências Humanas, que inquiriu no modelo de conhecimento das Ciências da natureza e no espírito do positivismo, as inúmeras interpretações dos fenômenos sociais. Dessa forma, tudo se explica e tudo se justifica. Exemplo: as diferenças sociais valendo a concepção dos mais aptos e as diferenças individuais como a teoria dos “dons”; a eugenia com as teorias raciais e, com isso, a evidência da superioridade racial e as questões de gênero, entre outros.

A ideia de progresso e de explicações científicas começa, nesse contexto, a exercer um fascínio nas mentalidades, sobretudo, ao buscarem esclarecimentos dentro das normas ou regras científicas. Nessa acepção, ao tentarem ultrapassar as concepções filosóficas, entre vários temas controvertidos, no conjunto do século XVIII, XIX e começo do século XX, presenciamos grandes debates e embates em que se confere à consciência nos aspectos de objetividade e subjetividade. Assim, a questão fundamental era responder: “Quem primeiro determina o processo de conhecer: a matéria (objetos, meio exterior) ou a consciência (sujeito, sua consciência)”; as respostas possibilitaram o despontar de concepções, evidenciando o materialismo contrapondo ao idealismo, o empirismo ao racionalismo etc. (MILANO, 2012).

Entendemos que os debates no campo das ideias vieram, de certa forma, enriquecer a história humana, sobretudo, possibilitando a criação de duas ciências com seus devidos objetos – a psicologia, tendo como objeto o indivíduo, e a sociologia, cujo objeto é sociedade. Nesse contexto, destacamos a área sociológica em Émile Durkheim (1858-1917) ao dizer que “A vida social é inteiramente feita de representações”. No campo da Psicologia, na busca de torná-la ciência e de definir seu objeto, encontramos Wilhelm Wundt (1832-1920) que apresenta o Primeiro Laboratório de Psicologia Experimental no ano de 1875, na Universidade de Leipzig, Alemanha. Para Wundt, na evolução ao longo da vida mental, o pensamento tem

sempre como base a intuição sensível, que consiste num todo composto por vários elementos (representação). Entretanto, no campo da individualidade, onde surge a psicologia como ciência, ela não se encerrou nela mesma, pois a discussão buscou pela superação da individualidade e chegou ao entendimento de que o indivíduo, na verdade, é um sujeito social, permitindo, portanto, o advento da psicologia social de Kurt Lewin (1890 – 1947). O propósito da psicologia social é identificar os traços que ligam os indivíduos aos grupos e o entendimento de que todas as pessoas teriam um comportamento distinto quando estão inseridas numa esfera social, diferente daquele apresentado quando estão sozinhas.

### 2.2.1 Representações Coletivas

A epistemologia de Emile Durkheim foi essencial para a consolidação da sociologia como estatuto científico, ao definir, portanto, o seu objeto e método. Na explicação do seu método de conhecimento, Durkheim coloca o objeto de investigação como fatos sociais ou “coisas”, dando ao objeto, um caráter de exterioridade e objetividade ou, propriamente, um caráter de neutralidade e imparcialidade, concordando com os critérios estipulados pela cientificidade. Assim, o sujeito pesquisador em relação ao objeto a ser pesquisado estaria eticamente neutro e totalmente imparcial. Nesse sentido, Durkheim (1987), em seus pressupostos, vem nomear uma epistemologia em que o princípio do conhecimento se enquadra na objetividade e exterioridade do sujeito com relação ao seu objeto de conhecimento.

A tese de Emile Durkheim (1987) consiste, portanto, em separar o objeto do sujeito, ou seja, das interpretações ou concepções psicológicas ou individualistas. Assim, Durkheim estabelece seu método demonstrando que os **fatos sociais** sempre estarão **anteriores e exteriores** ao indivíduo; os fatos sociais já existem ou precedem ao indivíduo e a suas consciências individuais; os fatos sociais são **coercitivos**, pois tudo se impõe independentemente da vontade individual, tornando, de tal modo, um **consenso** coletivo. Dessa forma, Durkheim (1987) explica: “é fato social toda maneira de agir fixa ou não [...] é gerada na extensão de uma sociedade independente das manifestações individuais que possa ter”. O teórico ainda acrescenta que, para o conhecimento de um determinado fato existente numa sociedade, caberá à sociologia analisar os estados da consciência

coletiva, suas leis e representações, que são extremamente diferentes dos de natureza individual (DURKHEIM, 1987, p.11).

Durkheim (1987), portanto, pondera sobre consciência coletiva e define amplamente o conceito de representações coletivas, separando, nessa conjuntura, as leis psicológicas e as leis sociais, afirmando que “o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam”, ou seja, há um modo de pertencimento, de aceitação e concordância do que está posto:

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram: eles passam, ela permanece. (...) Ela é, pois, bem diferente das consciências particulares, conquanto só seja realizada nos indivíduos. Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, do mesmo modo que os tipos individuais, muito embora de outra maneira (DURKHEIM, 1987, p. 50).

Por essas considerações, Durkheim (1987) vem enfatizar que a religião, os mitos e as crenças exprimem uma realidade diversa da realidade do indivíduo e, portanto, devem ser estudados de forma diferente. A sociologia, portanto, deve reconhecer essa diferença, afinal é a ciência das instituições, e engloba as crenças e comportamentos da coletividade, ou seja, das representações coletivas.

Serge Moscovici<sup>8</sup> (2017), contrapondo aos pressupostos durkhemiano, coloca o indivíduo como fator principal, num contexto de partícipe social, isto é, vivendo num meio de compartilhamentos de ideias e de atitudes cotidianas. Assim, apresenta as representações sociais ao buscar as respostas de que: "estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas". Nesse sentido, coloca sua posição diferente à de Émile Durkheim, reconhecendo que no meio cotidiano da vida concreta e real dos indivíduos "[...] têm por causas próximas

---

<sup>8</sup> Serge Moscovici foi um psicólogo social romeno radicado na França, foi diretor do Laboratoire Européen de Psychologie et Sociale, co-fundado por ele, em 1975, na cidade de Paris. Era também membro do European Academy of Sciences and Arts, da Légion d'honneur e do Russian Academy of Sciences.

outras representações coletivas e não esta ou aquela característica da estrutura social". E ainda acrescenta: "Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 2017 p. 53).

É importante ressaltar que, nesse conjunto de conceitos, emerge uma "nova" epistemologia, quando se considera a relação do sujeito frente ao seu objeto; assim, para Moscovici (1978), não há separação, há certa cumplicidade na dinâmica das interações sociais, entendendo que há sim uma relação entre sujeito-objeto que possibilita produzir uma representação social, ou seja, uma representação que evidencia a forma de ser do sujeito num sistema sócio cognitivo.

### 2.2.2 Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais – RS de Serge Moscovici consta na obra de sua tese intitulada "*La psychanalyse: son image et son public*", publicada na França em 1961. Para Moscovici, Representações Sociais seria um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana, no desenrolar das comunicações interpessoais. Em entrelinhas de seus pressupostos, pode-se dizer que existem dois mundos: o mundo objetivo e o mundo subjetivo. O mundo subjetivo é a interpretação do mundo objetivo, ou seja, essa interpretação dependerá da convivência do sujeito em seu grupo social. Moscovici, contestando Durkheim, vem dizer que as Representações Sociais são dinâmicas e produzem comportamentos modificando tanto o meio quanto o indivíduo. Segundo Moscovici (2017),

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda a ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2017, p. 46).

Moscovici (2017) ainda acrescenta que Durkheim foi fiel à tradição aristotélica e kantiana, em que a concepção de representação é, segundo ele, "bastante estática" e empreende uma crítica à concepção de representação Coletiva de Durkheim ao dizer que: "as representações são como adensamento da neblina

[...] como ar estagnado na atmosfera da sociedade do qual se diz que pode ser cortado com uma faca”. Entretanto, vem defender a sua concepção de Representações Sociais ao dizer elas são “estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem junto com as representações sociais” (MOSCOVICI, 2017, p. 47).

Moscovici (2017, p. 50), retomando ainda o conceito de representação coletiva de Durkheim, profere que o que interessa é o lugar que ocupam as representações, ou seja, “numa sociedade pensante”. Assim, endossa que num universo consensual, “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano”. A representação social, assim proposta, corresponde à busca do sujeito como fator integrante nas Representações Sociais. Legitimamente, uma atividade inteiramente psicossocial, isto é, numa relação entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim. Assim profere Moscovici (2017):

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o sensu comum. É para enfatizar essa distinção **que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’** (MOSCOVICI 2017, p. 49 – grifos nossos)

Para Moscovici, a Representação Social possui a grandeza de colocar a dinâmica entre sujeitos e sociedade, interligados em movimentos entre conceitos sociológicos e psicológicos, permitindo, portanto, novos conhecimentos, a interpretação do mundo e a comunicação entre eles. A existência de um conhecimento de senso comum no qual os sujeitos, em seu grupo ou comunidade, se explicam, se identificam e partilham conhecimentos. Jodelet(2009), corroborando com Moscovici, reitera essa concepção ao dizer acerca das Representações Sociais, que,

Igualmente designado como ‘saber do senso comum’ ou ainda ‘saber ingênuo’, ‘natural’, esta forma de conhecimento distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais. Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como

sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 2009 p. 6).

O conhecimento assim é considerado como um conhecimento verdadeiro, e não como um elaborado pelos conhecimentos científicos. A teoria das Representações Sociais, assim proposta, é uma releitura dos conhecimentos científicos em nível de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações.

O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas. No processo, a estocagem de representações sociais, sem a qual a sociedade não pode se comunicar ou se relacionar e definir a realidade é realimentada (MOSCOVICI, 2017, P. 95).

Ao considerar as Representações Sociais, Moscovici (2017) apresenta as seguintes dimensões: o sujeito e o social. Aqui, o sujeito encontra-se em uma situação de interação social e é o social que intervêm na elaboração de ideias, valores e modelos que ele possui do grupo ao qual pertence. Nessa concepção, o sujeito é considerado como produtor dos significados, ou seja, ele exprime, em sua representação, o sentido que dá à sua experiência no mundo social.

### 2.2.3 A Epistemologia das Representações Sociais

Vamos considerar que a busca e apreensão do conhecimento é algo inerente ao homem para sua sobrevivência e se processa numa relação entre sujeito e o objeto a conhecer. Podemos constatar que em todos os tempos, o próprio homem vem indagando como se dá essa relação e pergunta: quem primeiro determina o processo de conhecer? - a matéria (objetos) ou a consciência (sujeito)? Qualquer que seja a resposta, ela dependerá de cada pessoa - do sujeito. No conhecimento isso fica claro: cada pessoa possui uma forma de interpretação da realidade. Entretanto, sinalizaremos este entendimento nos pressupostos teóricos das Representações Sociais, que confirmam que “a representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa o (objeto) [...] na construção de um objeto



de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar” (Sá, 1998 p. 24).

No estatuto epistemológico das Representações Sociais, Moscovici (2017) pondera que o procedimento entre sujeito e objeto partirá em duas premissas: primeiro considera que não existe uma separação do mundo exterior e o sujeito e que o objeto está inscrito num contexto dinâmico entre sujeitos; segundo, vê a representação social como uma “reparação para a ação”. Assim, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Dessa forma, o teórico vem justificar sua posição na elaboração teórica das representações sociais e diz:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica.

Mas a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é. Há muitas boas razões pelas quais isso é assim. Na sua maioria, elas são históricas e é por isso que nós devemos encarregar os historiadores da tarefa de descobri-las. As razões não históricas e podem todas ser reduzidas a uma única: sua posição “mista”, no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos, e nessa encruzilhada que nós temos que situar. O caminho, certamente, pode apresentar algo pedante quanto a isso, **mas nós não podemos ver outra maneira de libertar tal conceito do seu glorioso passado, de revisitá-lo e compreender sua especificidade** (1961/1976: 40-41) (MOSCOVICI, 2017, p. 10 - grifos nossos).

As considerações acima expressas por Moscovici vêm ser corroboradas pela sua seguidora Denise Jodelet, que acrescenta que uma representação social é uma forma de saber prático e cotidiano que liga um sujeito a um objeto. Para tanto, há três questões fundamentais que participam deste processo: “Quem sabe e de onde sabe? O que e como se sabe?”; e: “sobre o que se sabe e com que efeito?” São questões que são levadas em conta na construção em Representações Sociais, considerando o sujeito do conhecimento, que é o indivíduo ou grupo, sua experiência e as condições sociais de onde produz o tal conhecimento e a sua circulação, e onde este conhecimento se oferece como versão do mundo que gere a vida cotidiana material e social (JODELET *apud* SÁ, 1998, p. 32).

Jodelet (2017), ampliando as considerações na relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento, profere que “o sujeito na sua atividade representativa não reproduz passivamente, mas reconstrói o objeto e se constitui, nesse processo, como sujeito socialmente situado”. Nesse sentido, ainda a autora acrescenta que “as RS se constituem em sistemas de referência através dos quais cada um de nós (re)classifica pessoas e/ou grupos e (re)interpreta os acontecimentos do seu cotidiano” (JODELET, 2017, p. 1004).

A Teoria das Representações Sociais trata de operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade por ser constituída numa estrutura “psicológica e social”. Para Moscovici, vivemos numa sociedade na qual os conhecimentos provenientes dos universos reificados da ciência e da tecnologia podem desencadear certos limites e constrangimentos, e, com isso, gerar a sensação de estranhamento e de não-familiarização a respeito do objeto em questão, envolvidos com as mudanças. Assim sendo, Moscovici vem reiterar e compreender que a sociedade deve ser vista por meio do universo consensual, desconsiderando, portanto, a forma estática do universo reificado das considerações clássicas sobre representações e acrescenta que a sociedade no universo consensual “torna-se uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano” (MOSCOVICI 2017, p.49).

A partir dessas considerações, Moscovici vem apresentar o estatuto metodológico de pesquisa em representações sociais por meio de dois processos: objetivação e ancoragem. A Ancoragem das representações sociais são categorias e imagens diárias, e a Objetivação é tudo aquilo que existe na minha mente e possa ser retratada fisicamente; é interpretar os fatos ou dar sentido concreto a eles. Tanto a ancoragem quanto a objetivação são mecanismos que a nossa mente vem realizar identificando e interpretando as coisas, pessoas ou fatos no seu meio de convívio. Assim sendo, Ancorar é classificar, é denominar algo para ser compreensível pelas pessoas no meio em que vive, isto é, no meio social.

Ancorar é, pois, dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmo ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos

capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com nome conhecido (MOSCOVICI, 2017, p 61).

A objetivação, conforme Jodelet (1985, p. 481), consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, isto é, fazer a imagem (imagem mental = imaginante) do objeto, tornando-o (estruturante) no aspecto de concreto. Objetivar é reproduzir ou construir um determinado conceito, relacionando-o com uma imagem real concreta. De forma que, a objetivação refere-se em fazer a conversão de ideias em objetos do senso comum, a materialização de uma imagem, destacando a integração dos elementos representados a uma realidade social. Assim, segundo Moscovici (2017), a

Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece então, diante de nossos olhos, física e acessível (...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está vazio, com substância. (...) Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória (MOSCOVICI, 2017, p. 72/78).

Jodelet (1985) ainda acrescenta que o movimento entre ancoragem e objetivação possibilita a articulação nas seguintes funções básicas da representação: “a) Função cognitiva de integração da novidade, que se refere ao conhecimento de um fato novo, tornando-o familiar; b) Função de interpretação da realidade, com base na interpretação dos fatos; c) Função de orientação das condutas e das analogias sociais, tendo em vista a tomada de decisão e a ação. Ainda no processo de ancoragem, a autora acrescenta alguns critérios como: a) O significado atribuído ao objeto representado; b) A utilização da representação como sistema de interpretação do mundo social, forma e sistema de conduta; c) A integração aceitável e conversão adequada dos elementos.

Entre ancoragem e objetivação é a objetivação que transforma um conceito abstrato em palpável. “Pelo processo de objetivação, nasce um modelo figurativo da atividade psíquica dos sujeitos, baseado em uma série de informações parciais e selecionadas, que são convertidas em supostos reflexos do real”. É pela ancoragem que orienta comportamentos e promove formas distintas de interação do individual no coletivo. Ela é o processo de assimilação de novas informações a um conjunto cognitivo emocional preexistente. Enfim, a ancoragem é a duplicação da

figura pelo sentido. Todo esse processo pode ser compreendido, segundo Jodelet (2017), em três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem, onde forma uma teia que possibilita reconhecimento tanto do sujeito quanto do objeto em saberes, afetos e valores articulados na vida cotidiana. Essa dimensão, num primeiro momento é organizada pela imagem onde expressa o objeto. A Atitude “corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável ao objeto da representação”. A terceira dimensão, a informação expressa como o grupo, organiza os conhecimentos a respeito do objeto (p.1004).

