

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado



Alcione Fiel de Freitas

AUTISMO, PRESENTE!
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES: SOBRE A INCLUSÃO
DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL



Belém/Pará
2025

Alcione Fiel de Freitas

AUTISMO, PRESENTE!
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES: SOBRE A INCLUSÃO
DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo final para obtenção de Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Regina Lobato dos Santos

Belém/Pará
2025

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)***

F862a Freitas, Alcione Fiel de

Autismo, presente! Representações sociais de mães: sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil / Alcione Fiel de Freitas. — Belém, 2025.

176 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tania Regina Lobato Dos Santos

Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2025.

1. Educação especial. 2. Representação de pais/responsáveis. 3. Crianças com TEA. 4. Inclusão escolar. 5. Práticas educacionais. I. Título.

CDD 22.ed. 371.9

Elaborado por Priscila Melo – Bibliotecária CRB2-1345

Alcione Fiel de Freitas

AUTISMO, PRESENTE!
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES: SOBRE A INCLUSÃO
DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo final para obtenção de Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Regina Lobato dos Santos

Data da Aprovação: 29 / 08 / 2025

Banca Examinadora

_____ – Orientadora.

Prof^a. Tania Regina Lobato dos Santos

Dra. em Educação pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

_____ – Membro Externo.

Prof^a. Ângela do Céu Ubaiara Brito

Dra em Educação pela Universidade de São Paulo - USP
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

_____ – Membro Interno.

Prof. José Anchieta de Oliveira Bentes

Dr. Universidade Católica do Rio de Janeiro - UFSCAR
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Belém/Pará
2025

À minha mãe, Joana Virgínia,
Renunciaste ao teu mundo para ampliar o meu.
Trocaste sonhos por cuidados, silêncio por presença.
Foste força serena em dias turbulentos, e abrigo
quando tudo parecia ruir.
Sou fruto do teu amor corajoso
Um amor que não mede esforços, que não conhece
limites.
Tudo que sou, começa em ti.
Nesta homenagem, estendo meu reconhecimento a
todas as mães atípicas, mulheres que, como a
senhora, minha mãe, transformam dificuldades em
coragem, e amor em pontes para um mundo mais
justo, mesmo quando tantas portas se fecham.

GRATIDÃO

Chegar ao final desta dissertação é, acima de tudo, um momento de muita gratidão no coração. Essa caminhada foi feita de aprendizados, desafios e, principalmente, de encontros preciosos com pessoas que acreditaram em mim e estiveram ao meu lado em cada passo dessa jornada.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA) pela valiosa oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal, assim como pelo espaço acolhedor de formação que proporcionou ao longo desses anos. Meu reconhecimento estende-se a todos os professores e professoras do PPGED-UEPA, cujos ensinamentos e diálogos ampliaram meus horizontes e fortaleceram meu compromisso com a educação e a inclusão.

Quero expressar minha imensa gratidão à minha orientadora, professora Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos. Foram quatro anos tentando ser sua orientanda, e poder finalmente contar com sua dedicação, paciência, escuta e sabedoria foi um verdadeiro privilégio. Esse apoio tornou possível a realização desta pesquisa e foi uma inspiração constante ao longo de toda a jornada. Muito obrigada!

Aos membros da banca avaliadora, professor Dr. Anchieta Bentes e professora dra. Ângela Ubaíara, expresso minha sincera gratidão pelas contribuições valiosas, pelos saberes partilhados e pelas reflexões a este trabalho, desde a qualificação até sua versão final. Sou profundamente grata por cada gesto de apoio, escuta e partilha que tornaram este percurso especial.

Expresso minha mais sincera gratidão às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às suas famílias, que, com generosidade e sensibilidade, compartilharam suas experiências e confiaram a mim fragmentos de suas histórias, conferindo a este trabalho sentido e humanidade.

Às instituições, escolas e profissionais da área da educação que me acolheram e colaboraram generosamente, deixo meu profundo agradecimento.

À minha mãe, Joana Virgínia, pelo amor incondicional e pela força que me inspira diariamente, à minha filha, Eloah Fiel, pela luz que ilumina meu caminho, à minha irmã, Aldiene Fiel pelo afeto e apoio constantes, ao meu pai, José Raimundo, que me ensinou, com seu exemplo silencioso, que acalma e a resiliência são as

maiores forças para enfrentar qualquer tempestade, vocês são meu alicerce e minha motivação. Minha eterna gratidão.

À minha sobrinha, Isabela Fiel, e ao meu cunhado, Teodorico Silva, cuja companhia e carinho trouxeram leveza e alegria em meio aos desafios, tornando esta caminhada mais humana e cheia de significado.

Agradeço, com todo o carinho, àquela presença silenciosa e constante que foi um verdadeiro abrigo em meio ao caos uma luz suave que trouxe equilíbrio nos momentos de dúvida e um apoio firme nos dias mais difíceis. Que estas palavras alcancem seu coração e levem consigo todo o afeto e gratidão que vão além do que as palavras podem expressar. Você nunca permitiu que eu desistisse de tentar e sempre me motivou a seguir na pesquisa. Obrigada por acreditar em mim.

Aos amigos, mestres e colegas que estiveram ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis, deixo meu sincero muito obrigada. Vocês foram minha força, meu apoio e fizeram toda a diferença nesta caminhada que, por vezes, foi cheia de desafios, mas também de aprendizados e crescimento. Sem vocês, essa jornada não teria sido a mesma.

Acima de tudo, agradeço a Deus soberano, fonte inesgotável de força e amor, que me sustentou até aqui com sua graça infinita. É n'Ele que encontro esperança, coragem e a certeza de que cada desafio enfrentado valeu a pena.

Que este trabalho seja também uma oferta de gratidão por sua presença constante em minha vida. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ti, Senhor.

A vocês, meu mais profundo reconhecimento e gratidão.

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor com alegria
Mas é preciso ter manhã, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida.”

Milton Nascimento

RESUMO

A presente pesquisa teve como ponto de partida a questão: de que forma as representações sociais das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) influenciam suas atitudes e comportamentos em relação à inclusão escolar na educação infantil? Embora o foco inicial fosse compreender o olhar dos pais de maneira geral, durante o processo de coleta de dados ficou evidente que apenas as mães se dispuseram a participar da pesquisa. Essa realidade evidencia, por um lado, a forte presença materna na trajetória de cuidado e defesa dos direitos das crianças com TEA, e, por outro, a ausência ou distanciamento dos pais. Dessa forma, o estudo passou a privilegiar a perspectiva parental materna, o que é fundamental para compreender a dinâmica familiar e social que envolve a inclusão escolar dessas crianças. A partir dessa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as representações sociais das mães de crianças com TEA sobre a inclusão escolar na educação infantil, considerando os desafios enfrentados e as estratégias de apoio disponíveis. Os objetivos específicos foram: a) identificar como as representações sociais das mães influenciam suas atitudes em relação a inclusão escolar na educação infantil b) averiguar os principais desafios enfrentados pelas mães no processo de inclusão escolar, visando entender como esses desafios são vivenciados no contexto educacional; c) analisar as estratégias de apoio e formação implementadas nas escolas, a partir da participação dos pais, para compreender como tais estratégias são construídas e influenciadas pelas representações sociais presentes no processo de inclusão escolar. Trata-se de uma investigação qualitativa fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e Jodelet (2001), que orientou a compreensão dos significados construídos pelas mães ao compartilharem suas experiências sobre a inclusão escolar. Foram realizados entrevistas e questionários com oito mães de crianças com TEA na educação infantil. Não houve participação masculina, o que reforça a ausência dos pais e a grande responsabilidade das mães nesse processo. As histórias compartilhadas revelam situações de isolamento, fragilidade das redes de apoio, e falta de suporte tanto familiar quanto comunitário. Muitas dessas mulheres relataram o distanciamento de parentes, a insuficiência dos recursos escolares e a falta de preparo dos profissionais para atender às necessidades específicas dos filhos. O estudo destaca a importância do diálogo entre família e escola, apontando que ele precisa ir além da simples presença física, para integrar verdadeiramente a criança, a família e o contexto social em que estão inseridos. Ao valorizar a força e a resiliência maternas diante das dificuldades, a pesquisa reforça a urgência de repensar políticas públicas e práticas educacionais. O objetivo é superar a exclusão e construir escolas que acolham e celebrem a diversidade de forma genuína.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Representação de Pais/responsáveis; Crianças com TEA; Inclusão Escolar; Práticas educacionais.

ABSTRACT

This research was initiated with the following question: How do the social representations of mothers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) influence their attitudes and behaviors regarding school inclusion in early childhood education? Although the initial focus was to understand the general perspective of parents, during the data collection process it became evident that only mothers were willing to participate in the study. This reality highlights, on one hand, the strong maternal presence in the journey of care and advocacy for the rights of children with ASD, and on the other hand, the absence or detachment of fathers. Thus, the study shifted to prioritize the maternal parental perspective, which is essential for understanding the family and social dynamics involved in the school inclusion of these children. Based on this issue, the general objective was to analyze the social representations of mothers of children with ASD regarding school inclusion in early childhood education, considering the challenges they face and the available support strategies. The specific objectives were: a) to identify how mothers' social representations influence their attitudes toward school inclusion in early childhood education; b) to investigate the main challenges faced by mothers in the school inclusion process, aiming to understand how these challenges are experienced within the educational context; c) to analyze the support and training strategies implemented in schools, based on parental participation, to understand how such strategies are constructed and influenced by the social representations present in the school inclusion process. This is a qualitative investigation grounded in the Theory of Social Representations by Moscovici (1978) and Jodelet (2001), which guided the understanding of the meanings constructed by mothers as they shared their experiences regarding school inclusion. Interviews and questionnaires were conducted with eight mothers of children with ASD in early childhood education. There was no male participation, which reinforces the absence of fathers and the significant responsibility assumed by mothers in this process. The shared stories reveal situations of isolation, fragile support networks, and a lack of both familial and community support. Many of these women reported estrangement from relatives, insufficient school resources, and a lack of professional preparedness to meet their children's specific needs. The study emphasizes the importance of dialogue between families and schools, pointing out that it must go beyond mere physical presence to truly integrate the child, the family, and the social context in which they are embedded. By valuing maternal strength and resilience in the face of adversity, the research underscores the urgency of rethinking public policies and educational practices. The goal is to overcome exclusion and build schools that genuinely embrace and celebrate diversity.

KEYWORDS: Special Education; Parental Representation; Children with ASD; School Inclusion; Educational Practices.

SIGLAS

AVDs	Atividades da Vida Diária
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
ABA	Análise do Comportamento Aplicada
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
COEEB	Coordenação de Educação Especial de Baião
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5ª Edição
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Cultura e Educação Infantil
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Representações Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –Vista aérea da cidade de Baião (PA)	32
Figura 2 – Localização do município de Baião (PA) e entorno regional	33
Figura 3 – Imagens da cidade de Baião-Pará	34
Figura 4 – Etapas do levantamento bibliográfico e seleção de fontes para dissertação	47
Figura 5 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Bardin	65
Figura 6 – Níveis de suporte necessários em Interação/Comunicação Social e Comportamento Restritivo/Repetitivo	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico a partir dos descritores: RS, Autismo, Pais e Educação Infantil.....	50
Quadro 2 – Representações Sociais da Maternidade Atípica: Entre Ancoragens e Objetivações.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das mães por faixa etária	99
Gráfico 2 – Distribuição das mães segundo estado civil	102
Gráfico 3 – Distribuição do número de filhos entre as mulheres participantes.	104
Gráfico 4 – Nível de escolaridade das participantes da pesquisa	107
Gráfico 5 – Distribuição das participantes segundo a religião declarada	110
Gráfico 6 – Distribuição das participantes segundo a renda mensal familiar	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Travessias do Interesse Investigativo na Inclusão Educacional.....	16
1.2 Vivências e Representações da Inclusão: Olhares e Desafios	19
2 O MUNICÍPIO DE BAIÃO-PA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	31
2.1 Caracterização de Baião-PA e da sua rede educacional	31
2.2 Caracterização da Rede Municipal.....	35
2.2.1 Modalidades de Ensino – Educação Especial.....	41
3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	44
3.1 Caminhos metodológicos: princípios investigativos	44
3.2 Construindo o objeto de investigação	45
3.3 O Percurso Metodológico.....	55
3.4 Procedimentos da Pesquisa.....	60
4 TRAVESSIAS DA FAMÍLIA NO AUTISMO: UMA JORNADA TEMPORAL DE DESAFIOS E CONQUISTAS.....	68
4.1 Maternidade atípica: a sobrecarga do cuidador de uma criança autista	72
4.2 A Inclusão Escolar da Criança com TEA.....	74
5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): ASPECTOS GERAIS ...	86
5.1 Ancoragem e objetivação	92
6 VOZES QUE CUIDAM: NARRATIVAS MATERNAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	98
6.1 O que as Mães nos contam.....	98
6.2 O lugar onde as histórias acontecem	113
6.3 Percursos Maternos na Inclusão Escolar	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A – Questionário Sócio Demográfico	170

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	171
APÊNDICE C – Termo de Consentimento	173
APÊNDICE D – Memorando	176

1 INTRODUÇÃO

1.1 Travessias do Interesse Investigativo na Inclusão Educacional

“A vida me ensinou a nunca desistir
Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir
Podem me tirar tudo que tenho
Só não podem me tirar as coisas boas que eu já fiz pra quem eu amo
E eu sou feliz e canto e o universo é uma canção
E eu vou que vou
História, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória
História, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória”

Música: Dias de Luta, Dias de Glória, por Charlie Brown Jr, Compositor: Chorão e Thiago Castanho

A melodia da composição "Dias de Luta, Dias de Glória", da banda brasileira de rock Charlie Brown Jr (2005), define-se como uma inspiração para iniciar esta pesquisa. As palavras dessa canção ressoam, refletindo não apenas minha jornada pessoal, mas também minha trajetória acadêmica e profissional até a identificação do objeto de estudo desta dissertação.