Compreendemos que as representações sociais são construídas e reelaboradas a partir de um consenso e posteriormente compartilhadas. Moscovici (2017) ressalta que “Nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades as quais pertencemos”. Podemos considerar que um diálogo ou uma narrativa emitida por um grupo seja composto de uma sequência de eventos configurados antecipadamente por imagens mentais. Assim, a narrativa deixa de ser vista como um recontar um evento e passa a ser entendida por uma objetivação do sujeito que emite o fato. A comunicação, nesse aspecto, tem um papel fundamental nas trocas e interações sociais e vem contribuir significativamente para construir um universo consensual numa sociedade, na qual, segundo Jodelet (2009), a comunicação pode ser compreendida em três níveis, conforme pressupostos de Moscovici:

- 1) No nível da emergência das representações, onde as condições afetam os aspectos cognitivos. Entre essas condições se destacam: a dispersão e a distorção das informações concernentes ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis segundo os grupos; a focalização em certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; a pressão à inferência devida à necessidade de agir, tomar posição ou obter o reconhecimento ou adesão de outros. Da mesma maneira, os elementos que vão diferenciar o pensamento natural em suas operações, sua lógica e seu estilo.
- 2) No nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem consideram a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos do agenciamento dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas.
- 3) No nível das dimensões das representações que têm influência na edificação das condutas: opinião, atitude, estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação mediática. Estes, segundo os efeitos pesquisados sobre a audiência, apresentam propriedades estruturais diferentes correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões, a propagação com as atitudes e a propaganda com os estereótipos (MOSCOVICI *apud* JODELET, 2009, p. 12).

No nível de emergência, há nesse procedimento o filtrar do discurso dos sujeitos, no qual, a partir de organizações de certas categorias, os sujeitos formulam um novo parecer ou uma representação sobre o objeto. Nesses aspectos, as representações sociais passam a ser socializadas e/ou compartilhadas por meio da comunicação. Assim, o compartilhamento ou a comunicação reforça seu papel como parte ativa e pertinente à vida prática e afetiva de uma sociedade ou grupo, sobretudo, pode-se vislumbrar diferentes grupos e classes sociais, culturais, nos quais se constituem diferentes universos de opiniões.

O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de ideias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza com os quais estamos interessados. Sem dúvida — e isso é o que eu decidi mostrar — a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente (MOSCOVICI, 2017, p. 53).

As representações sociais, como parte consensual da sociedade, são vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos como processos de uma atividade mental individual ou coletiva que reconstitui o real. Ainda como processo consensual da sociedade, as representações sociais possuem um papel central na formação da consciência, de condutas e práticas, situando simbolicamente os sujeitos nas suas relações sociais. Nesse aspecto, referenciamos que as representações sociais se configuram no contexto sócio cognitivo e em um determinado tempo e espaço histórico.

## CAPÍTULO III

### 3. ENTRE PEDRAS E PEDREGULHOS: A CAMINHADA EM BUSCA DO CONHECIMENTO

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos capítulos anteriores, buscamos realizar uma breve linha de tempo sobre a historicidade do sujeito com deficiência e, posteriormente, no capítulo seguinte, mergulhamos nos pressupostos teóricos em Representações Sociais, de Serge Moscovici. Essa teoria pôde nos orientar na caminhada e elucidação de nosso objeto de pesquisa, ou seja, as representações sociais em construção do aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. Este capítulo, como demonstra o título: “Entre pedras e pedregulhos: a caminhada em busca do conhecimento” ateu-se aos termos “pedras e pedregulhos”, considerando que, em qualquer que seja o caminho em busca de um conhecimento, a trajetória não é fácil, há na caminhada muitas dificuldades, muitas pedras e pedregulhos.

Assim, a realização desta pesquisa teve como pedras e pedregulhos, a pandemia por conta do vírus Coronavírus, que começou no ano de 2020 e ainda percorre o ano de 2021. Nesse contexto, os estados e municípios brasileiros instauraram o lockdown e, com isso, a pesquisa que antes havia sido programada para ter observações e um número maior de entrevistados, não conseguiu atingir o que realmente pretendia alcançar.

Nossa caminhada foi organizada com os seguintes procedimentos: estabelecer contato com as secretarias de cada instituição de ensino superior e buscar dados de alunos com TEA; após estes dados, organizar quais alunos seriam entrevistados; estabelecer contato com as secretários de cursos para obter documentos oficiais de acessibilidade de pessoas com deficiências das instituições de ensino superior; selecionar os docentes que possuíssem alunos com TEA para entrevistas; realizar observações desses alunos durante pelo menos três meses, na busca de verificar como se dá sua interação no meio cotidiano acadêmico.

Advertimos, porém, que não tivemos respostas de nenhuma das instituições selecionadas para desenvolver nossa pesquisa. Assim, os dados obtidos foram por meio dos sites das instituições. Professores e alunos que fizeram parte de

nossa pesquisa foram alcançados por meio de contatos pessoais da orientadora desta pesquisa. Portanto, num primeiro momento, conseguimos cinco alunos com TEA, mas optamos por três deles indicados pelas suas próprias professoras que também fizeram parte da pesquisa. Desse modo, os alunos foram: Sofia, Cintia e Fernando<sup>9</sup>, sendo que Sofia é acadêmica da Universidade Evangélica de Goiás, Cintia, da Universidade Federal de Goiás, e Fernando, acadêmico da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. As professoras: Marta<sup>10</sup>, lotada na Universidade Evangélica de Goiás, Gilda<sup>11</sup>, lotada na Universidade Federal de Goiás e Lucia<sup>12</sup>, lotada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Todos tiveram seus nomes modificados para garantir o sigilo dos dados.

Quanto às observações *in loco*, ressaltamos o fato de que, infelizmente, todas as universidades foram totalmente fechadas, como relatamos anteriormente, pelo lockdown. Não tendo como observar, nosso trabalho se dedicou em realizar as entrevistas que foram organizadas antecipadamente com um roteiro semiestruturado, levando em conta os pareceres médicos sobre comportamentos de pessoas com TEA.

Para análise dos dados, foram empregadas somente entrevistas realizadas *on-line*, que foram gravadas e transcritas. A partir das transcrições das narrativas, procuramos separar e organizar as imagens pré-concebidas pelos sujeitos entrevistados. Posteriormente, confeccionamos um infográfico para cada grupo de entrevistados, ou seja, grupo dos alunos com TEA; grupo das Mães desses alunos e o grupo de professoras. O objetivo de utilizar o infográfico foi o de vislumbrar os movimentos de objetivação e, principalmente, de ancoramento da representação social do autista nos sujeitos pesquisados. Optamos, portanto, por uma organização qualitativa e interpretativa dos dados, a fim de demonstrar os principais elementos que participam do momento de ancoragem deste objeto de estudo não familiar ao contexto pesquisado.

Ao iniciar este capítulo, é importante relatar, para reflexões de pesquisadores, uma das inúmeras atitudes de busca de conhecimento de Serge Moscovici (2017, pp. 89-90), em que relata: “seja qual tiver sido o objetivo específico

---

<sup>9</sup> Nomes fictícios no sentido de preservar identidades.

<sup>10</sup> Nome fictício para preservar identidade

<sup>11</sup> Nome fictício para preservar identidade

<sup>12</sup> Nome fictício no sentido de preservar identidades

dessas pesquisas [as quais analisava], elas compartilharam, contudo, os quatro princípios metodológicos seguintes”. Os princípios são aqueles que Moscovici utiliza em seus pressupostos teóricos, vejamos:

a) *Obter o material de amostras de conversações normalmente usadas na sociedade; [...] Tarde (1910) foi o primeiro a afirmar que opiniões e representações são criadas no curso das conversações, como maneiras elementares de se relacionar e se comunicar. [...] Na verdade, as interações que ocorrem naturalmente no decurso das conversações possibilitaram os indivíduos e os grupos a se tornarem mais familiarizados com os objetos e ideias incompatíveis e desse modo poder lidar com eles. [...] a conversação está no centro de nossos universos consensuais, porque ela configura e anima as representações sociais e desse modo lhes dá vida própria.*

b) *Considerar as representações sociais como meios de re-criar a realidade. Através da comunicação, as pessoas e os grupos concedem uma realidade física a ideias e imagens a sistemas de classificação e fornecimentos de nomes. [...] toda a realidade é a realidade de alguém, ou é uma realidade para algo. [...] trata-se de algo re-feito, re-construído e não de algo recém criado, pois, por um lado, a única realidade disponível é a que foi estruturada pelas gerações passadas ou por outro grupo e, por outro lado, nós a re-produzimos no mundo exterior e por isso não podemos evitar a distorção de nossas imagens e modelos internos.*

c) *Que o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição. Quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças. As pessoas estão, então, mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não familiar e perturbado.*

d) *Que as pessoas que elaboram tais representações sejam vistas como algo parecido a ‘Professores’ amadores e os grupos que forma como equivalentes modernos daquelas sociedades de professores amadores que existem há mais ou menos um século. [...] eu estou pensando em certos pedagogos, em popularizadores da ciência e em determinado tipo de jornalista, cujos escritos tornam possível a qualquer um considerar-se um sociólogo, economista, físico, doutor ou psicólogo. [...] o problema é que todas as pessoas são psicólogos amadores hoje em dia.*

A partir dessas considerações, entendemos que de fato o que “criamos, na verdade, é um referencial, uma entidade à qual nós nos referimos que é distinta de qualquer outra e corresponde a nossa representação dela”. Nesse sentido, procuramos desenvolver nosso instrumento de pesquisa e, ao desenvolvê-la, procuramos ser o mais fiel às exposições.

### 3.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: *IN LOCO* DA PESQUISA

As instituições de ensino superior no estado de Goiás, como em todo território brasileiro, vieram conciliar com os inúmeros documentos oficiais a respeito da inclusão de pessoas com deficiências em todo meio educacional. Assim, as diretrizes da política pública inclusivista surgem garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem destes sujeitos no ambiente universitário. Para a nossa pesquisa, selecionamos três instituição de ensino



superior de Goiás, ou seja, a Universidade Federal de Goiás, a Pontifícia universidade Católica de Goiás – PUC Goiás e a Universidade Evangélica de Goiás.

A Universidade Federal de Goiás foi criada no dia 14 de dezembro de 1960, com a reunião de cinco escolas superiores que existiam em Goiânia: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. A UFG é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, que objetiva produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação e o desenvolvimento da sociedade. Durante todo tempo de existência, a UFG diversificou e ampliou sua atuação, expandindo-se pelo interior do estado de Goiás. Na capital, a UFG conta com o Campus Aparecida de Goiânia, o Campus Colemar Natal e Silva (Praça Universitária) e o Campus Samambaia. Seguindo as determinações políticas/sociais da inclusão, documentou sua política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG) que diz que esta política “vem sendo formulada desde 2008, por meio do Núcleo de Acessibilidade<sup>1</sup> (NA), tendo em vista a participação da Universidade em editais do Ministério da Educação (MEC)”. Segundo ainda consta em sua elaboração:

Considerando: a legislação relativa ao direito à educação e à acessibilidade; a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e as finalidades e princípios da UFG, conforme apresentados em seu Estatuto e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI: 2014-2017) - a definição de uma Política Institucional de Acessibilidade é urgente, e cumpre os requisitos legais de acessibilidade, que é um compromisso da UFG com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável. A acessibilidade é entendida na UFG como um valor institucional que colabora para uma universidade plural que respeita a diversidade humana (PROGRAD, 2017).

Ainda no desenvolvimento do documento de Política de Acessibilidade, a Universidade Federal de Goiás estabeleceu ações e metas a serem realizadas envolvendo desde aspectos físicos estruturais como o pedagógico, incluindo formação e capacitação de professores e técnicos administrativos no atendimento de discentes portadores de necessidades especiais.

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás é uma instituição mantida pela Sociedade Goiana de Cultura (SGC) da Arquidiocese de Goiânia. Em 1971, passa a contar com o termo “católica” em sua denominação. No seu cinquentenário, em 2009, veio o reconhecimento pontifício. Em 2019, a PUC

Goiás celebrou seu Jubileu de Diamante. Com estrutura acadêmica dividida em 5 escolas, oferece 43 cursos de graduação presenciais, 25 graduações a distância, 15 programas de pós-graduação – sendo 11 mestrados e quatro doutorados – e 21 especializações, em todas as áreas do conhecimento.

Segundo a política de acessibilidade da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, as pessoas com necessidades especiais que ingressarem nos cursos oferecidos por essa instituição terão a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento quanto aos tudos normais. Para tanto, nos documentos de acessibilidade dessa instituição descreve-se o seguinte:

Educar para a inclusão significa afirmar e garantir que todos têm o direito de estudar em uma instituição de ensino superior (IES), na qual terão a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento do que é ministrado em sala de aula, independentemente de qualquer característica específica e peculiaridades que o estudante possua. Nesta perspectiva, a inclusão na PUC Goiás vem sendo discutida desde 2004. (...) Em 2011, foi criado o Programa de Acessibilidade (PA) da PUC Goiás, vinculado à Coordenação de Apoio Pedagógico, dentro da Pró-Reitoria de Graduação, com o objetivo de implantar e implementar iniciativas inclusivas e de acessibilidade. (...) O estudante com necessidades educacionais especiais é acompanhado em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas desde o seu ingresso na Instituição. (...) O processo de inclusão inicia no momento da Seleção Discente (Vestibular) quando o próprio estudante informa à Instituição sua necessidade específica (deficiência visual, auditiva, física, comprometimentos psicológicos e psiquiátricos, distúrbios de aprendizagem e transtornos do espectro autista) e solicita as adaptações necessárias, mediante prévia solicitação e comprovação (relatório médico/multiprofissional) da necessidade, para sua participação, no que tange às seguintes disponibilizações: Ambientes individualizados; apoio extras sala.

O Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA, que faz parte da Associação Educativa Evangélica, foi fundada em 1947 e tem hoje mais de 10 instituições de ensino. É caracterizada pela qualidade e tradição e tem como objetivo preparar estudantes para desenvolver liderança, pensamento crítico e se destacar em um mercado de trabalho inovador e competitivo. Desde março de 2004, a então Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica passou a ser o primeiro Centro Universitário de Goiás. A Associação Educativa Evangélica, por meio do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA, criou, em 21 de setembro de 2017, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, com o objetivo de levar educação de qualidade a todos, sem exceção. O Núcleo se preocupa em garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica e em proporcionar acesso inclusivo aos

colaboradores e pessoas da comunidade que utilizam os espaços e serviços da instituição. O Núcleo é responsável por eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e inclusão. A universidade possui atendimento específico aos portadores do TEA e, nesse aspecto, consta em sua política:

O Centro Universitário de Anápolis, através da Liga de Estudos em Condutas e Comportamentos Humanos do Curso de Psicologia, atendendo ao preceito legal da inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista TEA, elaborou o Programa de Atendimento Educacional Especializado para Transtorno do Espectro Autista – PAEE-TEA. O programa visa além da garantia da aplicação da lei, buscar formas de acolher o aluno em suas especificidades, criando condições para que ele permaneça até concluir, com sucesso, sua formação.

A Lei. 12.764/2012, que cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atende aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) e aos propósitos da Convenção dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU/2006) aprovada pelo Decreto Legislativo 186/2008 e o Decreto Presidencial 6.949/09, que lhe confere o caráter de Emenda Constitucional.

A lei 12.674/2012 estabelece como direitos da pessoa com TEA: A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; O acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. O Programa foi instituído pela Resolução CAS n.º 09 de 09/06/2017.

Essas são as universidades que, junto com as demais no estado de Goiás, têm atendido às determinações oriundas dos movimentos que vêm marcando o pensamento daqueles que se dedicam ao modo de pensar e de ver as pessoas com deficiência. Sabemos que as ideias que permearam o processo de inclusão vieram com fortes elementos críticos das instituições de amparo que, muitas vezes, mais segregavam do que cuidavam e também da forma de ver essas pessoas pelas quais as representações sociais delas vinham carregadas de imagens preconceituosas.

### 3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para compreender o processo inclusivista e como ele vem se materializando em um campo acadêmico, realizamos entrevistas por meio de telefonemas, tendo em vista o período de quarentena. Como já sinalizado

anteriormente, os entrevistados foram três professoras, sendo uma de cada instituição, três alunos, um de cada instituição e suas respectivas mães.

Com a intenção de alcançar o mais perto possível a realidade, utilizamos um roteiro de entrevistas semiestruturadas, cujas questões foram construídas com base nas categorias teóricas das Representações Sociais e nas categorias encontradas sobre quem são e como se comportam os sujeitos com TEA. É importante ressaltar que, mesmo tendo questões estabelecidas para os depoimentos, procuramos deixá-los sempre à vontade para exporem suas ideias. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos sociais envolvidos na vida cotidiana de um campo acadêmico poderão revelar, por meio de suas exposições ou falas, como vem se dando a inclusão de alunos com TEA e como vêm sendo construídas as ancoragens desses alunos. Os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa estarão contribuindo com o seu pensar, para a elucidação da questão objeto desta investigação.

A busca dos entrevistados aconteceu, como já relatado anteriormente, por meio dos sites das universidades que continham a relação do corpo docente. Dessa forma, selecionamos os nomes e enviamos e-mail relatando sobre o nosso trabalho e que gostaríamos da cooperação e participação no desenvolvimento desta pesquisa. Também, nessa busca, conseguimos alguns contatos de professores e, por via de telefonema, realizamos os convites. Os resultados de aceitação de participação foram quase zero, ou seja, os que responderam não tinham experiências de alunos com TEA. Mesmo com essas pedras no caminho, continuamos na busca dos sujeitos que pudessem cooperar com a pesquisa e, portanto, conseguimos entrevistar cinco professoras com a indicação da nossa orientadora. Assim, dentre as cinco professoras, selecionamos três: professora Marta, lotada Faculdade Evangélica, professora Gilda, da UFG e a professora Lucia da PUC Goiás.

As professoras que foram descartadas não tinham experiências com alunos com TEA, mas com outras deficiências. Quanto aos alunos, foram indicados pelas próprias professoras que nos concederam as entrevistas.

### 3.3.1 As professoras

Das professoras entrevistadas, apresentamos a professora Marta, que está lotada na Universidade Evangélica de Goiás há cinco anos. Marta, 39 anos, é casada e possui dois filhos adolescentes. É graduada em Psicologia com mestrado na área e atua como docente com a disciplina Psicologia Social. Nossa entrevista aconteceu no dia 18 de fevereiro de 2021, no período vespertino.

A professora Gilda trabalha na Universidade Federal de Goiás, é professora de História e está lotada nessa instituição há muito tempo (não disse quanto tempo); é casada e possui dois filhos adultos. Possui doutorado na área de humanas defendeu tese, como relatado por ela, em Portugal. Nossa entrevista aconteceu no dia 10 de março de 2021.

A professora Lucia trabalha na PUC Goiás por mais de 10 anos, é casada e possui duas filhas. Graduada em Psicologia com doutorado na área. A disciplina que atua é a de TAP I e TAP II (Técnicas de Avaliação Psicológica). Nossa entrevista aconteceu no dia 30 de março de 2021.

### 3.3.2 Os alunos

Os alunos foram indicados pelas próprias professoras entrevistadas. Tivemos o cuidado, durante as entrevistas, em respeitar as individualidades de cada um. Ao entrar em contato a aluna Sofia, ela disse que retornaria no momento que se sentisse segura para conceder a entrevista. Sofia entrou em contato para entrevista no dia 05 de abril de 2021, às 18 horas. Sofia, 22 anos, está se graduando em Psicologia, já no nono período. A entrevista foi concedida por meio de telefone.

Cintia, 32 anos, está se graduando em Psicologia. Seu ingresso foi por meio do ENEM e durante um ano cursou dois cursos: o de Veterinária e o de Psicologia. Optou em continuar o curso de Psicologia, abandonando o de Veterinária. Com Cintia a entrevista foi por telefone, no dia 05 de março de 2021. Foi uma conversa bem tranquila, não houve nenhum impedimento e ela mostrou-se muito falante durante a entrevista.

Fernando, 20 anos, faz o curso de Física e entrou para a faculdade por meio do ENEM. Mostrou-se mais objetivo nas respostas e não teve nenhum problema em responder às perguntas no dia 22 de abril.

### 3.3.3 As Mães

A intenção de buscar os depoimentos das mães surgiu no seguinte escopo: na maioria das vezes é a mãe que participa diuturnamente da vida de seus filhos e são elas, de certa forma, que poderão falar, no caso se acompanharem seus filhos com TEA, antes e o após o diagnóstico do transtorno. Nesse sentido, nós obtivemos o depoimento de duas mães, a mãe de Sofia e a mãe de Fernando, sendo que não houve necessidade de entrevistar a mãe de Cíntia, que pela idade, não poderia dar-nos maiores detalhes. Entretanto, Cíntia mostrou boa prosa durante e depois. Assim, obtivemos o depoimento de duas mães, a mãe de Sofia e a mãe de Fernando, sendo que não houve necessidade de entrevistar a mãe de Cíntia, que pela idade, não poderia dar-nos maiores detalhes. Entretanto, Cíntia mostrou boa prosa durante e depois das entrevistas, quando pôde relatar todo seu processo de vida com TEA.

Ao entrevistarmos Sofia, no dia 05/04 de 2021, aproveitamos para entrevistar sua mãe que, de alguma forma, já participava da entrevista quando, algumas vezes, entrava na conversa de Sofia. A mãe de Fernando nos concedeu entrevista com um horário marcado no dia posterior à de Fernando, ou seja, no dia 23/05 de 2021.

### 3.4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Como sinalizado anteriormente, nossa pesquisa teve, como técnica de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com as seguintes questões norteadoras: Para a entrevista com os professores, utilizamos algumas categorias no contexto de ensino e aprendizagem e também algumas questões no sentido de vislumbrar o pensamento e crença, ou seja, aquelas que normalmente podem estar já ancoradas sobre deficiências. As questões foram as seguintes: O que vem na sua cabeça quando você pensa em autismo? Qual o conhecimento você tem sobre o autismo? Como é o processo de aprendizado do aluno autista em sua disciplina? O que você pode dizer sobre as relações interpessoais entre seu aluno com TEA e os colegas (participa de trabalhos em grupos, faz seminário etc.)? Você percebe se existe preconceito em relação ao aluno com TEA em sala de aula? Quais os tipos de adaptação didática você precisou tomar para adequar suas aulas para o aluno autista? Para avaliar um aluno autista, você utilizou algum tipo de avaliação diferenciada? Você precisou mudar algum tipo de metodologia por causa do aluno

autista? O aluno autista consegue seguir efetivamente o conteúdo apresentado? O aluno autista ocupa os primeiros lugares da sala ou se senta no fundo da sala?

Para a entrevista com os alunos, utilizamos alguns critérios relatados pelo diagnóstico dos DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtorno Mentais) o qual diz que as pessoas com TEA, geralmente, são muito objetivas ao responder questões e não gostam de ficar muito tempo sendo ocupadas em coisas que não são habituais para elas. Assim, as perguntas foram: Qual seu nome e idade? Como foi seu ingresso na faculdade? O que você entende sobre a universidade e o que a universidade significa para você? Quais foram as maiores dificuldades encontradas quando você ingressou na faculdade? Quando você entrou para a faculdade, foi tranquilo ou você precisou de um tempo para se adaptar? Qual é seu curso? Porque você escolheu este curso? Agora que está inserido neste curso, como você o vê; era o que você esperava? Você acha que fez a escolha certa para este curso? Como você se vê como acadêmica (o)? Como são os professores, como você vê seus professores? Como é sua turma na faculdade? Em relação aos colegas, você tem um grupo de trabalho? Prefere fazer os trabalhos em grupo ou sozinha? Teve alguma matéria que o professor precisou adaptar a avaliação para você? Você pretende seguir essa carreira? Gosta do seu curso? Pretende atuar? Você consegue acompanhar todas as matérias? Você tem alguma dificuldade em relação a algum professor? Seus colegas sabem que você possui este transtorno? E os professores sabem sobre você? Se sim como eles relacionam com você? Já aconteceu alguma situação na faculdade que te fez se sentir discriminado?

Quanto às interrogações para as mães, procuramos ter questões baseadas em diagnósticos desenvolvidos pelos DSM-5. Ficamos atentos em emitir questões que nos revelassem sobre todo o processo de vida, desde a infância até a chegada ao ensino superior. As falas das mães são proeminentemente importantes no momento aprendermos ideias ancoradas sobre a deficiência e representadas pela sociedade. Assim, utilizamos das seguintes questões: Como foi a infância de seu filho (a)? Como foi a adolescência? Como foi a descoberta do laudo? Por que você foi procurar um diagnóstico? Como foi o enfrentamento depois do laudo? Como você vê seu filho depois do laudo? Como você espera o futuro de seu filho depois de saber que ele é autista? Como foi o ingresso na faculdade? Como está sendo o desenvolvimento dele na faculdade? O que significa deficiência para você?

## CAPÍTULO IV

### 4. EU SOU, TU ÉS, ELE É

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No primeiro capítulo deste trabalho, buscamos levantar uma breve linha de tempo sobre a historicidade do modo de ver e ser das pessoas com deficiências. Constatamos que em vários períodos, essas pessoas, estiveram representadas numa dicotomia entre exclusão/inclusão. No segundo capítulo, procuramos tecer os pressupostos teóricos de Representações Sociais do psicólogo social romeno Serge Moscovici, cuja teoria permitiu o caminho metodológico de nossa pesquisa. O terceiro capítulo deste trabalho versa sobre os aspectos metodológicos, ou seja, os instrumentos que utilizados para a busca do nosso objeto. O capítulo atual tem como objetivo principal, trazer os sujeitos sociais e suas representações em torno do aluno com TEA, ou seja, as representações sociais de alunos com TEA no meio acadêmico de instituição de ensino superior do estado de Goiás. É importante aqui relatar a propositura de colocar como título do capítulo a conjugação verbal do verbo SER; **Eu sou; Tu és; Ele é**, a fim de dar vozes aos sujeitos sociais desta pesquisa, principalmente, em considerar o sujeito em sua individualidade e em sua capacidade de expor suas imagens ancoradas. Dessa forma, trazer os sujeitos é o mesmo que estarmos restituindo o sujeito individual e seu mundo social, ou seja, aquilo que é representado no contexto de sua consciência.

Como foi sinalizada na introdução deste trabalho, a pesquisa surgiu enquanto esta pesquisadora exercia a docência em uma instituição de ensino especial na cidade de Goiânia, e teve um aluno diagnosticado com TEA. Esse aluno, apesar de ter alguns transtornos, demonstrou uma formidável inteligência e capacidade de aprendizado em números e linguagem, apesar da pouca idade. No decorrer das atividades e na busca de conhecimento sobre este transtorno, a conversa interior era intensa e cheia de questões: se este pequeno aluno é capaz de aprender, apesar de algumas dificuldades motoras, ele poderá um dia chegar ao ensino superior? Se chegar a um ensino superior, como será seu processo de aprendizagem? Como ele participará das atividades acadêmicas? Como será a sua relação professor/aluno? Qual será a representação social desse aluno num



ambiente de ensino superior? Como um aluno autista se vê num campo acadêmico? E como seus pares e professores e toda instituição o considera, ou seja, qual é a Representação social de um aluno autista num ambiente de ensino superior.

#### 4.2 A REPRESENTAÇÃO DO “DEFICIENTE” CONSTRUÍDA SÓCIO / HISTORICAMENTE

O Transtorno do Espectro Autista está incluído nos parâmetros médicos e em documentos políticos/sociais com a categoria de “pessoas com deficiência”. A concepção de deficiência ao longo dos tempos sempre esteve definida a partir de uma variação do que seja normal. Entretanto, houve várias nomenclaturas ao longo da historicidade, sobretudo, com uma representação considerada preconceituosa, definindo assim, como um corpo fora da norma. A representação de um sujeito com deficiência, somente se delineou quando foi contrastado com uma representação do que seria um sujeito sem deficiência, Bueno (1993) lembra que essa comparação leva em conta o contexto sócio/econômico, destacando o peso social no seu adverso termo - eficiência. Para o autor, “sob o manto da excepcionalidade [deficiência] são excluídos indivíduos com características as mais variadas, cujo ponto fundamental é o desvio da norma” (p. 49). Dessa forma, as características pessoais, para o autor, estão mais diretamente relacionadas com o sucesso ou o insucesso no mundo sócio econômico do que com a capacidade de aprendizagem e capacidades efetivas de atuação numa sociedade. Assim, a normalidade e a anormalidade são representações sociais construídas pelos homens em suas relações sociais/política e econômicas em determinada sociedade em que este sujeito esteja ou esteve inserido (BUENO, 1993, p. 49).

Ainda sobre as representações sociais do “deficiente”, Goffman (1988) vem corroborar com Bueno (1993), ao ratificar que a sociedade capitalista, ao categorizar o “deficiente”, bem como outras pessoas que não configuram o perfil desejado do normal, confirma o perfil social desejado de homem, em contraposição à anormalidade do outro, do diferente, do incapaz de exercer o papel desejado no contexto vigente. Essa afirmação torna-se evidente quando se compara o traço da normalidade de um em contraposição ao do outro. Nesse sentido, Goffman afirma:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos como comuns e naturais para membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidades de serem neles encontrados. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si, nem honroso nem desonroso (GOFFMAN, 1988, p. 12-13).

Dessa forma, as representações sociais da pessoa com deficiência evidenciam os constantes debates relativos à exclusão/inclusão nas relações sociais da sociedade, sobretudo, quando se colocam em parâmetros o deficiente e o eficiente, e se considera que a sociedade criou um modelo de homem e de mulher. Esse modo de pensar traz uma carga de preconceito muito grande, porque a partir das inferências preconcebidas do inconsciente, determinamos que tipo de pessoa ela é. O estereótipo é uma construção social onde as crenças, os costumes, os valores e os hábitos de uma sociedade contribuem para a construção de estereótipos (SILVA, 1987).

#### 4.3 PERQUIRINDO O NOSSO OBJETO NO ALCANCE DA TEORIA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A busca e a interpretação de nosso objeto, levando em consideração os pressupostos teóricos da teoria de Representações Sociais, foram organizadas da seguinte forma: Num primeiro momento, separamos os conceitos visíveis nas entrevistas e as organizamos em um infográfico. No segundo momento, destacamos no infográfico os aspectos de objetivações e, com esses, os aspectos ancorados em suas exposições. Posteriormente, realizamos as análises das objetivações e ancoragem desses conceitos. Finalmente, com as análises dos conceitos, divulgamos, *a-priori*, suas representações.

#### 4.4 EU SOU – Representação dos alunos

Este item de título **EU SOU** teve como intento referir à imagem ou ao figurativo que o próprio sujeito possui de si mesmo, ou seja, a forma como ele se vê, como se expressa a si mesmo. Nesse contexto, estaremos referindo ao sujeito com TEA. Para a transcrição das entrevistas, descartamos a forma de questões a serem respondidas e organizamos a fala em forma de texto, colocando as partes principais do que foi dito. Começamos com os relatos de Sofia, 22 anos, está graduando o nono período do curso Psicologia. A entrevista foi realizada por via telefone devido à

pandemia do Coronavírus, no dia 05 de abril de 2021, aproximadamente às 18:00 horas.

#### 4.4.1 Eu sou Sofia<sup>13</sup>:

***Eu tenho muitas dificuldades em ambientes que possui muitas pessoas e durante os tempos de frequentar as escolas era muito difícil em todos anos, só quando era as mesma turma e pessoas de sala para o outro ano eu não sentia ruim. Eu entrei na faculdade quando fiz o vestibular. Eu tive muito Bullying quando eu era pequena e porque eu não gostava de ficar com as pessoas e fiquei muito tempo estudando em casa do que na escola. Eu sofri muito nos primeiros anos na faculdade e só tive mais apoio depois que minha mãe conversou com a coordenadora e divulgou que sou autista.***

***Meu ingresso nas escolas foi muito sofrido, não gostava de ir para a escola, não me interagia com as pessoas, mas eu tive duas professoras que me ajudaram muito, no ensino médio eu não consegui ir pra escola, na hora de ir para a aula eu segurava na grade, e parei de estudar um ano, e eu estudava em casa e por isso foi muito tranquilo. Eu fiz o ENEM e não fiz Prouni porque eu estudava em escola particular, só liberaram o FIES. Assim que saiu o resultado da minha aprovação em Psicologia veio aquele medo, pois eu não entrava na sala de aula, já fazia tempo que eu não colocava os pés na sala de aula, mas aí a psiquiatra e minha psicopedagoga que me ajudou muito, eu encontrava com ela toda semana, aí sim eu consegui, mas o primeiro semestre e o segundo semestre foi muito difícil.***

***Foi muito complexo todo tempo de faculdade até agora. Eu tive uma professora que mudava meu lugar para implicar comigo. Mas eu tenho muita facilidade em anatomia, eu era a única aluna que fechava a matéria, eu sabia tudo, mas eu tinha muitos problemas, na prova prática. As provas era muito difícil quando eles colocavam todos em uma outra sala. Aí você tinha um minuto pra responder a questão e passar pra próxima, isso deu tão ruim da primeira vez, primeiro porque eu não gosto de lugar fechado, eu não gosto que encostem em mim. Eu tenho ordem pra tudo eu sentei na mesa 3 e eu tinha que começar a questão 3, no final eu escrevi as respostas todas erradas, ao invés de começar pela terceira questão eu comecei pela primeira questão, o que fez com que minhas respostas ficassem todas erradas, Foi nesse momento que eu percebi que eu precisava de uma ajuda, eu vi que eu não conseguiria levar sozinha, eu iria precisar de ajuda, nessa época eu já tinha o laudo. Os professores me excluíram nas aulas e faziam questão de me expor, perante minhas dificuldades eles sabiam que eu tinha problemas com relação a mudar de carteira e mesmo assim no dia da prova elas me mudavam de lugar, eu me sentia tão mal, e sempre quando isso me acontecia saia mal na prova. O que mais me deixava indignada é que eram professores psicólogos, como um psicólogo expõe o aluno em outra sala. Teve um professor que falou de mim em outra sala, todos sabiam que eu era única aluna***

---

<sup>13</sup> Sofia nome fictício para preservar sua identidade. Sofia tem 22 anos é graduanda do nono período em curso da área da saúde. A entrevista foi realizada por via telefone devido à pandemia no mês de março de 2021. A indicação desta aluna foi por meio da professora Debora (nome também fictício) que a teve como aluna na disciplina psicologia social. A aluna no primeiro contato aceitou participar da entrevista, mas com uma ressalva: que ela retornaria para realizar a entrevista assim que tivesse preparada e disposta para tanto.