Assim como os versos da canção que inspiram reflexões, minha busca pessoal por respostas e significados no âmbito profissional orientou a escolha do objeto de estudo, que se concentra nas Representações Sociais (RS) dos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua relação com a inclusão escolar na educação infantil.

Esta investigação explora os desafios enfrentados pelos pais durante esse processo, bem como as estratégias de apoio disponíveis, analisando como essas interseções afetam diretamente a vivência escolar das crianças.

O problema de pesquisa, por sua vez, emergiu da inquietação que permeou não apenas minha jornada profissional, mas também minha vida pessoal.

A melodia das palavras ecoa, traduzindo os desafios superados e as vitórias conquistadas que moldaram cada passo do meu percurso. Esta conexão entre a experiência pessoal e a pesquisa acadêmica ressalta a importância de uma abordagem humana e reflexiva neste estudo, fundamentada na compreensão das complexidades e nuances que configuram nossa jornada de desenvolvimento pessoal e profissional.

Minha relação com a educação sempre foi intrínseca ao meu núcleo familiar, tendo como ponto de partida a figura inspiradora de minha mãe, uma professora,

atualmente aposentada que, ao longo da sua carreira, deixou marcas indelévels na vida de inúmeros alunos. Ela, de forma consciente e inconsciente, plantou em mim a semente da paixão pelo ensino.

Essa influência foi tão marcante que, após a conclusão do ensino médio, ela mesma fez minha inscrição no vestibular para o curso de Pedagogia, uma escolha que, a princípio, não refletia exatamente meus desejos, pois não tinha interesse em ser professora. Contudo, com o passar dos anos e a imersão no curso, encontrei nele muito mais do que poderia ter imaginado. Naturalmente, percebi que a paixão pelo ensino florescia em meu coração, e a docência tornou-se a profissão que eu abraçaria com entusiasmo, comprometimento e amor.

Em 2006, iniciei minha trajetória profissional ao ser aprovada em um concurso público na cidade de Baião, logo após concluir minha graduação em Pedagogia. Em 2010, atuando como coordenadora pedagógica na educação infantil, enfrentei desafios significativos devido à falta de conhecimento específico para lidar com alunos com deficiência¹ (PCD), particularmente um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa vivência se tornou um ponto de inflexão que me motivou a aprofundar meus conhecimentos e habilidades na área de Educação Especial. A partir dessa experiência, emergiu a necessidade de buscar um aprimoramento contínuo, com o objetivo de oferecer um suporte mais qualificado e de contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos.

Apesar dos desafios iniciais e da sensação de enfrentar o desconhecido, reconheci que minha paixão pela educação especial precisava ser complementada com conhecimento e prática para fazer a diferença na vida dos alunos. Assim, dediquei-me incansavelmente ao estudo e ao aprimoramento. Em 2010, após a perda do meu esposo, iniciei uma jornada marcada por inúmeras transformações e desafios emocionais, aprendendo a lidar com o luto e as mudanças repentinas em minha vida buscando reconstruir meu caminho pessoal e profissional.

A viuvez trouxe consigo uma série de obstáculos, mas o cuidado com minha filha pequena foi um fator determinante para seguir em frente. Encontrei nos estudos um refúgio, uma maneira de lidar com a dor. Apesar das dificuldades, a maternidade

¹ Termo da Pessoa com deficiência- PcD, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

se tornou minha principal motivação, impulsionando-me a superar os obstáculos e a persistir, mesmo diante das adversidades inesperadas.

No entanto, apesar das cicatrizes emocionais que permanecem, carrego uma sensação de gratidão pelos momentos compartilhados e uma determinação renovada para enfrentar o futuro com esperança e coragem. Em 2019, decidi me inscrever no curso de pós-graduação em autismo na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Quisera aprender mais sobre o assunto para ajudar na inclusão de crianças com TEA.

Mas aí veio a pandemia de COVID-19 e tudo mudou. O curso passou a ser online, o que foi um desafio. Mesmo assim, não desisti. Estava determinada a aprender e a contribuir para uma educação que contribuísse de forma significativa na vida dos estudantes.

Ingressar no programa de mestrado Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) UEPA, marcou um ponto crucial em minha jornada acadêmica, representando não apenas uma conquista profissional, mas também a validação do esforço e dedicação ao longo dos anos. No ambiente desafiador do programa de Pós-graduação (PPGED-UEPA), encontrei um espaço de aprendizado contínuo, onde cada dia era uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A partir do programa, (PPGED-UEPA), tive o privilégio de integrar o grupo de estudos e pesquisa em Infância Cultura e Educação Infantil (ICEI), coordenado pela renomada professora Dra. Tânia Regina Lobato. Esta oportunidade tem sido fundamental para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, que se alinha estreitamente com as investigações já em curso dentro deste Grupo de Estudos.

A colaboração com um grupo de pesquisa não apenas ampliou meu entendimento sobre o tema, mas também proporcionou uma plataforma para a troca de conhecimento e a discussão crítica, essencial para a elaboração de uma pesquisa. O suporte contínuo e a orientação especializada da professora Dra. Tânia Regina Lobato são, sem dúvida, um diferencial significativo para o avanço da minha investigação e para a produção de contribuições relevantes na área da educação.

Assim como a música *Dias de Luta, Dias de Glória*, da banda Charlie Brown Jr., que inspirou esta composição ao abordar momentos felizes e desafiadores com simplicidade, sonoridade e um sentimento de superação “a vida me ensinou a nunca desistir”, este trabalho também se constrói a partir de vivências que exigem resiliência e reflexão (Charlie Brown JR., 2005).

“Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir” (Charlie Brown JR., 2005). As palavras da canção são como um eco constante, ressoando na busca por respostas para questões que permeiam meu trabalho diário. A inclusão de estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial² nas escolas regulares gerou uma série de desafios no contexto escolar. Esses desafios vão desde a adaptação às normas legais até a prática social dentro da escola e a dinâmica de interação entre família e instituição.

1.2 Vivências e Representações da Inclusão: Olhares e Desafios

A sociedade ainda enfrenta diversas barreiras para assegurar que essa população tenha seus direitos garantidos, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência em escolas regulares. Dessa forma, o caminho para a efetiva escolarização desses alunos é repleto de obstáculos, que refletem tanto a necessidade de mudanças estruturais quanto de transformações nas atitudes e práticas dentro das escolas.

Compreender e falar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e empática. O conhecimento sobre o autismo vai além de reconhecer suas características; trata-se de entender as experiências e os desafios enfrentados por indivíduos com TEA e suas famílias. É através desse entendimento que podemos promover práticas educacionais e sociais que respeitem a diversidade, oferecendo o suporte necessário para desenvolvimento e a participação ativa dessas pessoas na sociedade.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta por meio de um conjunto heterogêneo de características, as quais afetam de forma singular a interação social, a comunicação e os padrões comportamentais dos indivíduos. Embora o diagnóstico constitua um instrumento fundamental para orientar estratégias de intervenção, não deve ser interpretado como um determinante absoluto das capacidades ou limitações do sujeito.

² O Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos dispositivos legais diz respeito as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Conforme preconizado por Freire (1996), a educação deve ser concebida como um ato de amor e respeito, fundamentado no diálogo e na participação, princípios que são essenciais para garantir que pessoas com TEA tenham suas singularidades reconhecidas e possam exercer sua cidadania, desenvolvendo suas potencialidades e contribuindo para a vida social.

Segundo a (APA, 2014), os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam dificuldades na interação social, manifestadas pela complexidade em estabelecer e manter relações interpessoais. Esse déficit é frequentemente acompanhado por padrões de comportamento repetitivos e restritos, além de variações no desenvolvimento da linguagem.

No entanto, é fundamental reconhecer que a experiência do autismo transcende as descrições diagnósticas cristalizadas em manuais clínicos. Reduzir a identidade de uma pessoa às limitações apontadas por classificações médicas não apenas restringe sua individualidade, mas também reforça visões estigmatizantes que desconsideram suas potencialidades, formas singulares de comunicação e maneiras únicas de interagir com o mundo.

Assim, a compreensão do TEA não pode se limitar a um conjunto de déficits, é necessário um olhar ampliado, que considere a diversidade dentro do espectro e valorize a pessoa para além das definições diagnósticas. A Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica, atende crianças de zero a seis anos, abrangendo creches e pré-escolas, e é reconhecida como uma fase fundamental para o desenvolvimento integral na infância.

Essa etapa tem papel primordial na promoção das aprendizagens, no fortalecimento das relações sociais e na valorização da diversidade, constituindo um ambiente acolhedor e estimulante que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças desde seus primeiros anos de vida. Desse modo, a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda se inscreve em um campo de tensões marcado por representações sociais que transitam entre o ideal de equidade e os obstáculos enfrentados pelas famílias sobretudo pelas mães, que historicamente assumem a centralidade do cuidado.

A concepção de inclusão, embora amplamente difundida nos discursos institucionais, nem sempre se concretiza em práticas que assegurem a participação dessas crianças no cotidiano escolar. Paralelamente, a representação do cuidado,

embora envolva afetividade e compromisso, frequentemente é atravessada por um viés de sacrifício, no qual a sobrecarga materna se intensifica diante da ausência de políticas públicas estruturadas e do compartilhamento desigual das responsabilidades familiares.

Essa sobrecarga, marcada por exaustão física e emocional, não é uma consequência inevitável da maternidade atípica, mas sim o reflexo de um sistema que naturaliza a solidão dessas mães e silencia suas demandas. Nesse contexto, refletir sobre inclusão sem considerar as condições que afetam diretamente as famílias, especialmente as mulheres, é ignorar a complexidade da experiência materna. Ao desconsiderar esses aspectos, corre-se o risco de perpetuar práticas que se apresentam como inclusivas, mas que na realidade não atendem às necessidades reais das crianças nem reconhecem o papel central das mães na mediação do cuidado e da aprendizagem.

Em consonância com isso, a escolha desta faixa etária foi pautada pela obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade, momento em que a criança está iniciando sua jornada educacional. Esse período é essencial para que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) comecem o processo de inclusão escolar, permitindo que elas tenham acesso às interações sociais e atividades pedagógicas essenciais para o seu desenvolvimento integral. A escola, desde os primeiros anos da Educação Infantil, exerce papel fundamental na promoção de um ambiente inclusivo, especialmente em uma fase marcada pela intensa plasticidade cerebral³ e por avanços no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social⁴ (Willrich *et al.*, 2009).

Garantir o direito de todas as crianças à aceitação e à valorização de suas singularidades é essencial, e cabe à escola e aos educadores o compromisso de apoiar esse processo de forma sensível e responsiva (Mantoan, 2003).

Diante disso, no que diz respeito às origens das variações no desenvolvimento neurológico relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA),

³ Intensa Plasticidade Cerebral: Capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões ao longo da vida.

⁴ Desenvolvimento cognitivo: aprender e resolver problemas; linguístico: usar a linguagem para comunicar e pensar; social: interagir e se adaptar ao ambiente.

diversos fatores genéticos⁵, epigenéticos⁶ e ambientais⁷ estão em constante investigação. Estudos indicam que a condição não se deve a um único gene, mas resulta da interação entre múltiplos genes e suas variações (Schmidt, 2017).

Para compreender o impacto das teorias anteriores sobre o autismo, é essencial refletir sobre a trajetória histórica da compreensão dessa condição. Nas primeiras décadas em que o autismo foi descrito, havia muitas incertezas quanto às suas causas. Infelizmente, isso abriu espaço para interpretações equivocadas e teorias que, hoje, sabemos não serem baseadas em evidências científicas sólidas. Um exemplo marcante disso foi a teoria das "mãe geladeira".