*autista e essa professora fazia questão de falar de mim em outras salas. Foram três professores que não conseguiam me entender e sempre me prejudicavam de alguma forma.*

#### 4.4.2 Eu sou Cíntia<sup>14</sup>

Cíntia, de 32 anos, é casada e não possui filhos. Faz curso de Psicologia e seu ingresso foi por meio do ENEM. Entretanto, durante um ano cursou dois cursos: o de Veterinária e o de Psicologia. Optou em continuar o curso de Psicologia.

*Meus pais souberam do meu transtorno desde quando eu tinha três anos de idade. Assim que tinham o diagnóstico começaram a me preparar para a vida com psicólogos e treinamentos de como se comportar diante dos outros. Eu sou uma pessoa que **não tenho problemas** com os colegas, fico na minha, quase **não converso** com os colegas. **Eu não gosto de fazer trabalhos em grupo, prefiro ficar sozinha** e fazer meus trabalhos. Meus colegas sabem e respeita, muitas vezes eu faço meu trabalho e **ajudo um ou outro colega**. **Eu já fui discriminada** por querer ficar de fora das atividades de sala e **não querer fazer as atividades em grupo**. **Eu não gosto de mudar de lugar na sala e quando chego e está ocupado eu vou embora e não gosto de ver as pessoas cochichando e rindo eu fico atordoada e desorientada** e também eu não gosto das pessoas falando ao mesmo tempo.*

***Eu já fui discriminada** algumas vezes ao pedir para fazer trabalho sozinha ou quando se faz roda de conversa e **eu prefiro ficar fora** da roda. Eu só quero poder ter direito de assistir as aulas do meu jeito, pois quando tenho que mudar de lugar ou fazer grupos, onde os colegas ficam bem próximos a mim. **Eu me sinto diferente, eu sou diferente**, eu me sinto assim desde muito pequena, antes eu sofria por ser diferente, mas agora eu não me incomodo mais, sei que sou autista e que por isso eu sei que tenho um modo diferente de agir e pensar. **Eu sou diferente** e desde pequena sentia diferente e que me incomodava e agora não me incomoda mais.*

***A minha vida sempre foi muito difícil**, por algumas vezes eu estive a um passo do suicídio, a escola foi muito complicada eu sempre deixada de lado, eu sabia que era diferente, eu sempre soube, mas não entendia. Agora fazendo psicologia nos textos eu tenho que estudar eu me via ali. Uma vez um professor disse para a turma que eu precisava **me adaptar as aulas e não as aulas a mim**, não quero que aulas sejam adaptadas para mim, só quero poder ter direito de assistir as aulas do meu jeito. Quando há trabalho em grupo não suporto mais de uma pessoa falando ao mesmo tempo eu não consigo render não consigo prestar atenção e **sinto muita fadiga**, ai qualquer cheiro, qualquer barulho, **tudo me incomoda**, e eu não consigo prestar atenção no professor. Eu não tenho problema com conteúdo eu não estudo muito, assim eu sempre adianto o conteúdo e procuro estar um passo na frente da turma, **meu rendimento sempre foi a cima da media**, eu gosto muito de psicologia, gosto muito das matérias não tenho dificuldade.*

---

<sup>14</sup> Cíntia nome fictício.

*Tem alguns professores que não sabem que sou autista, mas eu até prefiro que não saibam, eu aprendi desde muito cedo faço terapias desde muito nova e sempre fui treinada a me adaptar às pessoas e às regras, fui treinada a olhar nos olhos das pessoas quando estou falando com elas, passei por vários psicólogos comportamental que fizeram eu mudar de atitude.*

#### 4.4.3 Eu sou Fernando

Fernando, 20 anos, faz faculdade de Física e entrou na faculdade por meio do Enem. Entre os três entrevistados, Fernando não se mostrou muito aberto a responder as questões, ou seja, foi bastante objetivo nas respostas dizendo sim ou não para maioria das perguntas e, em outras questões, respondeu com poucas palavras.

*Eu sou autista e quando me falaram que eu tinha o espectro eu fiquei muito triste e com medo de ser discriminado. Tive muito medo também de não ser uma pessoa que consiga trabalhar e eu sonho em superar essa coisa de autismo. Na faculdade meus colegas são legais, mas eu não consigo me enturmar, sempre que tinha um trabalho de grupo eu me sentia muito mal, pois eu não consigo falar para as pessoas. Não sei ficar muito tempo com pessoas. Eu gosto de ficar no meu canto. Eu tenho muita dificuldade de assistir aulas quando cada disciplina era aula em uma sala diferente. Sinto que não poderei terminar o curso, tenho muitas dificuldades pois algumas provas são seminários e eu não gosto de falar em público. Com a pandemia estou pensando em desistir de vez de estudar.*

#### 4.4.4 Tematização: as principais ideias capturadas nas narrativas dos alunos

- **Temas compatíveis com o espectro:**
  - ✓ Todos disseram que a sua realidade cotidiana foi **sofrida** mesmo antes de saberem o diagnóstico de seus estados;
  - ✓ Todos se sentiram **excluídos e discriminados**;
  - ✓ Todos, ao saberem da realidade do seu quadro, tiveram **medo**.
  - ✓ Todos disserem ter dificuldade em **relacionamentos interpessoais**.
  
- **Temas comparativo com neurotípicos**
  - ✓ Sou um estudante igual a todos os estudantes;
  - ✓ Todos disseram que possuem facilidade nos conteúdos
  - ✓ Todos se mostraram comprometidos com o aprendizado;
  - ✓ Sou metódico;
  - ✓ Possui facilidade em algumas disciplinas e dificuldades em outras;
  - ✓ Participo das aulas;

- ✓ Sou estudante.

É importante observar nos depoimentos dos alunos, que eles se colocam de um estado de vítima para o de um de capacitado, afirmando suas habilidades e demonstrando que, em comparação às pessoas neurotípicas, eles são iguais. Nesse sentido, buscam estabilizar temporariamente as informações vitimizadas, procurando autoafirmar-se naquilo que buscam, o ancoramento, ou seja, a negação de seu estado de “pessoas com deficiências”, para uma “pessoa com eficiência”. Vejamos como fala Sofia: *“Mas eu tenho muita facilidade em anatomia, eu era a única aluna que fechava a matéria, eu sabia tudo”*. Cintia também argumenta *“meu rendimento sempre foi acima da média, eu gosto muito de psicologia, gosto muito das matérias não tenho dificuldade”*. O depoimento da Cintia acrescenta isso quando diz: *Tem alguns professores que não sabem que sou autista, mas eu até prefiro que não saibam*.

Todavia, os próprios alunos se autor e apresentam, tendo consciência do seu estado e de suas dificuldades impostas pelo espectro. Eles se comparam a seus colegas que, mesmo sendo um neurotípicos, possuem desafios cotidianos de estudante do ensino superior. Destacamos, nesse contexto, a fala de Cíntia, ao dizer que *“Tem alguns professores que não sabem que sou autista, mas eu até prefiro que não saibam”*. Em contrapartida, temos a fala de Fernando, que demonstra medo e incertezas em relação ao seu futuro, principalmente ao dizer: *“eu sonho em superar essa coisa de autismo”*. As falas, tanto de Fernando quanto o de Cintia e de Sofia, demonstram que eles possuem entendimento ou a consciência de seus estados, sendo que Cíntia refuta estar dentro espectro e Fernando, pelas atitudes, busca constantemente negar sua condição de autista. E a representação deles por eles mesmos é de que são iguais a qualquer estudante de ensino superior: possuem dificuldades e facilidades em qualquer disciplina; possuem compromissos com o aprendizado e procuram fazer valer o curso que frequentam.

**Figura 1.** INFOGRAFICO I: Análise de conteúdo da auto representação dos aluno



Fonte: A autora.

O infográfico I, representa o movimento de tomadas de atitudes dos alunos em busca de se auto definir.

#### 4.5 TU ÉS: As representações das mães

**Tu És:** na conjugação verbal, o pronome **tu** demonstra um pouco mais de proximidade do sujeito que fala sobre o outro. Portanto, nessa situação, estão os relatos das mães, as mais apropriadas para falarem dos filhos, os sujeitos com TEA. Dessa forma, entendemos que por meio desses relatos, tendo os testemunhos das mães, possamos alcançar de forma mais íntima e direta o cotidiano vivenciado pelo sujeito com TEA em seu meio social. Vamos introduzir com o depoimento da mãe de Sofia. Este depoimento foi realizado no dia 20 de março de 2021, por via telefone, por conta da pandemia Covid-19. Posteriormente, temos a mãe de Fernando que nos concedeu a entrevista no dia 23/05 de 2021.

##### 4.5.1 Tu És Sofia

*Sofia foi uma criança sossegada e não gostava de sair de casa. Gostava de brincar sozinha. O que eu notava dela era muita dependência de mim pra tudo, comer, ver televisão, tomar banho etc. Sofia demorou a andar e até hoje tem **dificuldade de locomoção**. Sofia foi alfabetizada muito cedo e sempre gostou de ler livros, embora foi muito **difícil ela na escola**, pois não adaptava e chorava muito. Não foi fácil para mim mantê-la na escola. Eu via que a Sofia tinha dificuldade de andar de bicicleta como o seu irmão e também algumas coisas que exigia coordenação motora. Ela **não gostava de brincar com outras crianças**. Era muito egoísta com seus brinquedos, ou seja, ninguém podia mexer e outras crianças não*

podia brincar com o que era seu. Sofia como sempre nunca foi de ter amiguinhos sempre isolava em situações como aniversário ou alguma reunião familiar.

Na adolescência, eu vi que **minha filha era diferente**. Foi onde comecei a buscar ajuda médica e na psicóloga. Daí tive as respostas de muitas dúvidas. Foi como cair o chão para mim, medo e incertezas da vida. Até hoje fico a pensar o porquê de tudo. Penso o que seria dela sem mim. Ser deficiente não é fácil num mundo cheio de complexidade. **A pessoa deficiente tem suas limitações** e o mundo quer pessoas ativas e desenvoltas. Acho difícil sobreviver neste mundo. Mesmo sabendo que este transtorno será para sempre tive que me encher de coragem para dar o melhor para ela. **Sofia encarou com tranquilidade sobre o diagnóstico** e diz que foi bom saber disso e entender as coisas. **Eu busquei me fazer de forte tanto para transmitir segurança**. Eu acho que foi bom saber de tudo e seguir em frente. **O ingresso de Sofia na faculdade foi surpresa para muitos e para mim** foi um grande presente, pois meus parentes **depois que soube do diagnóstico de Sofia achavam que ela era incapaz de fazer um curso superior**. Sofia sente e sentiu muitas dificuldades no início, tanto é que eu tive que ir na direção da faculdade pedir apoio e descrever suas necessidades e só assim ela começou a desenvolver. Agora está preste a formar e percebemos que com toda dificuldade está concluindo um sonho não só dela, mas da família. Eu não sei o que vai vir pela frente se ela vai conseguir trabalhar depois deste curso, só o tempo dirá como vai ser. Na verdade acho que ela sentirá muita dificuldade da mesma forma de quando começou a estudar.

#### 4.5.2 Tu És Fernando

**Meu filho sempre foi diferente**, ele tem o movimento do pêndulo, ou seja, se movimenta para frente e para trás como se estivesse num balanço. Essa atitude dele faz com que fique calmo e como se ele se sentisse confortável e equilibrado. Ele não fica quieto, sempre se movimentando mesmo sentado quanto em pé. Isso causa estranhamento nas pessoas, as pessoas logo pensam (**Esse rapaz é doido**). Na infância, isso há 20 anos atrás, não se conhecia muito o autismo, não se sabia nada até mesmo os médicos não sabiam. Assim, **meu filho sempre foi muito discriminado**. **Eu tentava fazer ele parar de se movimentar e brigava, já cheguei a amarrar ele na cadeira para ver se parava**. Ele demorou a falar, a se comunicar, mas sempre gostou de livros e TV. Quando foi para a escola ele quase não conversava, mas **desde muito cedo se destacou em matemática** ele sabia tudo sabia a tabuada de 1 a 9 e sabia fazer contas de multiplicação, de somar e de diminuir muito bem era um sucesso.

Na adolescência dele eu enfrentei **muitas dificuldades**, ele teve **depressão** já estava no 9º ano e aí começou a não querer ir para a aula, alguns professores veio até minha casa para falar com ele, mas ele não queria, ele ficou mais de um ano estudando de casa, ele estudava sozinho **tinha dificuldades em redação e literatura** e também em história, mas nunca chegou reprovar, ele era muito bom em exatas. Quando foi para o ensino médio, ele estava com um psicólogo que trabalhava nele a **adaptação escolar**. Mas foi muito bom, pois ele voltou a frequentar a escola. Entretanto, a estada na escola foi complicada, tinha alguns alunos que o evitava, não se aproximavam dele. Mas aqueles que aproximaram dele tiveram ganhos, pois ele ajudava os colegas a entender a matéria. **Com o tempo ele foi se destacando e ganhou várias medalhas nas olimpíadas de física e de matemática de robótica**, ele adorava a escola, mas as dificuldades



*continuavam e ele quase não saía de casa e começou a ser medicado com remédios para depressão e ansiedade.*

*A entrada dele na faculdade foi pelo Enem, **passou bem colocado escolheu fazer física na UFG**, foi muito bom lá, ele recebeu apoio e recebeu ajuda dos professores que sempre o ajudaram. Ele teve dificuldades, pois não é um curso fácil e tinha muito para adaptar, por exemplo, ele tinha mais tempo para fazer as provas e não podia mudar de carteira e o barulho do ar condicionado o incomodava muito, como às vezes as provas eram à tarde, os professores desligavam o ar quando muitos alunos já tinham feito a prova ai ele fazia a dele, nos trabalhos em grupo o professor o colocava sempre com os colegas mais acolhedor ele fazia a parte teoria, fazia os projetos e os outro apresentavam. Eu precisei ir até a faculdade algumas vezes conversar, vez ou outra aparecia alguns problemas, mas sempre tive boas respostas da instituição.*

***Demorou muito para eu saber que meu filho era autista.** Os médicos tiveram dificuldades em entender o que se passava com ele, **pois ele conversava e tinha um bom desempenho escolar** e isso deixaria os médicos inseguros para dar um diagnóstico preciso. Até que uma médica disse para mim que ele era um autista. Eu já desconfiava que ele não era normal e foi muitas idas e vindas em médicos e saber foi um alívio tendo em vista que agora eu poderia cuidar melhor dele e entender porque ele é assim. Fazer um curso superior para ele é muito importante, tem dificuldade em rotina e com isso não tem tido êxito nas notas e com a pandemia quer desistir de vez.*

#### 4.5.3 Tematizações: as principais ideias capturadas nas narrativas das mães

- **Temas compatíveis com espectro na visão das mães**
  - ✓ Todas as mães veem seus filhos como sujeitos **dependentes** (acreditam que seus filhos possuem limites);
  - ✓ Todas disseram que seus filhos tiveram e têm **dificuldades** (relacionamentos sociais);
  - ✓ As mães acreditam que seus filhos foram **discriminados** em algumas situações;
  - ✓ Temeroso;
  - ✓ Reservado.
  
- **Temas comparativos aos neurotípicos:**
  - ✓ Inteligente;
  - ✓ Eficiente;
  - ✓ Estudioso;
  - ✓ Dependente.

Os depoimentos das mães nos permitem, em um primeiro momento, vislumbrar duas imagens: a de normalidade e a imagem do diferente. De normalidade, quando elas tentam desconstruir o termo “deficiente” numa ação que, ao mesmo tempo, justifica as características do transtorno e, imediatamente, destaca algum feito notável do filho. Tal atitude é observada nas entrelinhas das narrativas, onde transparece o esforço de negar o problema dos filhos, sobretudo, quando relatam as superações dos limites provenientes da sua condição de autista.