Essa teoria, defendida principalmente por Bruno Bettelheim nas décadas de 1950 e 1960, atribuía a causa do autismo ao comportamento frio e distante das mães. Nessa perspectiva, as mulheres eram responsabilizadas pelo desenvolvimento da condição, o que gerou estigmas profundos e duradouros. Contudo, a partir dos anos 1970 e 1980, pesquisas em neurociência, genética e desenvolvimento infantil demonstraram que o autismo está relacionado a fatores biológicos e neurodesenvolvimentais, e não a aspectos emocionais da relação materna. Assim, a teoria das "mães geladeira" foi completamente desacreditada pela comunidade científica.

A partir das TRS, torna-se evidente o papel das mães de crianças com TEA na busca diária por inclusão na educação infantil. Essas mulheres enfrentam, com coragem e perseverança, não apenas os estigmas e preconceitos que muitas vezes são aceitos como naturais pela sociedade, mas também as dificuldades impostas por estruturas institucionais que nem sempre acolhem as necessidades de seus filhos. Sua luta representa uma resistência contra olhares simplistas, reafirmando a importância de construir espaços educativos que respeitem e valorizem a singularidade de cada criança.

À luz desse cenário, as teorias de Serge Moscovici sobre TRS lançam luz sobre os desafios enfrentados por essas mães, ao destacar a influência do ambiente social na construção de concepções e práticas relacionadas ao autismo.

⁵ Genéticos: fatores relacionados à herança biológica, como genes e cromossomos, que influenciam características e predisposições do indivíduo.

⁶ Epigenéticos: fatores que regulam a expressão dos genes sem alterar a sequência do DNA, incluindo influência de ambiente, experiências e estilo de vida.

⁷ Ambientais: fatores externos ao indivíduo, como contexto social, cultural, econômico e físico, que influenciam seu desenvolvimento e comportamento.

Ademais, o autismo é descrito como um transtorno do desenvolvimento que afeta várias áreas do crescimento, incluindo a habilidade de interação social, a capacidade de comunicação e participação em atividades simbólicas, além da compreensão da mente alheia (Lima, 2019).

É fundamental compreender o autismo como uma variação natural da neurodiversidade, que revela formas próprias de sentir, perceber e se relacionar com o mundo. Essa perspectiva convida ao reconhecimento das singularidades de cada pessoa, promovendo respeito e inclusão. Mais do que tentar enquadrar em padrões de normalidade, trata-se de criar ambientes acolhedores e acessíveis, capazes de favorecer o desenvolvimento e a participação plena de todos.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme estabelecido pelo DSM-V (APA, 2014), estrutura-se a partir de critérios que destacam dificuldades na interação social, na comunicação e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Reduzir o autismo a um conjunto de déficits ignora as representações sociais que moldam a identidade das pessoas autistas e as vivências de suas famílias. A compreensão do TEA vai além dos manuais diagnósticos, pois está atravessada por discursos que tanto reforçam a patologização quanto desafiam essa lógica ao defender a valorização da neurodiversidade.

Essa dualidade mostra o contraste entre a visão médica e a social sobre a deficiência. Mais do que limitar o olhar a diagnósticos e tratamentos, é preciso enxergar as capacidades e os talentos das pessoas autistas, criando espaços onde possam florescer, mesmo em uma sociedade que ainda carrega atitudes e barreiras capacitistas. Dessa forma, o diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) mostra-se essencial, embora não suficiente. Schmidt *et al.* (2016) argumentam que não basta apenas o diagnóstico do TEA é preciso investir em políticas públicas, formação continuada de professores e práticas pedagógicas adaptadas que assegurem a participação, o desenvolvimento e a permanência dos alunos com autismo no ambiente escolar.

Por isso, é necessário garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento dos alunos autistas, valorizando suas singularidades e potencialidades. Essas ações são fundamentais para que possam participar de forma plena na escola, respeitando suas individualidades e ultrapassando a visão restrita do diagnóstico. A exclusão de pessoas com deficiência

acompanha a história. Na Antiguidade, eram comuns práticas cruéis que negavam o direito à vida e à convivência social, sustentadas pelo estigma e pela percepção de inferioridade. Na contemporaneidade, embora muitos avanços tenham sido alcançados, ainda persistem barreiras e formas de exclusão que, de maneira lamentável, revelam a continuidade desse processo histórico de negação de direitos e de invisibilização das diferenças.

Graças a essas lutas, houve progressos significativos na inclusão e nos direitos das pessoas com deficiência nas últimas décadas. Muitos pais sentiam receio em relação ao futuro de seus filhos com deficiência, temendo a discriminação e a falta de oportunidades que poderiam enfrentar. Movimentos sociais emergiram ao longo do tempo, desafiando esse tratamento desigual e lutando por direitos e reconhecimento na sociedade.

No Brasil, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, representando um marco na inclusão social e na defesa dos direitos dessas pessoas (Brasil, 2012). Regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, a lei reconhece o Transtorno do Espectro Autista no rol das condições que garantem os mesmos direitos assegurados às pessoas com deficiência.

Berenice Piana, que dá nome à lei, enfrentou inúmeras dificuldades para obter um diagnóstico e tratamento adequados para seu filho uma realidade comum a muitas famílias brasileiras. No entanto, a implementação dessa legislação ainda enfrenta desafios. Embora a lei preveja o acesso ao diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e outros serviços essenciais, a realidade frequentemente se mostra distante dessas garantias.

O sistema público de saúde brasileiro sofre com a falta de profissionais qualificados e infraestrutura adequada, resultando em longas filas de espera e atendimentos insuficientes. A promessa de um atendimento multiprofissional raramente é cumprida na prática, deixando muitas famílias sem o apoio necessário.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 58, parágrafo 3º, estabelece que a oferta de educação especial deve começar na infância e se estender por toda a vida. A Lei nº 12.796/2013 reforça esse

compromisso ao tornar obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos, fortalecendo a Educação Infantil como espaço de diversidade e inclusão.

Nesse sentido, a Lei nº 12.764/2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reafirma a necessidade de garantir o acesso à escola. Com a ampliação do acesso, cresce também o número de alunos com necessidades educacionais específicas, o que exige a adoção de estratégias efetivas para assegurar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todas as crianças.

Bassotto (2018) aborda aspectos da escolarização da criança com TEA, destacando a insegurança dos pais em relação ao relacionamento de seus filhos com os demais membros da sociedade. Essa insegurança muitas vezes leva os pais a se afastarem do convívio social. A autora também ressalta que essa mesma insegurança pode ser observada entre os profissionais, que enfrentam dificuldades em chegar a um consenso sobre as melhores práticas em relação a medicações e intervenções devido à complexidade do TEA (Bassotto, 2018, p. 87).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende de profissionais atentos e sensíveis, capazes de perceber os sinais únicos que cada criança manifesta (Silva & Mulick, 2009). O aumento no número de diagnósticos reflete a melhoria na formação desses profissionais, ajudando a identificar crianças que antes passariam despercebidas. Quando o diagnóstico é tardio ou não acontece, as crianças e suas famílias podem deixar de receber apoio essencial nos momentos iniciais, comprometendo o desenvolvimento e dificultando a inclusão plena na escola e na sociedade.

De acordo com o DSM-V (Apa, 2014), os primeiros sinais do TEA geralmente aparecem entre 12 e 24 meses, variando conforme a gravidade do quadro; em alguns casos, podem ocorrer regressões no desenvolvimento, especialmente relacionadas à linguagem e às interações sociais.

[...] atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome) [...] A distinção clínica baseia-se no tipo, na frequência e na intensidade do comportamento (p. ex., uma criança que diariamente alinha os objetos durante horas e sofre bastante quando algum deles é movimentado) (Apa, 2014).

Embora essas descrições sejam importantes para o diagnóstico clínico, elas também evidenciam como a opressão das pessoas autistas está ligada à medicalização e à patologização de suas formas de ser e de se expressar.

Ao focar apenas nos “atrasos”, “ausências” e “comportamentos incomuns”, corre-se o risco de enxergar a experiência autista apenas como um conjunto de deficiências, ignorando suas particularidades e modos próprios de comunicação. Essa visão pode reforçar preconceitos, desconsiderando as vivências e identidades autistas e transformando a diferença em algo negativo.

Por isso, é essencial ultrapassar essa perspectiva restrita, valorizando a diversidade neurológica, respeitando as identidades autistas e promovendo uma inclusão que acolha as pessoas em sua totalidade, reconhecendo suas capacidades e necessidades sem reduzi-las ao diagnóstico.

Moscovici (2012) lembra que as representações sociais não só guiam comportamentos, mas também dão significado às experiências. No caso do TEA, essas representações influenciam como famílias, escolas e a sociedade percebem e tratam as crianças autistas. Quando o autismo é reduzido a imagens simplistas seja a falta de interação ou um talento excepcional isolado perde-se a riqueza e a diversidade do espectro, perpetuando exclusões.

A maneira como o autismo é visto na sociedade impacta diretamente as vivências das pessoas autistas e suas famílias. Muitas vezes, essas representações são limitadas, alternando entre o autismo como um problema a ser corrigido e a idealização de talentos excepcionais. Pois, essa visão simplista não reconhece a diversidade real do espectro, que inclui muitas formas únicas de sentir e se relacionar. O foco nos déficits, reforçado pelo discurso biomédico, molda não só o diagnóstico, mas também as expectativas sociais, deixando de lado a riqueza das experiências autistas.

Como destaca Moscovici (2012), as TRS não apenas descrevem a realidade, mas orientam ações e políticas. Assim, quando o autismo é visto sob a ótica da limitação, as respostas institucionais e sociais tendem a enfatizar a compensação das dificuldades, em vez de reconhecer a legitimidade das diferentes formas de ser e estar no mundo. Portanto, superar essas limitações exige um compromisso com práticas

que respeitem e valorizem a diversidade neuro cognitiva⁸, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais o cérebro processa informações, aprende, percebe e se relaciona com o mundo. Isso significa oferecer apoio adequado, mas também reconhecer a autonomia das pessoas autistas e incentivá-las a participar ativamente da sociedade, respeitando seus ritmos, modos de aprender e formas únicas de se relacionar com o mundo.

Nesse cenário, a inclusão emerge como um caminho essencial para a valorização das diferenças, promovendo respeito e acolhimento desde os primeiros anos de escolarização. Como ressalta Paulo Freire (1981), a educação é um processo coletivo, no qual ninguém ensina ou aprende sozinho.

Assim, a inclusão só se efetiva quando todos os atores alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar são convocados a participar ativamente desse processo contínuo de construção do conhecimento e de convivência.

Com base nesse entendimento, considerando as reflexões apresentadas, este estudo busca compreender como se dá a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, a partir das Teorias das Representações Sociais (TRS) construídas por suas famílias. Incluir não significa apenas garantir a presença física da criança na escola, mas sim oferecer um ambiente onde ela se sinta acolhida, tenha oportunidades reais de aprender, desenvolver-se e construir relações respeitadas e significativas com todos ao seu redor.

Adotamos o termo “pais” no título para representar todas as figuras parentais envolvidas no cuidado e na educação dessas crianças, buscando valorizar a diversidade das famílias. No entanto, durante o trabalho de campo, ficou evidente que quem sustentou este estudo, com suas vozes e experiências, foram majoritariamente as mães. Essas mulheres, muitas vezes, percorrem sozinhas a jornada da maternidade atípica. Em vários casos, os pais afastam-se emocional ou fisicamente diante dos desafios impostos pelo diagnóstico e pelo cotidiano com o autismo.

Essas dificuldades vão além da rotina diária e atingem profundamente as emoções, os vínculos familiares e, em muitos casos, a estabilidade financeira. Esse contexto, ainda pouco explorado em estudos sobre inclusão, merece atenção, pois

⁸ Diversidade neuro cognitiva: relacionada às funções do cérebro que envolvem percepção, aprendizagem, memória, atenção e pensamento, reconhecendo formas variadas de processar informações e interagir com o mundo.

interfere diretamente na vida das famílias e nos desafios que enfrentam ao acompanhar o desenvolvimento e a educação de seus filhos na infância.

O protagonismo das mães se destacou claramente. São elas que acompanham de perto a rotina dos filhos, cuidam, participam da vida escolar e enfrentam os desafios que surgem diariamente. Mais do que reconhecer essa presença, é fundamental valorizar o papel dessas mulheres, que muitas vezes assumem o cuidado sem receber acolhimento necessário.

Compreender essa situação é essencial para pensar políticas públicas que acolham não apenas as crianças, mas também suas famílias. Por isso, este estudo busca dar visibilidade às experiências dessas mulheres, reconhecendo os saberes que compartilham a partir de suas vivências. Ao escutá-las, abrimos caminhos para construir uma educação infantil mais empática, inclusiva e conectada com as realidades familiares.