As duas mães foram cruciais em defender a inteligência de seus filhos em comparação com a deficiência deles. Notemos como diz a mãe de Sofia: “*Sofia foi uma criança sossegada (...) gostava de brincar (...) aprendeu a ler sozinha*”. Entretanto, a mãe de Fernando relata as dificuldades do filho e ao mesmo tempo exalta qualidades e habilidades, tentando, de certa forma, desconstruir seu estado de deficiente; isso se nota pela utilização constante do termo da conjunção adversativa “MAS” em seus relatos:

*Quando foi para a escola ele quase não conversava, **mas** desde muito cedo se destacou em matemática [...] **Mas** aqueles que aproximaram dele tiveram ganhos, pois ele ajudava os colegas a entender a matéria. Com o tempo ele foi se destacando e ganhou várias medalhas nas olimpíadas de física e de matemática de robótica (Mãe de Fernando).*

As imagens representativas das mães, apreendidas durante as narrativas, encerram-se num apanhado de categorias positivas, notadas nas objetivações, mesmo quando relatam episódios comprovados pelo diagnóstico do espectro autista. As mães ressaltam as qualidades e as capacidades de desenvolvimento e aprendizado de seus filhos, sobretudo, pelo fato de que eles são estudantes do ensino superior, como descreve a mãe de Sofia quando diz: “*Sofia foi alfabetizada muito cedo e sempre gostou de ler livros*”. O mesmo faz a mãe de Fernando ao dizer que “*desde muito cedo se destacou em matemática ele sabia tudo sabia a tabuada de 1 a 9 e sabia fazer contas de multiplicação, de somar e de diminuir muito bem era um sucesso*”. Assim, o ponto em comum entre as mães entrevistadas é o de capturar as qualidades e colocá-las em evidência, para camuflar as características visíveis do transtorno autista. Nota-se aí, a importância no acreditar e possibilitar condições para que as dificuldades impostas pelo transtorno fossem superadas dia a dia, e a importância no acreditar e motivar a seguir em frente. O isolamento social, as dificuldades em convivência social, as limitações motoras, os gestos

estereotipados, as manias e os medos são características comuns dos autistas. Para as mães, é visível que procuram colocar seus filhos junto com a mesma possibilidade de um aluno no parâmetro da normalidade. Tal fato vem evidenciar a ancoragem delas, ou seja, a representação de seus filhos: Se alguém perguntar a qualquer uma delas: como é teu filho? A imagem e a resposta há de ser: Inteligente e exemplo de filho.

**Figura 2.** INFOGRÁFICO II: Análise de conteúdo da fala das mães



Fonte: A autora.

O infográfico II representa a busca das mães num processo de desconstruir o paradigma da categoria de deficiente de seus filhos. Os conceitos neurotípicos foram emitidos em constatações justificativas.

#### 4.6 ELE É – Representações das professoras

Neste item, dedicamos aos depoimentos dos professores, nos quais cada um pôde dizer aquilo que pensa e/ou entende sobre seu aluno com TEA. Como dito anteriormente, teremos o relato de três professoras representando cada uma a suas instituições. Vamos começar com a professora Marta, da Universidade Evangélica, que tem Sofia como aluna.

##### 4.6.1 Sofia Ela É

*Quando penso em autismo, vem na minha mente a imagem de que são pessoas com **dificuldades** em maior ou menor grau, **com sensibilidades** e*

**inteligências especiais.** O que sei a respeito deste transtorno, vem pelas informações da mídia e não li nada a respeito. Com a Sofia, minha percepção e experiência é que a aluna tinha **mais facilidade** no início, **para disciplinas mais objetivas.** A minha disciplina, que é mais subjetiva, no início a aluna dizia ter dificuldades, mas com o tempo, tornou-se uma de suas preferências. Percebi uma crença dela de que não conseguiria se desenvolver em questões subjetivas, o que com o tempo foi sendo modificada. A **aluna participava** de trabalhos em grupos, mas eu percebia que não era sua preferência. **Não vejo ela sendo vítima de preconceitos,** mas até que os alunos tivessem conhecimento da questão da aluna, diria que havia um descuido com barulho a qual ela era muito sensível, mas depois não detectei nada significativo. Eu não fiz nenhuma modificação didática para as aulas em si. Às vezes me dirigia a ela com mais paciência diante de seus questionamentos. Ela solicitava, às vezes, provas substitutivas. Eu nunca modifiquei as provas para atender a aluna, **ela fazia os mesmos tipos de avaliação que os outros.** Sofia, de um modo geral, não parece ter este transtorno e às vezes é difícil perceber tal fato.

#### 4.6.2 Fernando Ele É

Quando penso em uma pessoa autista penso que é uma pessoa limitada e que possui dificuldades e também que precisa de apoio na sua jornada. Eu não sei muito a respeito desta deficiência, já procurei ler alguns assuntos a respeito que para mim foram muito genéricos, mas pretendo saber mais a respeito. A minha disciplina exige muito de laboratório e **vejo que Fernando não gosta muito,** mas procuro adaptar tarefas que não sejam em grupo. Fernando sempre apresentou **dificuldades** em relação aos colegas e preferindo mais o isolamento. Pela forma como ele fica na faculdade e nas aulas, assim, buscando o **isolamento,** eu percebo que não há uma forma de preconceito e a turma às vezes não aproxima dele o que é natural em turmas de sala. Com ele, eu procurei trabalhar de forma mais **individualizada.** Nesse tempo de pandemia, Fernando não tem se apresentado para aulas online, não tenho nenhuma informação dele e nem da família. Quando retornarmos presencialmente vai procurar saber mais a respeito dele.

#### 4.6.3 Cíntia Ela É

Eu penso que uma pessoa com autismo, independente do grau do transtorno, requer atenção e inclusão no meio em que vive, ou seja, é uma responsabilidade social que compete a todos. Para entender alunos com qualquer deficiência eu procuro ler a respeito, e assim, sobre autismo, eu procuro ler artigos e até já assisti filmes a respeito de pessoas autistas e vi que **podem ser esquisitos, mas muito inteligentes.** Minha aluna, por incrível que pareça, **não tem dificuldades** e está sempre **entre os melhores da turma** e demorei para entender que ela era autista. As informações vieram dela mesma e depois conferi na coordenação. Cíntia é muito **tranquila** e quando precisa fazer trabalhos em grupo, não se opõe. Nas minhas aulas eu **nunca percebi nenhum tipo de preconceito com ela.** A única coisa que posso dizer a respeito das avaliações é que quando feito em grupo considero o grupo por um todo e acho que ela contribuiu de alguma forma. Em outras formas avaliativas eu procuro flexibilizar para ela.

#### 4.6.4 Tematizações: as principais ideias capturadas nas narrativas das professoras

- **Temas comparativo com alunos neurotípicos.**

- ✓ São alunos que participam das aulas;
- ✓ São alunos assíduos;
- ✓ São alunos que não possuem dificuldades no aprendizado;
- ✓ São alunos inteligentes e eficientes;
- ✓ São alunos presentes;
- ✓ Participam das aulas;
- ✓ Cumpridor das tarefas;
- ✓ Realizam as atividades propostas.

As representações dos professores nos colocam diante do seguinte impasse: tanto professores quanto a própria sociedade em geral possuem pouco conhecimento a respeito dessa deficiência. De fato, por ser considerado um tema novo, as pesquisas e estudos têm ainda um bom caminho a percorrer. Sabe-se, no momento, que é um transtorno de desenvolvimento com um modelo complexo, no sentido de que qualquer tentativa de compreendê-lo requer uma análise em muitos níveis diferentes, como do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, e as estreitas interações ao longo do tempo. Nesse sentido, ao compreender ou ter um diagnóstico a respeito deste transtorno, deduzimos que as imagens dos professores definem seus alunos com TEA como outros alunos quaisquer, sobretudo, pelo fato de eles apreenderem os conteúdos, estarem presentes em sala e nas atividades dirigidas e que, além de inteligentes, estão no ensino superior. Ou seja, aqui o sujeito recorre ao que é familiar para realizar uma espécie de conversão da novidade. Por exemplo, para a professora Lúcia, ter uma aluna autista foi um impacto, pois possuía uma referência conhecida ou preexistente do que seja um aluno de ensino superior *“Minha aluna, por incrível que pareça, não tem dificuldades e está sempre entre os melhores da turma e demorei para entender que ela era autista”*.

**Figura 3. INFOGRÁFICO III: Imagens representativas das professoras**



Fonte: A autora.

O Infográfico III, representa as imagens emitidas pelas professoras que, nesse processo, vislumbra um movimento de ideias. Assim, o pressuposto são: imagens ancoradas por meio das experiências de docência.

## 5. ENTRE AS IDEIAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O DEBATE

Como já relatado, a representação ou o conceito de deficiência foi construído, segundo Bueno (1998) e Goffman (1988), a partir dos parâmetros entre o que seja normal e o anormal, podendo ser levado em consideração o fator sócio/econômico de uma sociedade. A representação, verificando-a em sua natureza social, além de conceituar a deficiência de forma simplista e muitas vezes preconceituosa e estigmatizante, também segue o modelo médico que considera a deficiência como resultante de uma doença ou uma condição ineficiente do organismo. Entendemos, portanto, que os conceitos ou as imagens que se fazem de uma pessoa com deficiência vai depender de onde falam, ou seja, de que grupo, de que cultura e/ou de que classe social elas foram elaboradas. Em nossa pesquisa, o grupo de “onde falam” circunscreve-se em um ambiente acadêmico, onde temos como sujeitos sociais o próprio aluno autista, suas professoras e suas mães.

Sabemos que em todo processo de objetivação e ancoragem as funções básicas da representação social perpassam por três dimensões: atitude, informação e representação ou imagem e, para tanto, vem admitir que a atitude é mais frequente do que a informação e a imagem, sendo que é “razoável concluir que uma

pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” Nesse sentido, podemos perceber que as inúmeras ideias ou conceitos formulados tanto pelos alunos, quanto pelas suas mães demonstram o exercício de tomada de atitudes, ao emitir as respostas em que: ora as ideias ou conceitos surgem de forma positiva, ora de forma vitimada ou vice-versa. Quanto às professoras, por desconhecerem este transtorno, suas respostas são aquelas de uma imagem formulada pela experiência de docência em sua relação professora/aluno, ou seja, imagens próprias a todo aluno (MOSCOVICI 2017, p. 74).

As atitudes organizadas pelos depoentes durante as entrevistas vêm, de certa forma, demonstrar que a ancoragem do sujeito autista no ensino superior ainda é um processo em construção. Pelas narrativas das professoras, pode-se entender e perceber o desconhecimento do que seja um indivíduo acometido por este transtorno. Entretanto, por outro lado, o próprio aluno autista desconhece que seus professores não possuem conhecimento sobre este transtorno. Tal fato pôde ser verificado pela percepção de atitudes preconceituosas por partes dos autistas em relação aos seus professores que, por possuírem pouca informação sobre o tema, ainda não formaram uma imagem do aluno autista, considerando-o como um igual.

Assim, a posição de tomada de atitudes pelos depoentes na construção dos conceitos a respeito do aluno com TEA no ensino superior foi construída por meio de sucessivas formas comparativas, ou seja, justificando seu estado de vítima e, nesse sentido, impondo um conceito de eficiência nos afazeres acadêmicos. Isso vem comprovar que uma ancoragem deste aluno no ensino superior ainda não se formou. Tal atitude pode ser constatada pelo depoimento da professora da Cíntia: *“as pessoas autistas e vi que podem ser **esquisitos, mas muito inteligente**. Minha aluna, por incrível que pareça, não tem dificuldades e está sempre entre os melhores da turma”*.

O conceito de “esquisitos”, entre várias outras imagens estigmatizadas e imagens historicamente ancoradas, está evidente nas entrelinhas dos depoimentos das mães e professoras. Claro que elas não disseram nenhuma palavra que emitisse um sentido pejorativo, mas por meio das entrelinhas das narrativas, percebemos a existência de persistentes justificativas, sobretudo, quanto à emissão de palavras em situações vitimadas. Nesse sentido, Moscovici(2017) vem alertando

sobre os conceitos socialmente construídos, tanto no campo sociológico, quanto no campo psicológico: “Mas a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é”.

Há muitas boas razões pelas quais isso é assim. Na sua maioria, elas são históricas e é por isso que nós devemos encarregar os historiadores da tarefa de descobri-las”. O caminho, certamente, pode apresentar algo pedante quanto a isso, **mas nós não podemos ver outra maneira de libertar tal conceito do seu glorioso passado**, de revisitá-lo e compreender sua especificidade (1961/1976:40-41) (MOSCOVICI, nota introdutória, 2017, p. 10 - grifos nossos).

Moscovici (2017) vem alertando também que uma representação construída por convenções ou, podemos acrescentar, historicamente construída, e que ultrapasse suas fronteiras, reconhece mensagens significantes de mensagens não-significantes, colocando tal imagem de uma pessoa em uma categoria distinta, por exemplo, a imagem do deficiente. Isso quer dizer que nenhuma imagem imposta pela linguagem da cultura, pela linguagem do comum e pela linguagem científica estará de certa forma livre do passado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já relatado, não foi muito fácil realizar esta pesquisa devido à pandemia do Coronavírus no período de 2020/2021 e, por conta disso, a instalação de um lockdown extremamente rigoroso, deliberado pela Organização Mundial de Saúde – OMS. Assim, por tudo estar fechado, não havia como realizar qualquer atividade, pois a determinação fundamental, nesse período, era: “Fique em Casa”. Com isso, verificamos a formação de um tremendo pavor nas populações, sobretudo, aqui no Brasil. Este pequeno relato se faz importante, pois acreditamos que tal acontecimento vai ser exposto em livros históricos para a geração futura.

Esta pesquisa, que se inscreve no âmbito da investigação qualitativa, teve como objetivo geral a discussão a respeito da construção das representações sociais do autista no Ensino Superior, a partir da experiência de três alunos com transtorno do espectro autista que frequentam três diferentes Instituições do Ensino Superior em Goiás. Os objetivos específicos buscaram encontrar nas vozes dos próprios autistas, de suas mães e professores, os alinhamentos que constituem os conteúdos de ancoragem do que venha a ser uma representação social do autista no contexto até então não familiarizado com ele, ou seja, o autista como aluno do ensino superior. Nesse sentido, a hipótese é de que a representação social do autista no ensino superior está em pleno processo de construção, visto que os primeiros autistas começam a adentrar nos cursos superiores.

Neste estudo, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com os seguintes sujeitos: o próprio aluno com TEA, suas mães e suas professoras. As entrevistas trouxeram informações que possibilitaram conhecer um pouco melhor a vida do aluno com TEA, seu modo de ser e ver no cotidiano acadêmico. No decorrer das entrevistas com os alunos, entrevistamos a mãe de Sofia e a mãe de Fernando. Os depoimentos acabaram expressando angústias, dificuldades, temores, expectativas, sonhos, realizações. Por razões éticas, muito daquilo que disseram não pôde compor o conteúdo explícito deste trabalho, embora possa ser apreendido nas entrelinhas de suas falas, e tenha ainda permanecido na memória da pesquisadora que os reteve como lições educativas. O diálogo com os sujeitos sociais processou-se de forma intencional, pois as questões das entrevistas foram

previamente formuladas. Contudo, tomou-se o cuidado de não cercear a liberdade de expressão.

Na construção do nosso trabalho, tivemos a intenção, logo no primeiro capítulo, de percorrer uma linha de tempo da história de pessoas com deficiências, tendo em vista que pessoas acometidas com este transtorno são categorizadas em documentos médicos e políticos/sociais como “pessoa com deficiência”. Assim sendo, procuramos mergulhar na história do deficiente para alcançar de que forma e como o deficiente foi visto ou representado no decorrer dos tempos da história humana. Entre vários autores a respeito deste tema, encontramos o historiador e pesquisador Otto Marques da Silva na obra “A Epopeia Ignorada”, em que apresentou o compêndio da forma de ver e ser do deficiente ao longo dos tempos. Assim, tal estudo, pode nos apresentar como as imagens do deficiente foram ancoradas e/ou construídas.

Moscovici (2017), nos seus fundamentos, já articula a importância de se ver a contextualização histórica. Para o teórico, é sempre importante a análise sociológica, em que as construções históricas permitem entender as inúmeras imagens ancoradas através dos tempos: “mas nós não podemos ver outra maneira de libertar tal conceito do seu glorioso passado, de revisitá-lo e compreender sua especificidade” e, portanto, podemos compreender o exercício que os sujeitos desta pesquisa, ou seja, as mães e os próprios alunos fazem no sentido de desconstruir um conceito estigmatizado.

Nos últimos tempos, presenciamos exaustivos debates a respeito do processo de acesso e o de permanência de pessoas com deficiências em todo campo social, quer na educação, no trabalho ou em qualquer atividade social. Nessa perspectiva, as imagens ancoradas ao longo dos tempos vêm estabelecer uma forma comparativa do que seja normal ou anormal, ou melhor, o deficiente ou o eficiente, extraídas daquilo que constituem a subcultura, a linguagem, os valores, as pautas de comportamento, a atitude perante os grupos sociais privilegiados. O resultado dessas comparações incide numa forma de “eleger os eleitos”, contribuindo assim para perpetuar imagens ou representações não só da pessoa com deficiência, mas de todos que não possuem o perfil de homem idealizado.