O título “Autismo, presente: Representações Sociais de mães” evidencia a presença marcante do autismo na vida escolar e familiar dos participantes, especialmente das mães. Portanto, a problemática que orienta este estudo é: Como as representações sociais das mães de crianças com TEA influenciam sua compreensão sobre a inclusão dos filhos na educação infantil?

Nesse sentido, buscou-se compreender como as representações sociais das mães de crianças com TEA influenciam suas atitudes em relação à inclusão escolar na educação infantil? Quais desafios as mães de crianças com TEA enfrentam no processo de inclusão escolar na educação infantil, considerando o apoio institucional, os recursos disponíveis e as atitudes da comunidade escolar? Quais estratégias de apoio e intervenção são percebidas pelas mães como eficazes para promover a participação no processo de inclusão escolar na educação infantil?

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo geral o de analisar as Representações Sociais das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sobre a inclusão escolar na educação infantil, considerando os desafios enfrentados e as estratégias de apoio disponíveis.

Para tanto, temos como objetivos específicos:

- a) Identificar como as representações sociais de mães de crianças com TEA influenciam suas atitudes em relação à inclusão escolar na educação infantil.

- b) Averiguar os principais desafios enfrentados pelas mães no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, visando compreender como esses desafios são vivenciados e enfrentados no contexto educacional.
- c) Analisar as estratégias de apoio e formação implementadas nas escolas, a partir da participação das mães de crianças com TEA buscando compreender como tais estratégias são construídas e influenciadas pelas representações sociais presentes no processo de inclusão escolar.

Esta dissertação está organizada em sete seções: na primeira seção, que corresponde à Introdução, destaca-se a motivação para esta pesquisa, que surge da necessidade de compreender os desafios enfrentados pelas famílias e de desenvolver estratégias eficazes para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, salienta-se a importância de analisar como as percepções dos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) influenciam diretamente o processo de inclusão escolar.

Na segunda seção, dedicada ao desenho da investigação, descreve o percurso metodológico adotado para esta pesquisa. Nela, detalham-se os procedimentos utilizados na coleta e análise de dados, permitindo uma compreensão mais profunda dos métodos que sustentam o estudo.

Na terceira seção, a pesquisa se volta para a cidade de Baião e sua rede municipal de ensino, destacando as particularidades locais e os desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais inclusivas. Essa análise busca compreender como o contexto regional influencia as práticas de inclusão, especialmente no que se refere às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na quarta seção, é apresentado um olhar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o papel das famílias, desde o processo de diagnóstico até os desafios enfrentados no cotidiano. A seção discute as implicações emocionais, sociais e práticas vivenciadas por essas famílias, analisando como esses aspectos influenciam a inclusão escolar e o desenvolvimento das crianças.

Na quinta seção, são apresentados os fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici, que constitui o referencial teórico adotado para compreender como as mães de crianças com TEA percebem a inclusão escolar.

Na sexta seção: A inclusão de crianças com TEA e as vozes que a vivenciam: narrativas e realidades da inclusão escolar. Esta seção apresenta as análises das entrevistas realizadas com as mães participantes da pesquisa, destacando suas experiências com a inclusão escolar de crianças com TEA.

Por fim as considerações finais: Esta pesquisa mostrou que o contexto regional afeta diretamente a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), influenciando o acesso aos recursos, a formação dos profissionais e a relação entre família e escola. As percepções sociais, fundamentadas nas experiências locais, influenciam a forma como a inclusão é vivenciada. Diante do exposto, e considerando a urgência na desconstrução de preconceitos e estigmas, vamos imergir na pesquisa para compreender em profundidade as representações sociais das mães de crianças com TEA, buscando revelar como esses processos impactam a inclusão escolar e a participação dessas crianças na escola e na sociedade.

2 O MUNICÍPIO DE BAIÃO-PA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

2.1 Caracterização de Baião-PA e da sua rede educacional

“Baião, um pedacinho do céu no chão”.

Autor desconhecido.

Fundado originalmente como um povoado em 1694, Baião teve sua trajetória marcada por importantes transformações ao longo do tempo. Em maio de 1833, o local foi elevado à categoria de vila, recebendo o nome de Tocantins.

Posteriormente, em 30 de abril de 1841, por meio da Lei Provincial nº 86, a vila de Tocantins passou a ser denominada Baião, consolidando sua identidade atual (IBGE, 2010). Segundo o histórico do IBGE (2010), o município foi emancipado em 30 de outubro de 1779. O nome “Baião” é provavelmente uma homenagem a Antônio Baião, um português que recebeu uma vasta sesmaria às margens do rio Tocantins, por meio de um acordo com o então governador Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho. Trata-se, portanto, de uma homenagem ao colonizador.

Em 17 de maio de 1694, Antônio Baião estabeleceu o povoado que se tornou o núcleo urbano atual, deixando uma marca significativa na história regional. A população de Baião reflete a miscigenação característica do povo brasileiro, resultado da mistura das raças europeia, indígena e africana durante o processo de colonização (IBGE, 2010). De acordo com o Censo Demográfico mais recente, realizado em 2022 pelo IBGE, o município possui uma população de 51.641 habitantes. Localizado na região nordeste do estado do Pará, Baião está situado a aproximadamente 204 km em linha reta da capital, Belém, ou 265 km por estrada. Sua história política apresenta momentos de consolidação e desafios que marcaram seu desenvolvimento.

Além da relevância política e histórica, Baião destaca-se por sua paisagem natural singular. Suas terras altas às margens do rio Tocantins conferem à região uma identidade visual única no cenário do Baixo Tocantins, enriquecendo sua cultura e história local (IBGE, 2010; IBGE, 2022).

Figura 1 –Vista aérea da cidade de Baião (PA)

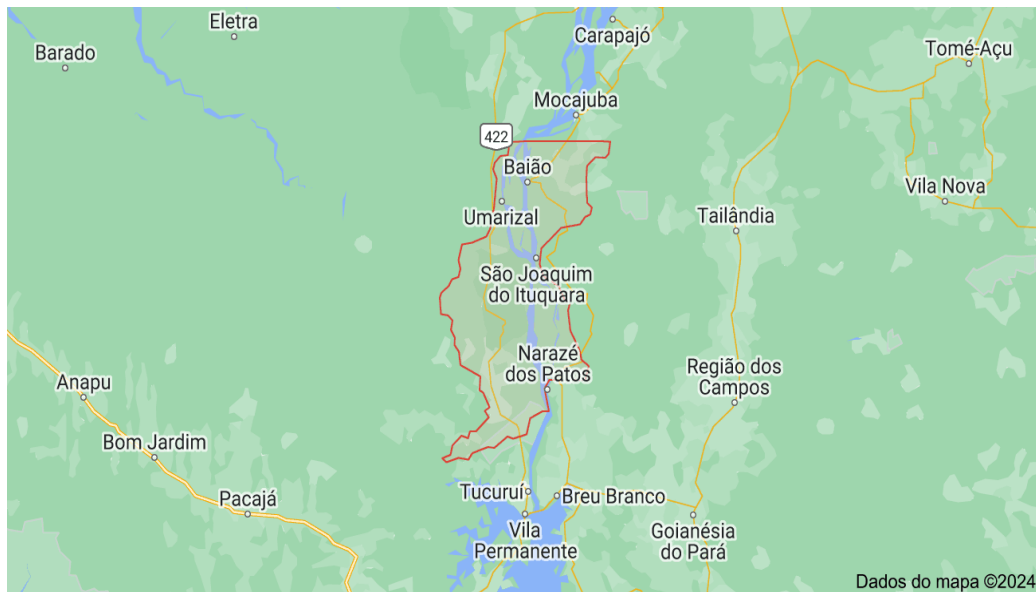


Fonte: <https://baião.pa.gov.br>

Além disso, sua elevação em relação ao nível do mar, aproximadamente 30 metros, contribui para as características distintas de seu cenário geográfico. Ao longo da história, o município de Baião ocupou uma extensão territorial considerável, que se estendia até o município de Conceição do Araguaia. Essa expansão territorial reflete não apenas a dimensão geográfica do município, mas também sua importância histórica na região (Prefeitura Municipal de Baião, 1979, p. 10).

“Municípios importantes do Estado do Pará, como Tucuruí e Marabá, têm suas origens em vilarejos que faziam parte do território de Baião”. Essa conexão histórica destaca a influência e o papel significativo que Baião desempenhou no desenvolvimento e na formação de outras localidades ao seu redor. Atualmente, o município de Baião é composto pelo distrito-sede e pelos distritos de Angelinópolis, Joana Peres, São Joaquim de Itaquara e Umarizal do Tocantins, refletindo sua importância contínua na região (Prefeitura Municipal de Baião, 1979, p. 11).

Figura 2 – Localização do município de Baião (PA) e entorno regional

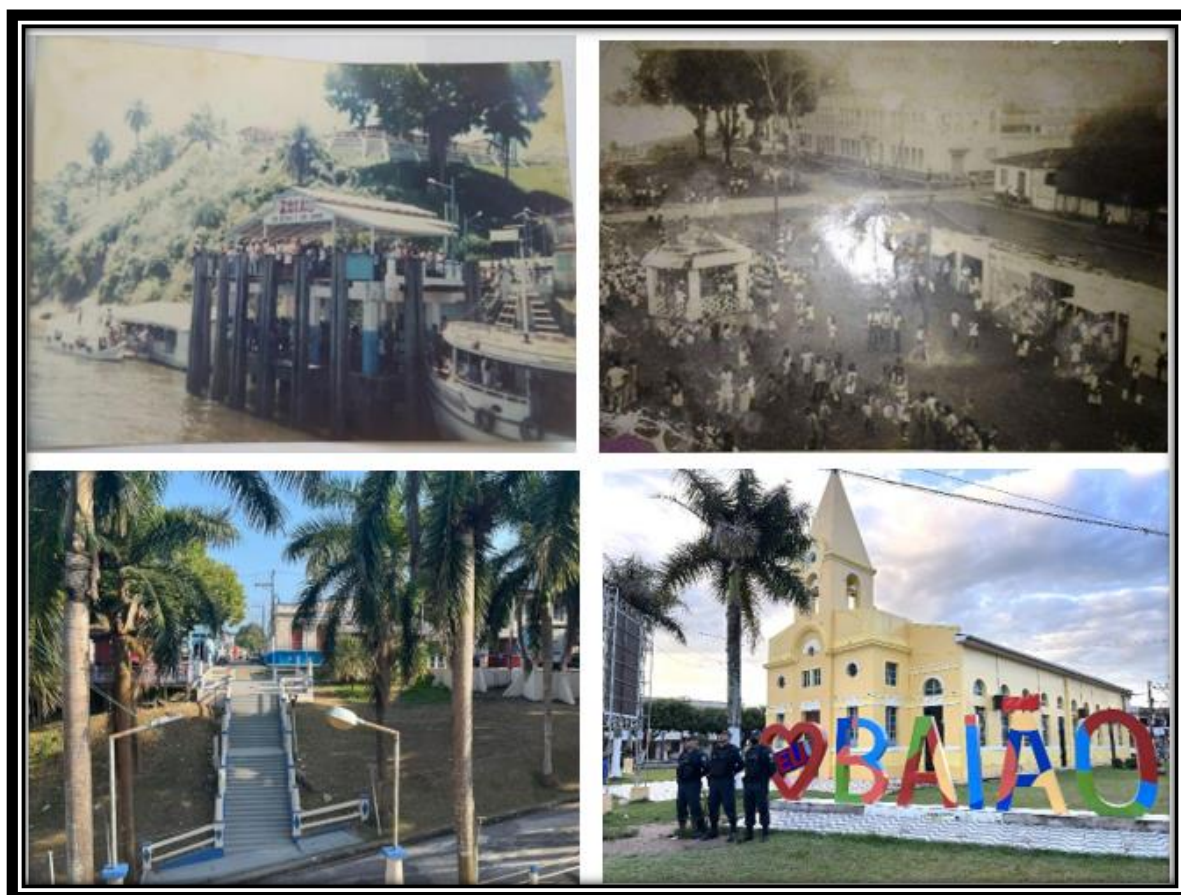


Fonte: <https://baião.pa.gov.br/mapa-do-site>

Esses distritos abrangem cerca de 70 comunidades distribuídas em vilas, vilarejos, povoados e assentamentos. Geograficamente, a região leste do Rio Tocantins faz fronteira com Mocajuba ao norte e, ao leste, com Moju, até os limites da Comunidade de São Joaquim de Itaquara (Prefeitura Municipal de Baião, 1979).