Dando continuidade à nossa pesquisa, encontramos a teoria de Representações Sociais, no intuito de compreender como as imagens e representações são elaboradas. Assim, nosso segundo capítulo versa sobre a teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici, na qual o teórico contempla que as representações são maneiras de interpretar e comunicar o mundo e de produzir e elaborar conhecimentos. Moscovici conceitua que, “são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior”. Dessa forma, as Representações Sociais objetivam transformar o desconhecido em conhecido, o não familiar em familiar. Tornar o estranho e o perturbador em algo próximo, íntimo, é seu intuito. Esse processo transformador é determinado pela linguagem, imagem e ideias que circulam em determinados grupos sociais (MOSCOVICI, 2017, P.50).

Sabendo que as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que conduz as integrações dos indivíduos com seu entorno físico e social, já que determinam seus comportamentos, condutas e práticas e, por meio dessas relações é que alcançamos um conjunto de atitudes e imagens, verificamos, no decorrer dos depoimentos dos entrevistados, uma lista de ideias ou temas que expunham atitudes ora favoráveis, ora desfavoráveis, ao poder definir uma imagem do aluno autista. Assim, podemos vislumbrar que qualquer que seja o deficiente, mesmo que seja difícil definir ou estabelecer uma imagem, carrega, de certa forma, uma desvantagem social. Isso ficou evidente nas narrativas das mães e nas dos próprios alunos autistas, na ambiguidade do ser ou não ser “normal”, ou “como os outros”. Em compensação, as professoras se mostraram desconhecedoras de qualquer especificidade desses alunos, considerando-os “como os outros”. As atitudes então, pelos depoimentos, vêm revelar que o autista no ensino superior é algo não familiarizado e não existe, portanto, uma ancoragem definitiva.

Entretanto, ao estudar e buscar conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, este nos revelou que, além de o transtorno ser considerado como uma nova especificação de deficiência, ainda pouco se sabe a respeito. Assim, é pelo diagnóstico que é possível relacionar algumas evidências ou características

pelas quais se pode dizer que tal pessoa é um autista. Nesse aspecto, como foi categorizado o autista como uma “pessoa com deficiência”, tornou-se muito recorrente as pessoas possuírem algumas imagens concomitantemente ao termo pejorativo ainda existente do “deficiente”. O próprio termo “deficiente” já rememora um reconhecimento socialmente instalado, sobretudo, pela constituição de imagens historicamente construídas no parâmetro da comparação do que seja a normalidade. Mas é importante considerar que qualquer sujeito que possui uma deficiência ou não, é um sujeito único, somos únicos e cada um, possui certa habilidade, cada um possui dificuldades no seu meio de vida pessoal e social.

Nas análises das respostas das mães, podemos perceber o esforço delas em fazer o exercício de organizar as ideias para depois emitir uma resposta. Geralmente as respostas surgiram junto às justificativas; sobretudo, percebermos que as justificativas vinham amparadas nas tentativas de negação do estado de “deficiência”. Para as professoras, sabemos que em uma sala de aula reinam as diversidades, onde há alunos comprometidos e outros não, há alunos presentes e outros faltosos e há alunos presentes na sala, mas totalmente ausentes e imersos em seus pensamentos. Pelos depoimentos das professoras, sabendo do desconhecimento deste transtorno, percebemos a relação que elas fazem do aluno com TEA e os outros alunos, considerando a própria diversidade de atitudes acadêmicas. Assim sendo, as especificidades que um aluno com TEA possui são as mesmas de outros alunos quaisquer: dificuldade, facilidades, compromissos etc.

Dessa forma, percebemos que a representação social, formada pelos sujeitos da pesquisa, é a de que o aluno com TEA possui sim suas particularidades e suas especificidades, igualmente como outras pessoas quaisquer inclusas em um determinado meio. Cada sujeito é um sujeito, mas quando juntos, não diferenciamos uns dos outros, de tal modo que todos possuem a mesma imagem que é revelada pela prática cotidiana em seu meio social, no nosso caso, no meio acadêmico.

Nosso trabalho de pesquisa tinha como uma de suas atividades um período de observação dos alunos com TEA em seu grupo social acadêmico. Infelizmente, essa atividade não ocorreu e ficamos restritos às entrevistas que foram realizadas via telefone. Entretanto, com poucos sujeitos participantes e a impossibilidade de nossa locomoção, procuramos trazer de forma especificada, alguns pontos fundamentais dos pressupostos da teoria das Representações

Sociais, sobretudo, as metodologias dessa teoria, que nos permitiram compreender o nosso objeto de pesquisa. Nosso intento e esforço, durante as análises das narrativas, foi o de entender que as representações sociais são elaborações mentais e por serem elaborações mentais, podem gerar aquela dúvida: estaríamos emitindo algo que seria nossas próprias imagens? Claro que, como sujeitos pesquisadores, entremeamos ao objeto para compreendê-lo. Nossa relação não teria como ser imparcial e totalmente neutra.

Ao concluir este trabalho, a sensação é de que há caminhos ainda a percorrer, podendo ser num determinado tempo sem lockdown. De tal modo, quando tudo voltar para uma realidade sem restrições, haverá a possibilidade de observar o cotidiano desses alunos no campus de ensino superior, conferindo sua convivência com outros alunos, seus próprios professores, com a coordenação e a diretoria, além de poder verificar como se portam nos espaços de convivência social como salas de aulas, cantinas, bibliotecas e outros. De forma que poderemos, enfim, compreender como se constrói a representação social de um aluno com TEA no ensino superior, sabendo que tudo se processa no meio social. Entretanto, tendo em vista *o lócus* restrito de nossa pesquisa, a imagem provisoriamente construída do aluno com TEA no ensino superior é igual à de outro aluno qualquer.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo**: um estudo da proposta de inclusão escolar da rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, 2003.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

APOLÓNIO, Ana; FRANCO, Vítor. Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias de crianças com deficiência. **Rev. Ciência Psicológica**, n. 08, 2009. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/62442598.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2019.

ASPERGER, Hans. Austistic psychopathy in childhood. **ArchivfürPsychiatrie und Nervenkrakheiten**, v. 117, 1944.

BARROS Ana Lucia; SENRA Luciana Xavier; ZAUZA, Clara Miranda Ferraz. **O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista**. 2015. Disponível em: <[www.psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2019.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Deficiência, autismo e psicanálise: A peste. **Rev. de Psic. Socied. Filosofia**. v.04, n.02, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997.

BOSA, Cleonice Alves; SEMENSATO, Márcia Rejane. A família de crianças com autismo: contribuições clínicas e empíricas. *In*: SCHMIDT; Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 2-50.

\_\_\_\_\_. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, 2006.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 8368**, de 02 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a regulamentação da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96** Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de necessidades especiais. **Diário Oficial**. Brasília: Corde. 1989.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, 2019.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **RESUMO TÉCNICO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2019**: Brasília-DF, Inep/MEC 2021

\_\_\_\_\_. MEC. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **O que é educação especial**. Disponível em: <<http://www.Mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>>. Acesso em: 24 out. 2002.

BUENO, José G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1997.

CARVALHO, M. G. N. **Representações sociais dos professores de Geografia a respeito de sua formação** inicial. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos (Unisantos), Santos, SP, 2016.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Narrativas e representações sociais: professores de ensino fundamental e fracasso escolar**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1144-1161, jul./set. 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000: *In: A pesquisa narrativa: uma introdução*. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira: Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) UFMG/CNPq/FAPEMIG

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER**. Cad. de Filosofia: Vitória da Conquista Bahia, 2004.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fonte, 2010.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FRANCO JR, Hilário. **A Idade Média: Nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

FRANÇA, Nara Rubia Maia. **Políticas Educacionais, Avaliação E Desempenho: revisitando a escola municipal amarela e a escola municipal branca**. 2016. 101 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. *In*: MORI, N. N. R.; CERZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOROCHOVSKI, Marizete. T. H. Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica. **Rev. Eletr. Pós-Graduandos Soc. Política da UFSC**. V. 2, n. 1, jan./jun., 2004, p. 92-106.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundo de vida**. Curitiba: PUCPRes, 2017.



\_\_\_\_\_. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Os processos psicossociais da exclusão**. In: Sawaia B, organizador. As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social: Petrópolis RJ: Vozes, 2001b.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Ed.) **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, 1993.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 02, 1943.

LEON, Viviane de; OSÓRIO, Lavínea. Transtornos do espectro do autismo. São Paulo, **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**. São Paulo: UNESP, 1998

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais na Idade Média**. Lisboa: Gradiva, 1984.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo dos; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar., 2015.

MANTOAN, Maria Tereza E. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, M.T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 51-70.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. **Educ. & Sociedade**, São Paulo, ano 19, p. 105-122, abr. 1998.

\_\_\_\_\_. A construção do anormal: uma estratégia de poder. Disponível em: < <http://www.profala.com/artpsico32.htm> >. Acesso em: 4 abr. 2020.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre RS: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigação em psicologia social**. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Lesrepresentations sociales: um conceito perdido. Publicado originalmente em: **El psicoanálisis, suimagen y supublico**. Buenos Aires: Huemul, 1979.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MRECH, Leny M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Universidade de São Paulo: USP, 1999.

NUNES, Ruy Afonso Costa. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1978.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. **Perturbação do espectro de autismo: a comunicação**. Porto: ed. Porto, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. Bras. Ling. Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

SÁ, C. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, Cristiane Alvarenga Rocha. A Teoria das Representações Sociais e a Análise do Discurso em uma narrativa esportiva de futebol. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v.10, p. 223 - 238, Dez., 2011.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000

SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2001. 94

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual.** 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Yara Fonseca de oliveira e. Educação Superior no Estado de Goiás: Desafios e Limites. *In: XXV Simpósio brasileiro - ANPAE*, São Paulo. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Rev. Educação Pública**, v. 19, n.º 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 29 set. 2020.

ULLMANN, Reinholdo. **A universidade medieval.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000

VERGER, Jacques. **Homens de saber na Idade Média.** São Paulo: EDUSC, 1999

VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. educ. São Paulo**, n. 19, p. 143-166, dez. 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 30 set. 2020.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

Esta pesquisa, no momento de realização das entrevistas, colocamos a cada entrevistado, o empenho de respeitar as suas falas, as exposições emotivas e outras que comprometeriam a identidade dos depoentes, sobretudo, deixamos que os depoentes tivessem a liberdade de exposição. Com a liberdade de exposição, as questões propostas não seguiram um roteiro definido como tínhamos organizado, mas as questões foram surgindo de acordo com o que o depoente expunham suas mensagens e direcionamos as narrativas em conformidade com as questões pré-estabelecidas no projeto. Nesse sentido, as narrativas comprometedoras dos depoentes **foram retiradas** dos anexos. Organizamos as exposições das narrativas em três anexos: I anexo – alunos; II anexo mães; III anexo professoras.

## **OS ALUNOS**

### **PERGUNTAS:**

Qual seu nome e idade? Como foi seu ingresso na faculdade? O que você entende sobre a universidade e o que a universidade significa para você? Quais foram as maiores dificuldades encontradas quando você ingressou na faculdade? Quando você entrou para a faculdade, foi tranquilo ou você precisou de um tempo para se adaptar? Qual é seu curso? Porque você escolheu este curso? Agora que está inserido neste curso, como você o vê; era o que você esperava? Você acha que fez a escolha certa para este curso? Como você se vê como acadêmica (o)? Como são os professores, como você vê seus professores? Como é sua turma na faculdade? Em relação aos colegas, você tem um grupo de trabalho? Prefere fazer os trabalhos em grupo ou sozinha? Teve alguma matéria que o professor precisou adaptar a avaliação para você? Você pretende seguir essa carreira? Gosta do seu curso? Pretende atuar? Você consegue acompanhar todas as matérias? Você tem alguma dificuldade em relação a algum professor? Seus colegas sabem que você possui este transtorno? E os professores sabem sobre você? Se sim como eles relacionam com você? Já aconteceu alguma situação na faculdade que te fez se sentir discriminado?

### **RESPOSTAS:**

**ALUNO I**

a) *Meu ingresso na faculdade foi daquele programa de vestibular social.* b) Quando vc escuta a palavra autista o que te vem na cabeça? *Tristeza, incapacidade, medo das pessoas. Eu tenho muito medo de não conseguir ser uma pessoa que consiga trabalhar. Meu sonho era conseguir superar essa coisa do autismo, me formar e ter meu dinheiro, para realizar meus sonhos.* c) Quais seus sonhos? *Eu quero comprar uma casa bem grande, e ter um quarto com tudo que eu gosto tipo assim, um sítio um lugar mais afastado.* d) Por que escolheu este curso. *Eu sempre gostei do meu curso e pensava se um dia que eu passar no vestibular vou querer fazer esse curso.* e) O que você diz sobre sua turma? *Eu não me sentia bem La não, e assim “Cada um por si”, agora eu me acostumei os colegas de sala são gente boa! Eles são bem legais, sabe, eu percebo que evitam arrastar as carteiras pois sabem que isso me incomodam, e sempre se preocupam comigo, puxam conversar, não posso reclamar deles não.* f) Como são seus professores? *Meus professores eram bons! explicam bem o conteúdo sim, o problema era que eu não conseguia acompanhar, esse negócio de grupo de seminário é horrível, mas com o passar do tempo eu fui me acostumando geralmente, eu faço o trabalho e os outros colegas apresentam, eu não falo na frente não, só de pensar eu fico nervoso tenso!! Isso não é pra mim não.* g) O que você diz sobre a sua faculdade? *É necessária, acho que é um lugar que vou me ajudar muito, eu vejo como se fosse uma espécie de terapia. Eu vou aprendendo um pouquinho a cada dia.* h) Quais foram às maiores dificuldades encontradas quando você entrou na faculdade? *São muitas, mas a multidão, é gente demais, eu sempre que chego fico nervoso, procuro chegar mais cedo pra evitar aquele tanto de gente, e sempre sou o último a sair da sala, outra coisa que me assustou foi as sala fechada cheia de gente, e também o barulho, na verdade eu não me acostumei não e acho que nunca vou me acostumar.* i) Como você acha que as pessoas na faculdade te percebem suas dificuldades? *eu tenho estenotipias então quando estou meio estressado eu me balanço o tronco, eu percebo que isso incomoda um pouco os colegas, pois eles olham pra mim, mas eles são muito legais comigo os colegas são melhores que os professores, eles falam comigo, me oferecem lanches, me tratam bem.* j) Você já sentiu alguma forma de preconceito por partido colegas e dos professores? *Os colegas eram legais, mas eu não*

conseguia me enturmar, sempre que tinha um trabalho eu me sentia muito mal, pois eu não consigo falar para as pessoas. Eu não consigo ficar na frente, gosto de ficar no meu canto, no mesmo lugar. Quando eu tinha que falar alguma coisa ou quando tinha que mudar de carteira eu me sentia mal, dava vontade de sair correndo da faculdade. l) A faculdade sabia que você era autista? No início não, eu coloquei na ficha de inscrição do vestibular, mas não falei para os colegas, mas com o passar dos meses eu falei para alguns colegas ai todos ficaram sabendo. m) Alguns professores fizeram adaptação de provas para você? Sim, mas não ajudavam em nada eles falavam se quiser fazer o trabalho sozinho pode fazer, mas era pior porque sempre tinha que apresentar e eu não conseguimos apresentar. Comecei a ter pânico de trabalhos. n) Você acha que poderiam ter feito mais para te acolher? Acho que sim. Quando eu tranquei a matricula, não me questionaram não me perguntaram nada.

## **ALUNA II**

Você utilizou a nota do ENEM para entrar na Universidade? Eu usei a nota do ENEM. c) Ao fazer a matricula na universidade, você se declarou ser autista? Sim, eu procurei a coordenação da faculdade e declarei que era autista, apresentei os laudos. c) Por que você escolheu esse curso? Eu tinha dúvidas quanto ao curso assim eu entrei em duas universidades, cursando medicina veterinária e psicologia fiz os dois cursos durante um ano, porém no segundo ano resolvi sair de veterinária e continuei com psicologia. Na universidade que eu estava cursando veterinária, eu fui muito bem acolhida, a coordenação sempre me procurava querendo saber como estava meu rendimento, a outra instituição não se preocupava com isso, mas como eu me identifiquei mais com a psicologia preferi optar por ela. O curso me ajudou a me entender, saber o porquê das minhas crises, da tristeza que as vezes me acometia sem uma razão específica. Eu desde pequena tive ideiação suicida, me sentia estranha e diferente, não gostava de pessoas próximas a mim e de me tocarem. E por várias vezes tinha ataques de fúria, quebrava brinquedos e no outro dia não me lembrava mais de nada. d) Qual sua expectativa em relação ao seu curso? Bem, como eu te falei minha vida sempre foi muito difícil, por algumas vezes eu estive a um passo do suicídio, a escola foi muito complicada eu sempre deixada de lado, eu sabia que era diferente, eu sempre soube, mas não entendia, fazendo

psicologia várias vezes eu me vi ali, então eu penso em ajudar em trabalhar em pesquisas e à medida que me for possível ajudar outros autistas. Eu quero trabalhar em equipe, atuando principalmente em hospitais. e) Você se sente acolhida pela turma? Sim, não tenho problemas com os colegas, fico na minha quase não converso com os colegas, e não gosto de fazer trabalhos em grupo, prefiro ficar sozinha e fazer meus trabalhos os colegas sabem e respeita, muitas vezes eu faço meu trabalho e ajudo um ou outro colega. f) Em algum momento você se sentiu discriminado na sala? Sim, eu algumas vezes ao pedir para fazer trabalho sozinha ou quando se faz roda de conversa e eu prefiro ficar fora da roda, teve vezes que os professores reclamaram. Certa vez um professor falou para a turma que eu precisava me adaptar as aulas e não as aulas a mim, não quero que as aulas sejam adaptadas para mim, só quero poder ter direito de assistir as aulas do meu jeito, pois quando tenho que mudar de lugar ou fazer grupos, onde os colegas ficam bem próximos a mim, falando, rindo, eu não tenho rendimento e fico desorientada, não suporto mais de uma pessoas falando ao mesmo tempo. g) Você se incomoda em ficar na sala por um período longo? Sim eu preciso sair a cada 30 minutos após um tempo eu não consigo render não consigo prestar atenção e sinto muita fadiga, ai qualquer cheiro, qualquer barulho, tudo me incomoda, e eu não consigo prestar atenção no professor. h) Você se sente diferente na sala? Sim, eu me sinto diferente, eu sou diferente me sinto assim desde muito pequena, antes eu sofria por ser diferente, mas agora eu não me incomodo mais, sei que sou autistas e que por isso tempo um modo diferente de agir e pensar. i) Consegue acompanhar as aulas? Na verdade eu não tenho problema com conteúdo não eu estudo muito em casa sozinha, assim eu sempre adianto o conteúdo e procuro está um passo na frente da turma, meu rendimento sempre foi a cima da media, eu gosto muito de psicologia, gosto muito das matérias não tenho dificuldade não e sempre tiro ótimas notas. j) Você pensa em abandonar o curso? Não, eu abandonei veterinária e esse curso agora e minha paixão me ajuda a me entender, me ajuda a me aceitar, eu já estou na reta final e estou com 32 anos vou concluir. l) É do conhecimento dos colegas da turma que você está dentro do espectro autista? De alguns colegas sim, não de todos. O semestre passa rápido e sempre tem muitos colegas diferentes na turmas, tem vários que eu não converso então alguns sabem outros não. m) É de conhecimento dos professores que você está dentro do espectro autista? Não tem



*alguns professores que não sabem, mas eu até prefiro que não saibam, eu aprendi desde muito cedo faço terapias desde muito nova e sempre fui trínada a me adaptar as pessoas e as regras, fui trínada a olhar nos olhos das pessoas quando estou falando com elas, passei por vários psicólogos comportamentais que fizeram ótimos trabalhos.*

*n) Em relação aos números de colegas de sala, você se sente incomodada com tantas pessoas num só ambiente? Sim, não gosto de gente por perto, não tolero que me toquem que fiquem próximas de mim falando comendo rindo, o excesso de barulhos e muito estressante me deixa muito incomodada, me desestabiliza por completo, eu preciso me afastar pois sinto que vou surtar.*

*O) Qual o maior obstáculo que você enfrenta na faculdade? De estar perto de muitas pessoas em um ambiente fechado, com muito cheiro e barulho.*

*P) Você acha que a Universidade pode te ajudar a superar esse obstáculo? Sim pode me ajudar, não porque os professores ou coordenadores possam fazer isso a ajuda que vejo é que a universidade pode promover meu conhecimento, me indicando livros, artigo trazendo conteúdos novos, mas meu crescimento só depende de mim, eu preciso da universidade como ponte, mas sou eu quem atravesso sou eu quem faço meu crescimento.*

*Q) Você acredita que sua formação nessa Universidade está sendo boa? E que vai te ajudar te dar uma formação acadêmica boa? Sim, eu estou fazendo minha parte, busco estudar e seguir os ritos da instituição.*

*r) Você consegue acompanhar o ritmo da turma? Ou acredita que precisaria ser acompanhado por um monitor? sim, na verdade eu não tenho dificuldade com conteúdo estou sempre um passo à frente e minhas notas são boas, isso é o que importa.*

*S) Algum professor já se aproximou de vc para ajudar ou para conversar com você? Sim, tem professores bem legais sensíveis que realmente se importam com os alunos, querem saber se estão aprendendo se tem dificuldades, eu tive alguns professores assim, mas tive um professor que dentre todos foi o que mais me respeitou mais me deu oportunidades mais me ajudou. Eu olhava pra ele e ele me entendia, realmente ele fez a diferença no meu curso ele me ajudou muito. Eu tenho um jeito meio robótico de falar minha fala e rebuscada, então não me sinto à vontade para falar mas ele me fazia falar e sempre dizia que adora me ouvir.*

**ALUNA III**

Como foi seu ingresso na faculdade? *Eu entrei na faculdade pelo ENEM, meu processo escolar foi muito sofrido, eu quando era de pouca idade não gostava de ir para a escola, não existia inclusão, eu não me interagia com ninguém e eu sofria muito Bullying na escola por conta do meu jeito de ser, mas eu tive duas professoras que me ajudaram muito. No ensino médio eu não consegui ir para escola, na hora de ir para a aula eu segurava na grade e parei de estudar um ano, mas continuei a estudar em casa, aí sim, era muito tranquilo. Eu fiz o ENEM, eu não fiz Prouni porque eu estudava em escola particular, só liberaram o FIES. Assim que saiu o resultado da minha aprovação em Psicologia, veio aquele medo, pois eu não entrava na sala de aula, já fazia tempo que eu não colocava os pés na sala de aula, mas aí a psiquiatra e minha psicopedagoga me ajudaram. Lá na faculdade eu conheci uma psicóloga que me ajudou muito, eu encontrava com ela toda semana, aí sim, eu consegui, mas o primeiro semestre foi muito difícil, o primeiro e o segundo semestre foi muito difícil.*

C) Você acha que a faculdade te ajudou a superar esse momento, a superar essa dificuldade? Os professores os coordenadores eles conseguiram te fazer sentir acolhida? Foi muito complexo, sabe porquê? É que eu tive professores e professores, eu gosto muito de anatomia eu conheço todos os ossos do corpo, eu conheço todos os órgãos do corpo, fisiologia anatomia, e a gente tinha uma matéria de fisiologia que todo mundo tinha muita dificuldade, eu tinha muita facilidade, eu era a única aluna que fechava a matéria, eu sabia tudo, mas eu tinha muitos problemas, na prova prática, era muito difícil pois eles colocavam todos numa outra sala, aí você tinha um minuto pra responder a questão e passar para próxima, isso deu tão ruim da primeira vez, primeiro porque eu não gosto de lugar fechado, eu não gosto que encostem em mim e segundo, eu tenho ordem pra tudo eu sentei terceira mesa e com isso, eu tinha que começar com a terceira questão, no final eu escrevi as respostas todas erradas, ao invés de começar pela terceira questão eu comecei pela primeira questão, o que fez com que minhas respostas ficassem todas erradas. Foi nesse momento que eu percebi que eu precisava de uma inclusão, é uma coisa assim eu vi que eu não conseguiria levar sozinha, eu iria precisar de ajuda, nessa época eu já tinha o laudo. Depois disso minha mãe levou o laudo e falou com a faculdade assim: “olha ela é autista e nós não vamos conseguir sem a ajuda da faculdade, ela precisa de um acompanhamento”. Só depois disso que eu senti de ser incluída e inclusão na faculdade. Eles me arrumaram uma tutora e começaram a

*flexibilizar as coisas pra mim. Minha concentração nas aulas e nos conteúdos, nessa época, era de somente vinte minutos e, assim, eu dividia meu tempo, assim, eu estudava 20 minutos, mas esses 20 minutos equivaliam a mais ou menos o que uma pessoa neurotípica estudaria em uma hora e uma hora e meia, mas eu estudava em vinte minutos e precisava parar, mas as aulas são de uma hora e uma hora e meia, e poder adaptar isso foi muito difícil, muito complicado. Então foi preciso flexibilizar-me dar um tempo pra sair da sala de aula e depois voltar, assim foram feitos algumas adaptações e essa adaptação de horas pra mim, só que é como eu estou te falando tinha professores e professor. Eu tenho a atenção dividida, que não consegue fazer uma única coisa. A atenção dividida é quando a pessoa é capaz de fazer duas coisas ao mesmo tempo, mas diz que tem muito poucas habilidades motoras, se diz muito sedentária.*

*D) Por que escolheu este curso? Eu escolhi esse curso porque sempre gostei de ler, meu primeiro livro foi, “A escolha de Sofia” e me mostra.com um sorriso, ela acrescenta - Eu gostou muito desse livro muito mesmo!*

*e) Quando você entrou na faculdade foi tranquilo ou você precisou de um tempo para se adaptar? Não, nunca foi tranquilo, eu só continuei até aqui porque eu tinha certeza que era o curso que eu queria pra mim.*

*F) Quando você ouve a palavra autismo, o que vem a sua cabeça? Tristeza, dificuldades, lutas e desigualdades, ser diferente não é fácil!!*

*G) O que você diz sobre sua turma, você se sente acolhida? Tem algum amigo mais próximo? Minha turma me acolheu muito bem eu nunca tive problemas com nenhum colega, eles sabiam das minhas limitações e sempre respeitavam. Na sala quando alguém arrastava uma carteira e faz barulho, logo me olham e as vezes me pedem desculpas, ninguém nunca sentou na minha carteira, e eu sempre tive uma boa relação de coleguismo com todos sem nenhuma exceção. Eu gosto muito de todos.*

*H) Em relação aos colegas você tem um grupo de trabalho? Prefere fazer os trabalhos em grupo ou sozinha? Como eu te falei eu não tinha problema com os colegas não, sempre me senti muito acolhida e os colegas sempre me trataram muito bem. Eu sofri muito na faculdade, vivi momentos muito difíceis tristes mesmo.*

*I) Teve alguma matéria que o professor precisou adaptar a avaliação para você? Sim as provas de prática eu sempre contava com a ajuda da monitora, ela às vezes me acompanhava nas avaliações, com certeza ela foi muito importante na minha formação. Tinha uma professora que eu não compreendia nada do que ela me falava estava com nota baixa com ela, aí a monitora me deu aula do*

conteúdo e em uma aula eu aprendi o que não tinha aprendido em um semestre todo. J) O que você entende sobre a universidade o que a universidade significa para você? Hoje eu me sinto grata, pois estou me formando no curso que eu escolhi que sempre quis, foi difícil sim, mas passei eu vou seguir essa profissão, mas quando eu lembro o quanto foi sofrido sinto uma dor no peito, vivi momentos bons na faculdade, mas vivi muitas coisas ruins. L) Você já sentiu alguma forma de preconceito por parte dos colegas e dos professores? Ou já aconteceu alguma situação na faculdade que te fez sentir de alguma forma desrespeitada? Sim por parte de algumas professoras sim, por parte de colegas da faculdade não. Tinha alguns professores que faziam questão de me expor, sabiam que eu tinha problemas com relação a mudar de carteira e mesmo assim no dia da prova elas me mudavam de lugar, eu me sentia tão mal, e sempre quando isso me acontecia saía mal na prova. Os professores me excluíram nas aulas e faziam questão de me expor, O que mais me deixava indignada é que eram professores psicólogos, como um psicólogo expõe o aluno em outra sala. Teve um professor que falou de mim em outra sala, todos sabiam que eu era única aluna autista e essa professora fazia questão de falar de mim em outras salas. Foram três professores que não conseguiam me entender e sempre me prejudicavam de alguma forma

## ANEXO II – MÃES

### PERGUNTAS

Como foi a infância de seu filho (a)? Como foi a adolescência? Como foi a descoberta do laudo? Por que você foi procurar um diagnóstico? Como foi o enfrentamento depois do laudo? Como você vê seu filho depois do laudo? Como você espera o futuro de seu filho depois de saber que ele é autista? Como foi o ingresso na faculdade? Como está sendo o desenvolvimento dele (a) na faculdade? O que significa deficiência para você?

### RESPOSTAS

#### MÃE X

Como foi a infância do seu filho? *Olha não foi fácil não, eu percebi que ela era diferente e desde muito cedo eu me preocupava bastante, primeiro a questão da coordenação motora grossa, as quedas eram constantes e a falta da verbalização sempre mexeu muito comigo. Porém uma coisa eu sempre notei, o gosto pela leitura, desde muito cedo ela lia muito e era os livros grossos sabe, desde pequena, mas ela não gostava de sair de casa, chorava muito e não era boa para se alimentar, eu buscava médicos, mas os médicos não sabiam me dizer o que era. Eu sofria muito, mas eu sabia que ela era inteligente e até mais esperta que outras crianças da mesma idade dela. [...] foi uma criança sossegada e não gostava de sair de casa. Gostava de brincar sozinha. O que eu notava dela era muita dependência de mim pra tudo, comer, ver televisão, tomar banho etc. Sofia demorou a andar e até hoje tem dificuldade de locomoção. Sofia foi alfabetizada muito cedo e sempre gostou de ler livros, embora foi muito difícil ela na escola, pois não adaptava e chorava muito. Não foi fácil para mim mate-la na escola. Eu via que a [...] tinha dificuldade de andar de bicicleta como o seu irmão e também algumas coisas que exigia coordenação motora. Ela não gostava de brincar com outras crianças. Era muito egoísta com seus brinquedos, ou seja, ninguém podia mexer e outras crianças não podia brincar com o que era seu. [...] como sempre nunca foi de ter amiguinhos sempre isolava em situações como aniversário ou alguma reunião familiar. B) como foi a adolescência? *Foi sem dúvida a fase mais difícil. Na adolescência, eu vi que**

minha filha era diferente. Foi onde comecei a buscar ajuda médica e na psicóloga [...] pois ela parou de ir para a escola pois chorava muito e não queria ir assim a diretora mandava as tarefas e eu fazia com ela em casa. Foi aí que eu notei que minha filha podia ir longe, ela sabia sim os conteúdos ela sabia ler, aliás ela aprendeu a ler sozinha com 5 anos ela lia livros, ela sabia história, geografia, ciências, aliás ela sempre se destacou em ciências. Ela conhece todas as partes do corpo, todas as partes. Se você perguntar onde fica tal coisa ela sabe. Então eu tive certeza minha filha tem muitas limitações, mas se agente acreditar ela vai longe. C) como foi o ingresso dela na faculdade? No início ela ficou insegura, e eu também. Eu precisei ir conversar na faculdade logo no início do semestre, pois ela se sentiu excluída e os professores não sabem muito sobre este fato. Ela chegavam em casa aos prantos e eu chorava junto, sabia que ela queria superar as dificuldades e não foi fácil. [...] eles não sabiam que ela era autista, mas depois que eu fui e conversei com eles sobre o problema as coisas fluíram bem, ela começou a querer ir e eu via entusiasmo nela, ai pensei minha filha é uma vencedora!! d) Como foi pra você a vida escolar de seu filho? Como eu te falei, foi complicada, ela fez o ensino médio praticamente em casa, pois não queria ir para a escola, desde pequena ela não gostava da escola, hoje eu sei que era por causa do barulho, ela não tolera muito barulho e como as escolas tem barulho isso a deixava muito estressada. Acredito que na faculdade tem menos barulho e como ela já estava mais madura e queria sim fazer um curso então ela precisou se adequar. E) Qual a importância você daria para o fato de que seu filho está quase pegando um diploma de nível superior? A faculdade é importante pois hoje todos sabem que sem estudo neste mundo você não é nada, principalmente se tem uma deficiência [...]. Quando você tem um filho com problema é muito difícil e muito triste o mundo as vezes não é fácil para as pessoas normais quanto mais para um deficiente. Eu sei que nada é fácil [...] e me sinto entristecida pois não sabemos o que será no futuro sem a nossa presença e, assim mesmo temos expectativas boas para nossos filho. Mas sinto mais segura as vezes sabendo que minha filha conseguiu ir para uma faculdade e fazer um curso, mas também não tenho certeza de que conseguiria seguir o seu caminho na profissão, agora quando você percebe que sim seu filho é capaz ai sim você se renova. F) Você acha que seu filho será um bom profissional? Com toda certeza, como o sol vai nascer amanhã ela vai sim ser boa profissional. G) E os professores:

qual a importância deles na sua do seu filho? *Teve professores que fizeram a diferença na vida dela, olha desde pequena sempre os professores ajudaram. Teve uma vez que vieram aqui em casa fazer uma visita pra ela, foi ótimo. Hoje na faculdade os professores ajudam muito embora ela tenha tido alguns problemas, mas são coisas do dia a dia. Os professores sempre foram importantes e eu agradeço muito a todos. H) E a família? *nossa família sempre foi unida, sempre!! Meu marido é um herói para ela, sempre conversamos e procuramos incentivar ela a seguir sempre em frente nunca desistir de seus sonhos, mas minha família e a família do meu marido ficaram surpresos do ingresso dela na faculdade eu sei que [...]* I) O que significa deficiência para você? *Significa dificuldade e exclusão, eu procuro não pensar muito, procuro entender que ela é feliz e que mesmo sabendo das dificuldades ela sempre foi muito inteligente e muito capaz [...] eu sei que existe outras deficiências comprometedoras como alguém que precisa de fato ajuda por toda a vida e sabemos que não terão o pai ou a mãe sempre ali olhando e cuidado. O que será deles? Eu sei que minha filha tem problema, mas eu acho que ela poderá superar como superou até agora.**