Baião possui uma área aproximada de 3.760 km² e, segundo o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é estimada em 51.844 habitantes (IBGE, 2022). Esses dados reforçam a relevância do município no contexto regional e servem como base para análises demográficas e territoriais atualizadas.

Figura 3 – Imagens da cidade de Baião-Pará



Fonte: <https://baiiao.pa.gov.br/o-municipio/historia>

A economia do município de Baião, localizado no Estado do Pará, é impulsionada por uma diversidade de atividades produtivas, com destaque para o comércio local e a exploração de recursos naturais. Entre os principais produtos agrícolas da região, sobressaem-se a pimenta-do-reino, o cacau, a mandioca e o açaí, os quais contribuem significativamente para a renda local. Além disso, a piscicultura e a pesca artesanal desempenham papéis relevantes na subsistência e geração de emprego para a população ribeirinha e rural (IBGE, 2022).

Esses setores formam a base da sustentabilidade econômica de Baião, promovendo o desenvolvimento comunitário por meio da valorização dos recursos naturais disponíveis. A diversidade de produtos reflete a riqueza ambiental da região e a capacidade da população local de utilizá-la de maneira produtiva, contribuindo para o fortalecimento da economia regional.

No campo sociocultural, Baião preserva uma identidade marcada por tradições singulares e pela hospitalidade de seu povo. Os baionenses, como são

conhecidos os habitantes do município, têm orgulho de sua herança cultural, expressa em manifestações folclóricas como as lendas do Boi Tucuxi, do Canal e do Cordão de Pássaro Japiim. Essas expressões orais e performáticas mantêm viva a memória coletiva e reforçam o sentimento de pertencimento à comunidade. (Prefeitura de Baião, 1979).

As festividades tradicionais, como o animado festival junino e as celebrações religiosas em homenagem a Santo Antônio padroeiro do município realizadas durante o mês de junho, são momentos de grande relevância cultural. Essas celebrações fortalecem os laços sociais e funcionam como instrumentos de preservação das tradições locais, além de estimular o turismo e a economia informal (Prefeitura de Baião, 1979).

Essas manifestações culturais não apenas são uma expressão da história do município, mas também desempenham um papel vital na preservação e transmissão das tradições para as gerações futuras, garantindo que a rica cultura de Baião continue a prosperar e a encantar aqueles que a visitam.

2.2 Caracterização da Rede Municipal

Atualmente, o município de Baião registra 8.692 estudantes matriculados na Educação Básica, de acordo com dados do Censo Escolar de 2024, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024).

Esse número contempla as etapas da Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo os dados mais recentes do Censo Escolar de 2024, o município de Baião, no Estado do Pará, atende esses estudantes em 65 unidades escolares, distribuídas entre a zona urbana e as comunidades rurais, demonstrando o compromisso com a oferta educacional em diferentes realidades territoriais.

Nesse viés, a construção do Documento Curricular do Município está alicerçada nos marcos legais que regem a educação nacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Tais referenciais não apenas asseguram o direito à aprendizagem, mas também orientam a formulação de políticas pedagógicas

comprometidas com a diversidade, a equidade e a valorização das múltiplas experiências culturais e históricas que compõem o cotidiano das escolas brasileiras.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender as transformações que atravessaram a Educação Básica nas últimas décadas, especialmente no que se refere à consolidação de um arcabouço normativo mais inclusivo e abrangente.

A promulgação da LDB, em 1996, instituiu uma concepção ampliada de educação, organizada em três etapas articuladas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Até o ano de 2009, contudo, apenas o Ensino Fundamental era considerado etapa obrigatória. Essa configuração foi revista pela Emenda Constitucional nº 59, que estendeu esse direito às crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, reconhecendo a educação como um processo formativo que se inicia ainda na primeira infância. A partir dessa ampliação, o ensino fundamental passou a ocupar uma posição de destaque nas políticas públicas, refletida em esforços voltados à universalização da matrícula, à redução dos índices de analfabetismo e à construção de um currículo que dialogasse com os múltiplos aspectos do desenvolvimento humano.

No entanto, garantir o acesso formal não é suficiente. É preciso assegurar a permanência com qualidade, o que requer práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais, comprometidas com o enfrentamento das desigualdades e abertas à ressignificação dos saberes que circulam nas escolas, especialmente aquelas situadas em contextos historicamente marginalizados.

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como um direito social fundamental e um dever do Estado, assegurando a todos os cidadãos brasileiros o acesso universal à escolarização, independentemente de raça, gênero, classe social ou localização geográfica. Tal princípio, embora amplamente reconhecido no ordenamento jurídico nacional, exige mais do que a garantia formal de matrícula.

No entanto, a realidade educacional brasileira ainda revela assimetrias, desigualdades socioeconômicas, lacunas históricas na distribuição de investimentos e precariedades na infraestrutura escolar continuam a comprometer o direito à educação de qualidade, especialmente nas regiões mais periféricas e vulnerabilizadas. Nesse cenário, torna-se necessário o fortalecimento de políticas públicas que ultrapassem a lógica do acesso e avancem no sentido da qualidade social da educação. Isso requer investimentos consistentes na formação inicial e

continuada dos profissionais da educação, melhorias estruturais nas unidades escolares e a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com as realidades vividas pelos estudantes. Apenas por meio de ações estruturantes e comprometidas com a equidade será possível construir uma escola comum de qualidade para todos, como previsto nos marcos legais, mas ainda distante da vivência cotidiana de muitas comunidades escolares.

A criação da Secretaria Municipal de Educação, em 1975, representou um marco na institucionalização da política pública educacional local, voltada inicialmente ao atendimento pré-escolar de crianças entre quatro e seis anos. Nesse período, iniciativas como o “Projeto Casulo” tinham como foco principal o cuidado e a alimentação das crianças, funcionando prioritariamente no turno da manhã.

A concepção de educação infantil, nesse momento, ainda estava fortemente atrelada à dimensão assistencial, refletindo uma visão limitada das potencialidades formativas da infância. Com o passar dos anos, especialmente a partir da década de 1990, o município foi desafiado a expandir sua atuação educacional, assumindo também a responsabilidade pelo Ensino Fundamental.

Essa ampliação ocorreu sob a influência de uma conjuntura marcada pelo discurso neoliberal de descentralização das funções do Estado, que transferiu, muitas vezes de forma abrupta, a gestão de etapas essenciais da educação pública para os entes municipais. Tal movimento, embora tenha possibilitado avanços no acesso, também gerou sobrecargas institucionais e revelou as fragilidades estruturais dos municípios, sobretudo naqueles com menor capacidade técnica e financeira, como é o caso de muitos municípios da região Norte do país.

A partir da promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos, incluindo, assim, as crianças a partir dos seis anos de idade. Tal medida, para além de um ajuste legal, traz consigo importantes implicações pedagógicas que demandam atenção cuidadosa por parte das redes de ensino e dos profissionais da educação.

Não se trata apenas de reorganizar o calendário escolar ou adequar estruturas físicas; trata-se, sobretudo, de pensar nas infâncias e nas singularidades que as acompanham. A ampliação do Ensino Fundamental busca garantir a continuidade do trabalho pedagógico iniciado na Educação Infantil, reconhecendo o valor formativo dos primeiros anos de escolarização.

Ao mesmo tempo, a medida visa também alcançar aquelas crianças que, por diferentes razões, ainda não haviam tido acesso à escola, oferecendo-lhes oportunidades mais justas de inserção e desenvolvimento. Diante disso, esse ingresso antecipado, contudo, não pode ser confundido com uma pressa institucional em encurtar o processo educativo, mas sim com o compromisso de assegurar, desde cedo, experiências escolares que respeitem o tempo e o ritmo de cada criança.

Nesse sentido, cabe às unidades escolares o desafio de promover práticas pedagógicas que contemplem as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil social, afetivo, cognitivo e cultural por meio de metodologias que dialoguem com a realidade das crianças e com os princípios da educação inclusiva e equitativa.

No município de Baião, ao longo do ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), juntamente com um coletivo de profissionais atuantes nas escolas da rede, iniciou um movimento de construção participativa da Proposta Curricular Municipal. Esse processo, interrompido em razão de diversos fatores, foi retomado em 2022 com a contribuição ativa de gestores, técnicos pedagógicos, professores e outros colaboradores da comunidade escolar.

A partir de escutas, diálogos e confrontos de ideias, consolidou-se o compromisso com uma concepção de educação pautada na perspectiva sócio-histórico-cultural, sustentada pela legislação vigente e pelo desejo coletivo de transformar a escola em um espaço vivo de significações, aprendizagens e pertencimento. No processo de elaboração do Documento Curricular do Município de Baião, destacou-se, entre os docentes da Rede Municipal, a necessidade de que o material apresentasse clareza quanto aos objetivos formativos, às aprendizagens essenciais, bem como aos princípios metodológicos e avaliativos que o sustentam.

É importante que o currículo esteja alinhado com as diretrizes oficiais da educação brasileira, como a BNCC e os planos nacionais e municipais, além de valorizar a diversidade e a inclusão. Mais do que seguir regras, o currículo deve refletir as vozes das escolas e comunidades, respeitando as realidades locais e a autonomia de cada instituição. Pois, o Documento Curricular do Município funciona como um guia que garante o direito à aprendizagem e à equidade, adaptado às necessidades de cada escola e criança. Especial atenção é dada à Educação Infantil e aos primeiros anos, valorizando o brincar como parte essencial do desenvolvimento.

Nesse sentido, os conteúdos escolares devem ser usados como ferramentas para que os alunos compreendam o mundo e desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes, indo além da simples memorização, conforme enfatiza Zabala (1998). Com base na BNCC (2017), no Documento Curricular do Estado do Pará (2019) e nas contribuições de grupos de trabalho compostos por técnicos da SEMED/Baião e docentes de diferentes segmentos, foram selecionados e organizados as habilidades e os objetos de conhecimento que compõem a versão municipal do currículo.

Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento Curricular do Estado do Pará (DCE/PA), esse instrumento busca assegurar uma formação que seja, ao mesmo tempo, consistente com os parâmetros nacionais e sensível às particularidades regionais. Trata-se de um esforço coletivo que reconhece o currículo como espaço de disputa de sentidos, onde devem coexistir as diretrizes oficiais e as vozes da comunidade escolar. Nesse sentido, a proposta curricular de Baião vai além de uma formalidade, ela nasce da vontade de construir uma educação que realmente converse com a cultura, a história e a vida dos estudantes. Por isso, o documento reforça o compromisso com uma escola democrática e inclusiva, que valoriza o desenvolvimento completo de cada criança.

No que se refere ao compromisso com a educação inclusiva, o Plano Municipal de Educação de Baião destaca, por meio da Meta 4, a necessidade de garantir o acesso universal à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tal diretriz prevê a consolidação de um sistema educacional inclusivo, por meio da oferta de salas de recursos multifuncionais, serviços especializados e a efetiva inserção dos estudantes em classes comuns da rede regular, fortalecendo o princípio da equidade.

Para concretizar essa proposta, o plano estabelece doze estratégias, que vão desde ações de sensibilização da comunidade escolar até a oferta de formações continuadas, adequações curriculares, acessibilidade arquitetônica e a atuação de equipes especializadas. Esse conjunto articulado de medidas reforça o compromisso com a construção de ambientes escolares mais acolhedores, acessíveis e capazes de responder às singularidades de cada estudante.

Desse modo, a efetivação de uma educação inclusiva exige também a construção de um currículo comprometido com a realidade local, capaz de considerar as dimensões históricas, culturais, sociais e econômicas que atravessam os sujeitos que compõem a rede municipal de ensino de Baião.

- Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como foco principal promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de interações e brincadeiras, que são a base das práticas pedagógicas. O currículo para as crianças que já frequentam a escola desde a primeira infância deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando que todas tenham as condições necessárias para crescer e aprender.

No município de Baião, a Educação Infantil atende crianças de 3 a 5 anos, incluindo a escola pesquisada, que recebe alunos a partir dos 3 anos. Interações e brincadeiras constituem os eixos centrais das práticas pedagógicas, garantindo o direito de aprender e se desenvolver em contextos que respeitem sua singularidade, seu tempo e suas formas de expressão.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, reforçam a importância de garantir o acesso, a permanência, a qualidade e a equidade na oferta educativa para todas as crianças de zero a cinco anos em todo o território nacional. Essas diretrizes orientam não apenas a formulação e a gestão das políticas públicas e institucionais, mas também o acompanhamento e a avaliação da qualidade da educação infantil, envolvendo as esferas federal, estadual e municipal.

No contexto da inclusão escolar, essas orientações assumem papel fundamental para assegurar que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenham suas necessidades reconhecidas e atendidas, garantindo ambientes acolhedores, infraestrutura adequada e processos pedagógicos sensíveis à diversidade. Dessa forma, as experiências das mães de crianças com TEA, objeto desta pesquisa, encontram respaldo nas diretrizes que orientam a prática educacional, destacando a importância da implementação efetiva dessas políticas para promover o desenvolvimento integral e a participação plena dessas crianças na educação infantil.

- Ensino Fundamental

A partir dos 6 anos de idade a criança inicia a etapa do Ensino Fundamental, a qual introduz uma nova estrutura em sua vida escolar baseada em componentes curriculares. Constituída de nove anos, esta etapa é dividida em duas fases: anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e anos finais (6º ano ao 9º ano).

- Anos Iniciais

O currículo do Município de Baião está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - e com o Documento Curricular do Estado do Pará. Assim, com a mudança introduzida pela BNCC, a alfabetização deve se fazer conclusa até o 2º ano do Ensino Fundamental e deve ser uma continuidade da Educação Infantil. Há, portanto, segundo a BNCC, uma ponte entre os dois segmentos.

É preciso compreender que ambos estão interligados, portanto, nos anos iniciais do Fundamental será possível intensificar e estruturar as experiências com a língua oral e escrita iniciadas na Educação Infantil. A BNCC acredita que: “... ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

- Anos Finais

Na etapa final do Ensino Fundamental, além de retomar os conteúdos vistos nos anos iniciais, o currículo de Baião norteará os educadores para o desafio de apresentar conceitos mais complexos aos estudantes a fim de prepará-los para o ingresso no Ensino Médio. O aprendizado torna-se interdisciplinar e deve conseguir desenvolver uma visão holística no processo de ensino, que é fundamental para a continuidade dos estudos e para a vida social do aluno.

2.2.1 Modalidades de Ensino – Educação Especial

A modalidade de ensino exige, inicialmente, compreender as diversidades buscando localizá-las no sistema educacional e entendê-las no sentido etimológico da palavra, associadas a uma estrutura primordial cujo alicerce está no processo de ensino-aprendizagem indispensável a todos.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como um dos princípios fundamentais do ensino, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Essa diretriz enfatiza o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais ou econômicas, de acessar e permanecer na educação. Na atual circunstância em que se declara a educação como vivência inerente à existência humana, de acordo com o que contribuiu para o reconhecimento do direito fundamental, seja na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na extensão planetária, seja na Constituição Federal Brasileira, onde se estabelece esse direito como essencial à dignidade humana.
- II- A Educação Especial no Brasil está amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que define essa modalidade como parte integrante de todos os níveis e etapas da educação, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O atendimento a estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação devem acontecer de forma integrada ao ensino regular. Sempre que necessário, esses alunos têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para complementar e apoiar sua aprendizagem. Essas medidas buscam garantir que todos tenham as mesmas oportunidades, removendo obstáculos que dificultem o acesso, a participação e o aprendizado, de acordo com as necessidades de cada estudante.
- III- A efetivação da Educação Especial requer práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante, promovendo ambientes acessíveis, acolhedores e inclusivos.

Isso envolve desde adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas até a formação continuada de professores, o desenvolvimento de atitudes inclusivas e a articulação com a comunidade escolar. Pois o objetivo principal é garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência com aprendizagem efetiva e participação ativa, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental na educação e na sociedade. Dessa forma, a Educação Especial torna-se um instrumento essencial para a construção de uma escola que realmente inclua a todos.

Garantir o acesso e a permanência com qualidade dos estudantes é, portanto, um princípio basilar para uma educação inclusiva que respeite as diferenças. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece diretrizes fundamentais para a oferta e organização da Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §

1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

A legislação reforça o compromisso do Estado em garantir uma educação inclusiva desde a primeira infância, assegurando que todas as pessoas tenham oportunidades iguais de aprender, respeitando suas particularidades (Sasaki, 2003; Brasil, 2015). No entanto, a análise das políticas mostra que, em muitos casos, o conceito de diferença é mal interpretado, gerando preconceitos e exclusão em vez de valorizar a diversidade.

Por isso, a inclusão deve ser vista não apenas como uma obrigação legal, mas como um princípio ético e político, capaz de transformar as práticas dentro das instituições e salas de aula (Bourdieu, 1996; Freire, 1996). A inclusão deve ser garantida como um direito contínuo, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos no sistema educacional.

Freire (2017) destaca que a educação é um ato político e nunca neutro. Isso implica que o currículo carrega relações de poder e influência a visão de mundo dos estudantes. Assim, pensar um currículo inclusivo é refletir criticamente sobre as estruturas sociais e enxergar a educação como um espaço de transformação, indo além da simples adaptação de conteúdo.

Esse olhar valoriza a diversidade, acolhe diferentes histórias e saberes e garante que todos tenham voz e participação. Inclusão não é só presença, é pertencimento e oportunidade real de aprender e crescer, permitindo que cada pessoa desenvolva seu potencial e atue no mundo de forma consciente e significativa.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Caminhos metodológicos: princípios investigativos

"Nos labirintos metodológicos, entre a teoria e a prática, desvendamos verdades que moldam o futuro da educação."
Autor desconhecido

Este estudo faz parte do campo da pesquisa qualitativa e busca compreender como mães atípicas dão sentido às experiências vividas no processo de inclusão de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A investigação percorre aspectos sociais, emocionais e institucionais que atravessam essas vivências, procurando entender de que forma esses elementos moldam as percepções e as ações desses pais diante dos desafios que a inclusão escolar apresenta no dia a dia.

De acordo com Minayo (2010), esse tipo de investigação permite a articulação entre diferentes variáveis e fontes de evidência, respeitando a totalidade e o fenômeno estudado. Para Marconi e Lakatos (2005), também destacam que a pesquisa qualitativa possibilita interpretar os comportamentos e significados relacionados ao objeto de estudo, favorecendo uma análise mais sensível e contextualizada.

A análise dos dados foi orientada pela Teoria das Representações Sociais, conforme proposta por Moscovici (1978) e aprofundada por Jodelet (2001), o que permitiu compreender de forma aprofundada como as falas das participantes expressaram, reproduziram ou ressignificaram construções sociais sobre o autismo e a inclusão escolar.

Essa forma de olhar ajudou a compreender o que cada experiência carrega de significado, mostrando aspectos pessoais e coletivos que influenciam o caminho da inclusão. Para analisar essas histórias, serão seguidos os passos propostos por Bardin (2016), buscando, com atenção e cuidado, encontrar os sentidos nas informações compartilhadas.

Além disso, nossa pesquisa se respalda nos aportes teóricos da Teoria da Representação Social (TRS) na perspectiva de Moscovici (2003) e de Jodelet (2001) que oferecem contribuições no campo da psicologia social, especialmente no que diz respeito à formação e influência das representações sociais. Suas teorias nos ajudam a compreender como as mães constroem e compartilham representações sociais

sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, e como essas representações influenciam suas atitudes e comportamentos.

Como parte da revisão bibliográfica, realizamos uma pesquisa para construir o estado do conhecimento acerca do tema central deste estudo. Utilizamos descritores específicos nos bancos de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além dos bases de dados dos sites da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O objetivo foi identificar e analisar as discussões existentes sobre as RS dos pais de crianças com autismo na educação infantil. E os resultados dessa investigação foram organizados em quadros representativos, categorizando os achados por áreas temáticas e elaborando sínteses para cada uma delas.

3.2 Construindo o objeto de investigação

“Pai, mãe, o mundo precisa saber, que vivemos a realidade e alguns insistem em não ver. Somos diferentes, porém somos legais, superamos os nossos limites, com o amor dos nossos pais”.
Vasconcelos Matheus. (*Hino do Autista*, 2020)

Inspirados por Vasconcelos, a canção nos convida a olhar com mais cuidado para a diversidade, especialmente quando falamos do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em cada verso, há um chamado para reconhecer e acolher as diferenças, lembrando que, apesar das particularidades, cada criança com TEA carrega consigo valor, potencial e uma forma única de estar no mundo.

Ao afirmar que “o mundo precisa saber”, o cantor convida a sociedade a ampliar sua compreensão sobre as vivências das pessoas autistas, indicando que ignorar ou negar a diversidade não pode mais ser uma escolha.

Nesse sentido, ao realizar o mapeamento do estado do conhecimento, buscamos fundamentar esta investigação e apontar caminhos para futuras reflexões e aprofundamentos. Trata-se de compreender como a produção acadêmica tem tratado o tema, reconhecendo tanto os avanços alcançados quanto os desafios que ainda persistem.

Mais do que apresentar uma visão geral das práticas e teorias já consolidadas, o estado do conhecimento permite identificar lacunas importantes que precisam ser enfrentadas para que a educação inclusiva se efetive de forma comprometida com o respeito à diferença e à equidade de oportunidades.

Conforme Chizzotti (2005), compreender o estado do conhecimento é essencial para direcionar os caminhos de uma pesquisa, oferecendo uma base segura para seu desenvolvimento. Por isso, opta-se pela pesquisa documental, que consiste na análise cuidadosa de documentos como fontes principais de informação.

Esses documentos, vindos de arquivos públicos ou privados, ajudam a construir um entendimento fundamentado sobre o tema estudado.

Nesse viés ainda destaca, Chizzotti (2005); “Dessa forma, compete ao pesquisador julgar os tipos de documentos adequados às suas finalidades, cabendo inclusive a ele selecionar aquilo de maior interesse para assim interpretar e utilizar” (Chizzotti, 2005, p. 18)

Portanto, Chizzotti (2005) afirma que cabe ao pesquisador selecionar e julgar quais documentos são mais adequados e relevantes para suas finalidades. Em outras palavras, é responsabilidade do pesquisador escolher as fontes de maior interesse e utilidade para sua pesquisa e usá-las de forma apropriada.

Para Morosini e Fernandes, (2014), a revisão de literatura é essencial para entender o conhecimento atual sobre um tema, identificar o que foi explorado e reconhecer as lacunas existentes. Esse processo ajuda a evitar a repetição de estudos e orienta a direção de novas investigações, garantindo que a pesquisa se baseie em informações atualizadas e relevantes.

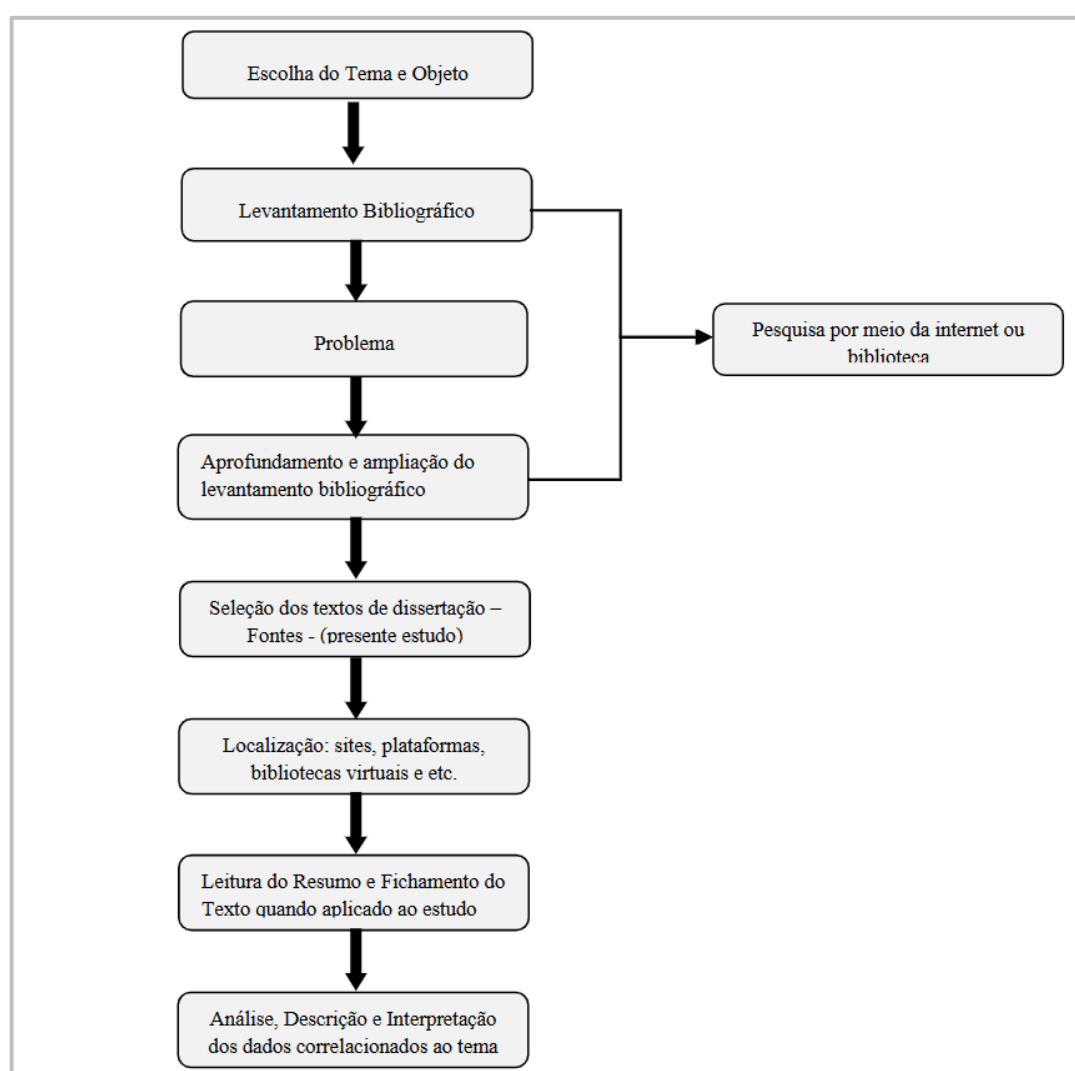
Nesse sentido, Morosini, enfatiza ser o Estado do Conhecimento a: “Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (...) uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo” (Morosini, 2014, p. 155)

No bojo dessa discussão Morosini (2014) destaca que o Estado do Conhecimento consiste na identificação, registro e categorização da produção científica de uma determinada área ao longo de um período específico. Salienta que essa prática não apenas nos ajuda a entender o conhecimento já existente, mas também pode proporcionar novas abordagens e descobertas dentro do campo de estudo. Por conseguinte, a definição dos procedimentos metodológicos foi guiada

pelos princípios estabelecidos por Gil (2002), que enfatiza a importância de uma abordagem sistemática e coerente na pesquisa, e pelas diretrizes propostas por Lakatos e Marconi (2003), que destacam a necessidade de rigor e clareza na escolha dos métodos e na interpretação dos dados.