## **MÃE Y**

Como foi a infância do seu filho? *Muito sofrida! meu filho teve muitas complicações desde pequeno, ele não gostava de se aproximar das pessoas, não gostava de andar de carro, não gostava de sair de casa e cada vez que tinha que fazer alguma dessas coisas, ele entrava em crises, gritava, chorava auto, agredia, batia a cabeça na parede, eu chorava mais que ele era horrível. Ele sempre ficava sozinho assistindo TV, ele fica em pé o tempo todo não se sentava e tinha muita seletividade na hora de comer. Não se alimentava direito só tomava leite, não comia nada, nada mesmo era somente leite e iogurte de morango. As crianças riam dele e ele percebia então ficava mais nervoso ainda, não sei se era o barulho que o incomodava, ou se era os sons das outras crianças, a verdade e que ele sempre viveu isolado. Não gostava de ir brincar na porta de casa, não gostava de bicicleta de bola ele só brincava com dinossauros, mas uma coisa eu sempre percebi no meu filho sempre foi inteligente e ele sempre soube tudo o que acontecia ao seu redor ele nunca foi uma pessoa que não sabia o que estava acontecendo por isso mesmo ele dava as crises Meu filho sempre foi diferente, ele tem o movimento do pêndulo, ou seja, se*

*movimenta para frente e para traz como se estivesse num balanço. Essa atitude dele faz com que fique calmo e como se ele se sentisse confortável e equilibrado. Ele não fica quieto, sempre se movimentando mesmo sentado quanto em pé. Isso causa estranhamento nas pessoas, as pessoas logo pensam (Esse rapaz é doido). Na infância, isso há 20 anos atrás, não se conhecia muito o autismo, não se sabia nada até mesmo os médicos não sabiam. Assim, meu filho sempre foi muito discriminado. Eu tentava fazer ele parar de se movimentar e brigava, já cheguei a amarrar ele na cadeira para ver se parava. Ele demorou a falar, a se comunicar, mas sempre gostou de livros e TV. Quando foi para a escola ele quase não conversava, mas desde muito cedo se destacou em matemática ele sabia tudo sabia a tabuada de 1 a 9 e sabia fazer contas de multiplicação, de somar e de diminuir muito bem era um sucesso. B) A adolescência? Outro período de trauma, embora ele começasse a ficar mais calmo e a se comunicar mais. Na adolescência dele eu enfrentei muitas dificuldades, ele teve depressão já estava no 9º ano e aí começou a não querer ir para a aula, As dificuldades vieram quando ele começou a ter vários rituais, várias manias, começou a comer melhor mais não gostava de lugares fechados e da escola ele quase não ia na escola, eu pagava alguns professores para vir em casa dar aulas pra ele. Ele estudava sozinho tinha dificuldades em redação e literatura e também em história, mas nunca chegou reprovar, ele era muito bom em exatas. Quando foi para o ensino médio, ele estava com um psicólogo que trabalhava nele a adaptação escolar. Mas foi muito bom, pois ele voltou a frequentar a escola. Entretanto, a estada na escola foi complicada, tinha alguns alunos que o evitava, não se aproximavam dele. Mas aqueles que aproximaram dele tiveram ganhos, pois ele ajudava os colegas a entender a matéria. Com o tempo ele foi se destacando e ganhou várias medalhas nas olimpíadas de física e de matemática de robótica, ele adorava a escola, mas as dificuldades continuavam e ele quase não saía de casa e começou a ser medicado com remédios para depressão e ansiedade. O meu filho podemos dizer que é auto didático, aprendia mais do jeito dele. Algumas vezes precisei ir na escola pedir que enviassem as provas para serem feitas em casa. Ele estudava em escolas estaduais e tinha e frequentava o núcleo de Altas habilidades e super dotação. Neste núcleo, ele, faziam relatórios bimestrais e mandava para a escola como meu filho era considerado com altas Habilidades em exatas então podia estudar em casa. Mas ele*



não sai e não tinha amigos somente os primos e irmão, nas reuniões de família ele ficava no quarto e quase não interagia, ele sempre preferiu os livros sempre estava lendo alguma coisa e buscando conhecimento. Apesar do autismo, meu filho sempre foi muito esperto e inteligente, nunca teve problemas de aprendizado, mesmo mais introspectivo ele sempre gostou de estudar eu sempre vi nele muito potencial. C) A entrada na faculdade? No início eu tive medo de não dar certo, mas eu sabia que era preciso. Era preciso estudar para poder ter uma vida menos sofrida, então eu buscava estimular ele sempre, falava sempre com ele e o psicólogo dele também conversava muito com ele e sobre os estudos também. D) Como foi pra você a vida escolar de seu filho? Olha, eu sempre estava presente, sempre!! Eu levava ele na escola eu buscava, levava nos terapeutas, como eu disse meu filho era mais comprometido na infância, ele apresentava uma grau dois do autismo, mas com o suporte terapêutico ele foi melhorando cada vez mais. Porém para uma mãe não é fácil, [...] eu sempre tive muito receio das pessoas o humilhar [...], as coisas para ele são mais difíceis, nada foi fácil, mas quando ele entrou na escola e foi passado o tempo e eu senti muito medo por ele. E isso me trouxe muita angustia, tristeza, mas eu sempre soube que meu filho é capaz é inteligente, e que ele vai vencer todas as dificuldades da vida. E) Qual a importância você daria para o fato de que seu filho está quase pegando um diploma de nível superior? A importância maior eu vejo no dia a dia, eu tinha medo de morrer e meu filho ficar jogado, por isso eu sempre busquei ensinar ele a seguir em frente, ele apresenta uma deficiência sim, mas eu sempre acreditei que ele é capaz de superar os obstáculos da vida. f) Você acha que seu filho será um bom profissional? Claro que sim, eu sei que vai ele é esperto ele é capaz e vai ser sim e eu sempre vou o apoiar. G) E os professores qual a importância deles na sua do seu filho? Eles foram e são muito importantes eles sempre estiveram presentes na vida dele, e na verdade sempre lutaram comigo. Tive alguns problemas na vida escolar do meu filho? Sim tive, mas os professores sempre acreditaram nele e sempre o admiraram pela capacidade e pela força de vontade. H) E as famílias sempre estiveram com você nessa luta? Sim, meu marido sempre me ajudou e o incentivou bastante, nos sempre buscamos acreditar que nosso filho é sim um ótimo menino e que ele iria superar as dificuldades da vida, ele tem uma irmã que também sempre o incentivou. J) O que significa deficiência para você? Eu sei que não foi e nem é fácil uma pessoa com problema, meu filho é um

*pouco deprimido, mas é muito inteligente. Sempre foi bom na área da exatas. Eu acredito que a deficiência tem que ser superada e que as pessoas tem que entender que a pessoa com problema é um ser humano com sentimentos e ai não deveria ter preconceitos e nem discriminação.*

### III ANEXO –PROFESSORAS

#### PERGUNTAS:

O que vem na sua cabeça quando você pensa em autismo? Qual o conhecimento você tem sobre o autismo? Como é o processo de aprendizado do aluno autista em sua disciplina? O que você pode dizer sobre as relações interpessoais entre seu aluno com TEA e os colegas (participa de trabalhos em grupos, faz seminário etc.)? Você percebe se existe preconceito em relação ao aluno com TEA em sala de aula? Quais os tipos de adaptação didática você precisou tomar para adequar suas aulas para o aluno autista? Para avaliar um aluno autista, você utilizou algum tipo de avaliação diferenciada? Você precisou mudar algum tipo de metodologia por causa do aluno autista? O aluno autista consegue seguir efetivamente o conteúdo apresentado? O aluno autista ocupa os primeiros lugares da sala ou se senta no fundo da sala?

#### RESPOSTAS:

##### PROFESSORA X

O que vem na sua cabeça quando você pensa em autismo? *Pessoas com dificuldade de contato em maior ou menor grau, com sensibilidades e inteligências especiais.* B) Qual o conhecimento você tem sobre o autismo? *Então eu já tive contatos com pessoas autistas sim, mas era muito diferente do meu aluno. O que sei é que existem níveis e que a pessoa pode sim se desenvolver com suas limitações, mas tem níveis que não, que a pessoa precisa de cuidados o tempo todo. Agora cientificamente falando eu não tenho conhecimento não, não tive tempo de estudar, mas pretendo me inteirar mais sobre o assunto sim.* C) Como é o processo de aprendizado de sua disciplina do aluno autista? *A minha percepção e experiência é que a aluna tinha mais facilidade no início, para disciplinas mais objetivas. A minha disciplina, que é mais subjetiva, no início a aluna dizia ter dificuldades, mas com o tempo, tornou-se uma de suas preferências. Percebi uma crença dela de que não conseguiria se desenvolver em questões subjetivas, o que com o tempo foi sendo modificada.* D) O que você pode dizer sobre nas relações interpessoais com os colegas (participa de trabalhos em grupos, faz seminário etc.)? *Não vejo problema*

na participação de trabalhos em grupos, ele faz tudo com os colegas, mas nunca apresenta o seu trabalho de grupo em seminário, sempre outro colega fala sobre o trabalho, porém sei que ele contribui com o trabalho. Só não se sente à vontade para apresentar de forma normal. E) Você percebe que existe preconceito com X em sala de aula? Não. Até que os alunos tivessem conhecimento da questão da aluna, diria que havia um descuido com barulho a qual ele era muito sensível, mas depois não detectei nada significativo. F) Quais os tipos de adaptação didática você precisou tomar para adequar suas aulas para o aluno autista? Nenhuma para as aulas em se. Às vezes me dirigia a ele com mais paciência diante de seus questionamentos. Ele solicitava, as vezes, provas substitutivas. G) Como você avalia o aluno autista, você utilizou algum tipo de avaliação diferenciada durante suas aulas? Não. Ele fazia os mesmos tipos de avaliação que os outros. O que eu percebo é que ele demorava mais tempo, pois só depois que a sala ficava mais vazia é que ele rendia mais, que quando o movimento diminui logo ele responde tudo e entrega a prova. H) Você precisou mudar alguns tipos de metodologia por causa do aluno autistas? Não, as vezes faço algumas adaptações para atender melhor meus alunos, sei que a mudança de carteira incomoda, e que o barulho excessivo também. Então procuro ajudar nisso, mas na verdade ele acompanha bem a turma e não é diferente dos outros alunos não. Se ele não tivesse um laudo que me foi entregue eu não iria perceber nada de muito anormal. As pessoas são diferentes hoje, os jovens são excêntricos e buscam chamar a atenção então pra mim tá tudo dentro dos padrões. I) Você busca se informar sobre as possíveis deficiências de seus alunos? Na verdade eu nunca me interessei muito pelos transtornos ou deficiências em si, pois meu papel enquanto professora é o de acolher todo e qualquer aluno, independente se ele tem ou não algum tipo de limitação. Assim eu busco adaptar as todos o conteúdo e respeitar cada um dentro das suas possibilidades. Tem aluno que às vezes apresenta tanta, dificuldades no dia a dia e não tem nenhuma limitação física ou cognitiva que justifique tal dificuldades, assim penso que o papel de todos os professores é o de facilitador. J) o que você acha da inclusão de pessoas autistas nas universidades? É um direito, todos têm o direito de ter acesso ao ensino, então cabe a toda a sociedade se preparar par essa realidade. A educação é a forma de melhoramos como pessoas e como cidadão então isso é um fato. Quem achar que a universidade não é lugar de

*diversidade então está no lugar errado. H) Alguma vez já sentiu incomodado com a presença de uma pessoa com deficiência na sala? Não nunca, acredito que esse aluno está no lugar que deveria estar, como já disse, é um direito dele. Isso não me incomoda em nada. I) Como é sua relação com o aluno autista? Minha relação é a mesmo como outros alunos, com respeito e dedicação, eu acabo me afetando pelos meus alunos, coisa de professor!! minha relação com todos é bem parecida, conversas da vida cotidiana, conteúdos, brincadeiras é um ambiente saudável*

## **PROFESSORA Y**

*O que vem na sua cabeça quando você pensa em autismo? Limitação, na verdade nós sabemos o quanto é sofrido ter algum tipo de deficiência nesse nosso país, mas eu penso sempre em inclusão e numa sociedade mais justa para todos. E esse é o papel da educação o de incluir de aproximar e o de libertar. B) Qual o conhecimento você tem sobre o autismo? Como professor eu já passei por várias instituições de ensino e esse não é o meu primeiro aluno autista não, então eu vejo com naturalidade, eu gosto muito da série The Doctor sobre o autismo. Mostra para o povão como uma pessoa com serias limitações pode chegar longe se for bem acolhida. O legal é que por ser uma série as pessoas tem acesso e assim se fala mais e se discute mais sobre o assunto; c) O que você pode dizer sobre nas relações interpessoais com os colegas? Ela é bem tranquilo, e muito inteligente se dedica. A turma também é tranquila e ela tem uma boa aceitação na sala, não existe problemas de discriminação na sala. D) Você percebe que existe preconceito com X em sala de aula? Não, acredito que não; os jovens estão acostumados com a diversidade minha geração é que é mais resistente. E) Quais os tipos de adaptação didática você precisou tomar para adequar suas aulas para o aluno autista? Não como eu já disse ela é muito inteligente, muito assídua e bem interessada, as notas dela são boas e nunca precisou fazer nenhum tipo de adaptação. F) Como você avalia o aluno autista, você utilizou algum tipo de avaliação. Ela é nota dez, não precisa de adaptação de tarefas e nem de espaço físico. G) Você precisou mudar alguns tipos de metodologia por causa do aluno autistas? Não. h) Você busca se informar sobre as possíveis deficiências de seus alunos? Confesso que pouco. I) O que você acha da inclusão de pessoas autistas nas universidades? Acho que demorou muito para a sociedade acordar, a inclusão está prevista nas leis desde a constituição de 1988 e já era para ter sido implementada de fato. J) Alguma vez já*

sentiu incomodado com a presença de uma pessoa com deficiência na sala? Nunca e jamais. L) Como é sua relação com o aluno autista? Relaciono-me com ele como me relaciono com todos os outros alunos que tenho. Olha que eu já dou aula a 20 anos e minha relação com ele é igualzinha a que tive com todos os outros alunos

## **PROFESSORA Z**

O que vem na sua cabeça quando você pensa em autismo? Eu penso que uma pessoa com autismo, independente do grau do transtorno, requer atenção e inclusão no meio em que vive, ou seja, é uma responsabilidade social que compete a todos. B) Qual o conhecimento você tem sobre o autismo? Para entender alunos com qualquer deficiência eu procuro ler a respeito, e assim, sobre autismo, eu procuro ler artigos e até já assisti filmes a respeito de pessoas autistas e vi que podem ser esquisitos, mas muito inteligentes. C) Como é o processo de aprendizado do aluno autista em sua disciplina? Minha aluna, por incrível que pareça, não tem dificuldades e está sempre entre os melhores da turma e demorei para entender que ela era autista. D) O que você pode dizer sobre as relações interpessoais entre seu aluno com TEA e os colegas (participa de trabalhos em grupos, faz seminário etc.)? [...]ela é muito tranquila e quando precisa fazer trabalhos em grupo, não se opõe. E) Você percebe se existe preconceito em relação ao aluno com TEA em sala de aula? Nas minhas aulas eu nunca percebi nenhum tipo de preconceito com ela. F) Quais os tipos de adaptação didática você precisou tomar para adequar suas aulas para o aluno autista? Nenhuma, minhas aulas foram organizadas para todos igualmente. G) Para avaliar um aluno autista, você utilizou algum tipo de avaliação diferenciada? A única coisa que posso dizer a respeito das avaliações é que quando feito em grupo considero o grupo por um todo e acho que ela contribuiu de alguma forma. H) Você precisou mudar algum tipo de metodologia por causa do aluno autista? Não, como já disse preparo as aulas para todos igualmente.