Esses autores fornecem uma base para garantir que a pesquisa seja conduzida e alinhada aos objetivos estabelecidos, conforme evidenciado abaixo.

Figura 4 – Etapas do levantamento bibliográfico e seleção de fontes para dissertação



Fonte: Sousa, N. M. F. R., do Rosário Mescouto, S., de Oliveira, F. P., Braun, H. S. F., & Cruz, N. S. (2022).

Conforme Cervo e Bervian (2002), a escolha do tema representa o ponto inicial de qualquer pesquisa e deve ser feita com detalhamento e precisão, ultrapassando definições genéricas para garantir clareza e objetividade. Em

sequência, Lakatos e Marconi (2003) ressaltam a importância do processo de delimitação do tema, que envolve estabelecer limites teóricos e contextuais fundamentais para manter o foco e a viabilidade do estudo.

Dessa forma, ao optar pela pesquisa documental, que utiliza documentos oriundos de arquivos públicos ou privados para construir um entendimento fundamentado sobre o tema estudado, este processo de escolha e delimitação do tema assume papel central para orientar e sustentar todo o desenvolvimento da investigação (Chizzotti, 2005).

O processo de delimitação do tema só é dado por concluído quando se faz a sua limitação geográfica e espacial, com vistas na realização da pesquisa. Muitas vezes as verbas disponíveis determinam uma limitação maior do que o desejado pelo coordenador, mas, se se pretende um trabalho científico, é preferível o aprofundamento à extensão (Lakatos e Marconi 2003, p. 218).

A definição dos limites geográficos e práticos da pesquisa, considerando recursos disponíveis, é fundamental para delimitar o campo de estudo. Lakatos e Marconi (2003) ressaltam que é preferível aprofundar a investigação em um recorte mais restrito a realizar uma análise superficial e demasiadamente ampla. É importante buscar fontes atuais, confiáveis e com boa referência.

Usar palavras-chave ajuda a encontrar os materiais necessários com mais facilidade. Depois de reunir o que for útil, é preciso analisar o conteúdo para ver como ele pode contribuir para a pesquisa. Esses passos são essenciais para construir uma base teórica e garantir que a pesquisa agregue conhecimento de forma consistente.

Desse modo, realizamos uma revisão descritiva da literatura, focando na análise das representações sociais dos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seu impacto na inclusão escolar. Nesse interim, explorar como essas representações sociais são moldadas e influenciadas pelas experiências parentais, contribuem para uma visão sobre a dinâmica entre famílias e instituições educacionais durante o processo inclusivo.

Ao apresentar as descobertas científicas, o objetivo não é apenas reunir informações, mas também gerar conhecimentos que possam orientar práticas e pesquisas futuras na área da inclusão educacional. Por isso, após definir o tema e o objeto de estudo, iniciamos a pesquisa consultando os bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD.

Em seguida, exploramos os acervos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA).

Por fim, consultamos o banco de teses da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Para garantir a atualidade das informações, utilizei um recorte temporal abrangendo produções de 2013 a 2023. A partir dos descritores: **"REPRESENTAÇÕES SOCIAIS", "AUTISMO", "PAIS" e "EDUCAÇÃO INFANTIL"**, realizamos uma pesquisa descritiva e quantitativa nos resumos das teses e dissertações, consultando os portais Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha desses bancos de dados é fundamental, pois o Catálogo da CAPES e a BDTD proporcionam acesso a uma vasta coleção de pesquisas acadêmicas de instituições brasileiras, oferecendo uma visão atualizada sobre o estado da pesquisa em diversas áreas. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) é particularmente relevante devido ao seu foco extensivo em pesquisas sobre educação especial, o que enriquece a análise com estudos avançados e especializados na área. A Universidade Federal do Pará (UFGPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) são incluídas pela sua importância no contexto regional, fornecendo informações sobre as práticas e desafios específicos enfrentados no estado do Pará, e oferecendo uma perspectiva regional significativa para a pesquisa.

A pesquisa em diferentes instituições acadêmicas foi fundamental para garantir a representatividade dos dados em nossa revisão. Através dos portais do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conseguimos acessar algumas pesquisas sobre o tema. Ao delimitar o período de investigação nos últimos dez anos, de 2013 a 2023, nossa abordagem busca abarcar o panorama contemporâneo das perspectivas e experiências parentais no contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.

A análise mostrou que, embora existam estudos importantes sobre o tema, poucas pesquisas foram localizadas dentro do período estabelecido. A maioria dessas investigações concentra-se nas representações sociais dos professores de alunos com autismo, evidenciando um campo mais explorado na literatura. Em contrapartida,

os estudos que focam especificamente nas representações sociais dos pais de crianças com TEA na educação infantil são ainda pouco frequentes.

Dentre as pesquisas que se aproximam do tema de interesse, destacaram-se aquelas que exploram as percepções e experiências dos pais, embora ainda sejam limitadas em número. Essa lacuna aponta para a necessidade de mais investigações focadas nas experiências dos pais e em suas representações sociais, o que pode contribuir para um entendimento mais completo e integrado das dinâmicas de inclusão escolar e do suporte necessário para essas famílias.

As produções identificadas foram organizadas no quadro abaixo, que sintetizam as informações coletadas nos trabalhos selecionados, com base nos descritores utilizados na pesquisa. O quadro destaca as representações sociais (RS) relacionadas ao autismo e à inclusão na educação infantil, facilitando uma análise objetiva e aprofundada dos dados.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico a partir dos descritores: RS, Autismo, Pais e Educação Infantil

N.º	AUTOR/ ANO DE DEFESA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ NATUREZA
01	DIAS 2017	Mães de crianças autistas: sobrecarga do cuidador e representações sociais sobre o autismo	Dissertação UEPB
02	GUIMARÃES 2021	As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores	Dissertação/ UEPB
03	BRASIL 2022	Representações sociais de pais sobre o transtorno do espectro do autismo e inclusão escolar	Tese/UFGD
04	JESUS 2022	Representações sociais e autismo: um estudo comparativo com mães e pais	Dissertação/ PPGPsi
05	BASSOTTO 2018	Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do espectro autista (TEA)	Dissertação PPGEDU

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, BDTD, UFSCAR, UEPA E UFPA (Freitas, 2023)

A partir da análise das pesquisas selecionadas, destaca-se uma divisão de perspectivas entre os pais no que diz respeito à inclusão escolar de crianças com TEA. Enquanto três estudos focalizam a visão dos pais sobre o tema, essa diferenciação evidencia a pluralidade de atores envolvidos no processo de inclusão e revela a necessidade de se considerar múltiplos pontos de vista para uma compreensão abrangente da questão.

As principais conclusões dessas pesquisas apontam para aspectos distintos da inclusão escolar, incluindo desafios enfrentados pelos pais, suas representações sociais sobre o TEA, estratégias de apoio implementadas nas escolas, e percepções sobre a eficácia dessas práticas. Ao abordar a visão dos pais e suas representações sociais sobre o TEA, as pesquisas contribuem para uma análise embasada sobre as dinâmicas e complexidades da inclusão escolar de crianças com TEA.

Essa perspectiva multifacetada é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, que atendam às necessidades específicas de cada criança e promovam um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

Segundo Dias (2017), a pesquisa abordou a experiência das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), focando nas representações sociais que elas têm sobre o autismo e na sobrecarga associada ao papel de cuidadora. Utilizando a Teoria das Representações Sociais, o estudo analisou a percepção dessas cuidadoras, considerando aspectos tanto subjetivos quanto cognitivos que influenciam suas práticas e atitudes. Realizado em uma instituição pública de João Pessoa (PB) com 30 mães, o estudo utilizou para coleta e análise dos dados, incluindo questionários, Associação Livre de Palavras, entrevistas e o Inventário de Sobrecarga do Cuidador de Zarit (Zarit Burden Interview).

Embora o instrumento utilize o termo “cuidador”, ele é aplicado aqui às cuidadoras, avaliando a sobrecarga associada ao papel de cuidar dos filhos com TEA.

Guimarães (2021) sua pesquisa destaca a complexidade das questões relacionadas ao autismo, ressaltando que ainda existem debates significativos em torno de sua etiologia, diagnóstico e tratamento. Essa complexidade é exacerbada pela diversidade de perspectivas teóricas no campo científico, o que contribui para a construção de teorias do senso comum sobre o autismo. Nesse contexto, o autor conduziu uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender as representações sociais do autismo entre familiares e professores de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), atores sociais cruciais no desenvolvimento infantil.

A pesquisa envolveu dois estudos distintos, nos quais foram entrevistados 12 professores e 12 familiares de crianças com TEA em diferentes contextos escolares. Os resultados do primeiro estudo indicaram que os professores tendem a representar

o autismo principalmente por meio de características relacionadas às habilidades sociais e de comunicação, como isolamento, estereotipia, agitação e dificuldades na linguagem oral. Além disso, as práticas educacionais enfocam predominantemente a inclusão social, negligenciando a dimensão cognitiva do autismo.

Por outro lado, o segundo estudo revelou uma variedade de perspectivas entre os familiares em relação ao autismo. Enquanto alguns o veem como um transtorno ou deficiência, resultado de vários fatores, outros o consideram como uma condição, mas não necessariamente como uma deficiência ou doença. Essa diversidade de representações sociais do autismo entre familiares destaca a importância de reconhecer e respeitar as diferentes visões sobre essa condição, bem como de considerar essas perspectivas na formulação de políticas e práticas educacionais inclusivas e eficazes para crianças com TEA.

A pesquisa de Brasil (2022), se propôs a investigar a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com foco nas Representações Sociais dos pais sobre o TEA e a inclusão escolar. O estudo foi realizado na rede municipal de ensino de Dourados, MS, com o objetivo geral de analisar as percepções dos pais e sua influência no processo de inclusão escolar das crianças com TEA, desde a pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental.

Os objetivos específicos abrangeram o mapeamento das crianças com TEA nas instituições educacionais, a compreensão das representações sociais dos pais, a descrição do processo de inclusão escolar sob a perspectiva deles, e a identificação de fatores facilitadores e dificultadores desse processo. O referencial teórico utilizado foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. A pesquisa, de cunho qualitativo e descritivo, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e realizada no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA). Participaram do estudo 15 pais de crianças com TEA, cujas percepções foram obtidas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados apontaram para uma evolução nas representações sociais dos pais após o diagnóstico do TEA dos filhos, assim como destacaram a importância do professor apoio e a qualidade na socialização como indicadores de inclusão escolar. Este estudo contribui para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos pais e das necessidades das crianças com TEA no contexto escolar, visando promover práticas mais inclusivas e eficazes.

Nesse viés, é importante ressaltar a importância do estudo das representações sociais dos pais no contexto da inclusão escolar de crianças com TEA. A compreensão das percepções e experiências dos pais pode oferecer insights valiosos para aprimorar políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma inclusão mais efetiva e significativa dessas crianças nas escolas.

Além disso, ao dar voz aos pais, o estudo reconhece o papel central deles como parceiros fundamentais no processo educacional de seus filhos, destacando a importância de parcerias colaborativas entre famílias e escolas. Ao identificar fatores facilitadores e dificultadores da inclusão escolar, o estudo também contribui para a criação de estratégias de apoio mais personalizadas e abrangentes, capazes de atender às necessidades individuais das crianças com TEA e suas famílias. Dessa forma, a pesquisa não apenas enriquece o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também tem o potencial de gerar impacto significativo na prática educacional, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e desafios.

Na pesquisa de Jesus (2022), o autor destaca a prevalência do autismo afetando aproximadamente 1-2% da população mundial, com uma maior incidência em pessoas do sexo masculino. Ele ressalta a importância dos manuais diagnósticos, como o DSM-V e o CID-11, na definição atual do autismo, que abordam déficits na interação social, linguagem e padrões restritos de interesses e comportamentos. O objetivo da pesquisa é analisar e comparar as representações sociais do autismo entre mães e pais. Participaram do estudo 62 pessoas, divididas igualmente entre mães e pais.

Os resultados revelam que as representações sociais do autismo são influenciadas por perspectivas biomédicas e capacitistas, evidenciando diferenças de gênero e as possíveis implicações sociais dessas representações. Esses achados contribuem para uma compreensão das percepções sociais em torno do autismo e destacam a importância de considerar múltiplos pontos de vista no tratamento desse tema complexo. Por sua vez, o autor traz à luz uma reflexão sobre como o autismo é percebido, ressaltando que as visões sociais estão fundamentadas em perspectivas biomédicas e preconceituosas. Essa forma de lidar com o tema, muitas vezes, simplifica a complexidade do autismo e perpetua estereótipos prejudiciais, ignorando as diferentes experiências e necessidades das pessoas com TEA.

Além disso, ao explorar as diferenças de gênero nas representações sociais do autismo, o autor evidencia as desigualdades sociais que podem surgir da atribuição de papéis e expectativas específicas com base no sexo, reforçando a importância de um olhar mais inclusivo e sensível às questões de gênero. Essa reflexão sublinha a necessidade de questionar e desconstruir visões estereotipadas e discriminatórias sobre o autismo, visando uma compreensão mais abrangente e respeitosa das pessoas afetadas por essa condição.

No entanto, é importante destacar que as análises desenvolvidas neste texto foram baseadas na leitura dos resumos das produções identificadas. Quando necessário, realizamos uma leitura completa dos trabalhos para obter uma compreensão sucinta, já que os resumos nem sempre fornecem informações detalhadas. Dessa forma, ressalta-se que, durante o processo de triagem, foram excluídos desta revisão os trabalhos que tratavam de representações sociais de outras deficiências igualmente enquadradas como PAEE. Tal escolha deve-se ao foco específico desta pesquisa, centrado nas representações sociais que os pais constroem acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os achados na pesquisa de Bassotto (2018) a presente dissertação contribui para o estado do conhecimento ao explorar, de forma qualitativa e documental, as experiências das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em relação aos processos de escolarização e inclusão. A escolha por obras em língua portuguesa, de autoria dessas mães, permite um mergulho direto nas narrativas que revelam os desafios e as dinâmicas presentes no cotidiano familiar e escolar.

Ao delimitar os territórios de análise “Além dos Muros da Escola” e “Entre os Muros da Escola”, a pesquisa reconhece a complexidade das relações que atravessam não apenas o espaço físico da escola, mas também os contextos sociais e institucionais que impactam a inclusão. A partir dessas delimitações, a construção das cinco categorias analíticas Família, Sociedade, Escola, Professores e Legislação oferece um panorama abrangente e estruturado para compreender as múltiplas dimensões que influenciam a experiência inclusiva. Os resultados destacam questões cruciais para o campo educacional e social: a maternidade e as relações familiares emergem como elementos centrais, marcados por sentimento de culpa, aceitação e pelo impacto do diagnóstico.

Observa-se ainda uma distância significativa na relação entre família e escola, sinalizando a necessidade de fortalecer essa parceria para garantir a efetividade da inclusão. Além disso, a interação entre as famílias, especialmente as mães, e os profissionais da saúde é ressaltada como fundamental para assegurar encaminhamentos adequados que promovam o convívio social das crianças com TEA. No ambiente escolar, apesar da disponibilidade de recursos pedagógicos, as barreiras atitudinais advindas da falta de informação e do medo do desconhecido continuam a limitar práticas docentes inclusivas, revelando a urgência de ações formativas e integradoras. Desse modo a importância do trabalho interdisciplinar, envolvendo professores, profissionais da saúde e famílias, é enfatizada como estratégia imprescindível para ampliar o alcance e a qualidade da inclusão.

A pesquisa revela avanços, mas também evidencia lacunas e desafios ainda presentes. Diante disso, reafirma-se a importância de uma atuação conjunta, sensível e colaborativa para que a inclusão escolar de crianças com TEA seja, de fato, efetiva e mais humanizada.

3.3 O Percurso Metodológico

"Nosso percurso metodológico entrelaça o rigor científico com as vivências dos participantes, tecendo uma narrativa contextualizada da realidade investigada."

Minayo, Maria Cecília de Souza

Escolhemos a pesquisa qualitativa porque ela nos permite uma imersão na complexidade das vivências de mães de crianças com autismo na educação infantil. Queremos entender as diferentes experiências dessas famílias e as percepções que elas formam dentro de seus contextos únicos. Ao priorizar a escuta e valorização das vivências individuais, a pesquisa qualitativa nos ajuda a acessar aspectos subjetivos que métodos quantitativos dificilmente alcançam.

Nosso objetivo não é apenas descrever comportamentos, mas compreender os processos simbólicos, os conflitos e as mudanças que acontecem no dia a dia das famílias, especialmente na relação com a escola e nas expectativas sobre o desenvolvimento dos filhos. Nesse contexto, Minayo (2010, p. 57) descreve a metodologia qualitativa como aquela que se aplica ao estudo das dinâmicas sociais,

abrangendo a história, as relações, as representações, as crenças, as percepções e as opiniões, que são produtos das interpretações humanas sobre a vida cotidiana.

Essa forma de pensar possibilita revelar processos sociais ainda pouco explorados em grupos específicos, além de favorecer o desenvolvimento de novas metodologias e a revisão e criação de conceitos ao longo da investigação (Minayo, 2010). Esta pesquisa foca na compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas práticas, relações e experiências cotidianas.

Em especial, o estudo destaca como as mães interpretam a escolarização dos filhos, o diagnóstico do TEA, as interações com os profissionais da educação e os desafios enfrentados ao longo dessa trajetória. Também é possível compreender os processos de construção e transformação que se desenvolvem ao longo do tempo em contextos específicos. Ao considerar a relação entre as dimensões individuais e coletivas, bem como os contextos históricos e institucionais que as influenciam, o estudo oferece uma análise para uma compreensão do fenômeno.

Dessa forma, a metodologia escolhida alinha-se aos fundamentos teóricos que sustentam este estudo e ao compromisso ético de produzir um conhecimento sensível às vozes, experiências e complexidades dos sujeitos pesquisados.

Conforme Triviños (1987) a pesquisa qualitativa se destaca por sua ênfase na compreensão dos dados, visando interpretar o significado do fenômeno dentro do contexto em que ocorre. Corroborando a isso, Minayo (2011) afirma que todo processo de investigação tem seu ponto de partida em um problema, uma dúvida ou uma pergunta, que está intrinsecamente conectada aos conhecimentos previamente adquiridos.

Para Gil (1999), a pesquisa qualitativa permite investigar as questões relacionadas ao fenômeno estudado e suas interações. Essa metodologia valoriza o contato com a situação pesquisada, buscando entender o que é comum, mas também aberta para perceber as particularidades e os diferentes significados presentes.

Ressalta, Gil (1999) ressalta, Gil (1999) esse tipo de pesquisa se destaca por sua maneira de esclarecer e repensar conceitos e ideias ligados ao tema investigado, desempenhando um papel importante na construção do conhecimento científico. Assim,

[...] as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico,

tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos (Gil, 1999, p. 43).

Diante desse contexto, optamos pela pesquisa exploratória, que nos permite compreender o fenômeno da inclusão escolar de crianças com TEA e entender as experiências das mães e a relação que eles têm com esse processo. Nesse viés, as pesquisas exploratórias têm como objetivo estabelecer um contato próximo com o problema em estudo, tornando-o mais claro para a formulação de hipóteses.

Esse tipo de investigação envolve contato direto com indivíduos que possuem experiência com o tema, além de levantamento bibliográfico e análise de exemplos para ampliar a compreensão (Gil, 1991, p. 45). Segundo Rambo (2023), a pesquisa exploratória tem por objetivo:

conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido. E para esse tipo de investigação, na área das Ciências Humanas e Sociais, o enfoque qualitativo permite melhor compreensão do comportamento humano e do contexto social. (Rambo *et al.*, p. 3, 2023).

Ao investigar as representações sociais e os significados atribuídos pelas mães de crianças com Transtorno, Schutz (1987) destaca a importância das experiências cotidianas inseridas em contextos específicos. Busca compreender como as pessoas interpretam suas vivências, ressaltando o papel das percepções subjetivas na construção do conhecimento social.

Diferente de metodologias que se apoiam em teorias pré-estabelecidas, a fenomenologia valoriza os sentidos emergentes das experiências, permitindo analisar os fenômenos conforme são vividos pelos próprios sujeitos. Para Schutz (1987), o sentido cotidiano é construído coletivamente por meio das interações sociais, onde cada indivíduo interpreta a realidade a partir das práticas compartilhadas.

Assim, a vida social é um processo coletivo em constante transformação, no qual as pessoas negociam e reinterpretam suas ações e intenções dentro dos contextos cultural e histórico em que vivem. Schutz (1987) também aponta que usamos categorias sociais, construídas em conjunto, para compreender e prever comportamentos, organizando nossas experiências e relações. Essa perspectiva evidencia a complexidade das relações humanas, pois nossas interpretações pessoais moldam a maneira como percebemos a realidade ao redor.

Além disso, é importante questionar a implementação dessas políticas, já que a inclusão no papel nem sempre se traduz em inclusão na prática. As experiências das mães podem revelar disparidades entre o que está previsto nas diretrizes educacionais e o que realmente ocorre nas escolas.

A presença física de uma criança com TEA em uma sala de aula regular não assegura sua inclusão, especialmente na ausência de adaptações curriculares, metodológicas e de suporte emocional adequados. Preconceitos, estigmas e a falta de conscientização configuram barreiras que comprometem a experiência educacional dessas crianças

Ao compartilharem suas vivências, as mães oferecem uma perspectiva para compreender como tais obstáculos podem ser enfrentados e superados. Nesse viés, a análise documental incidirá sobre políticas educacionais, legislação e diretrizes relacionadas à inclusão, visando fundamentar a pesquisa a partir de um panorama normativo e teórico que sustente o estudo das representações sociais e práticas inclusivas no âmbito educacional.

Além da análise das políticas educacionais e diretrizes que orientam a inclusão, examinaremos o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino em questão. Nesse sentido, será realizada uma análise das políticas públicas que sustentam o princípio da inclusão escolar, com ênfase na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, na Lei Berenice Piana, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Dessa forma, Severino (2007) destaca a relevância dos bancos de dados digitais disponíveis na internet, ressaltando sua contribuição para o acesso ampliado às fontes bibliográficas. O autor enfatiza a praticidade e a diversidade de recursos oferecidos por essas plataformas, que facilitam o trabalho dos pesquisadores ao disponibilizar uma vasta gama de materiais para consulta e levantamento de informações. Pois a pesquisa de campo ajuda a definir os objetivos, as perguntas e a forma de coletar e analisar as informações.

É um momento que exige proximidade e atenção com cada participante, criando espaço para ouvir suas histórias no contexto em que vivem. Essa etapa é

essencial para compreender de forma mais verdadeira o fenômeno estudado. Desse modo a pesquisa documental é a base sólida sobre a qual construímos nosso estudo.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p.46).

Nesse interim, Marconi e Lakatos (2019) explicam que a pesquisa documental se caracteriza pelo uso exclusivo de documentos, sejam eles registros escritos ou não, considerados fontes primárias. De acordo com Moscovici (2015), Jodelet (2001) as representações sociais não são simples opiniões individuais, mas sim construções coletivas que refletem as teorizações elaboradas por grupos e indivíduos para orientar suas decisões e práticas.

Essa compreensão evidencia a finalidade das representações sociais. Nessa lógica, Jodelet (2001) ressalta que as Representações Sociais têm um papel fundamental ao direcionar as práticas de significação dos indivíduos no seu dia a dia. Elas atuam como intermediárias na relação entre o indivíduo e a sociedade, impactando diretamente as interações sociais e as dinâmicas de comunicação.

No bojo dessa discussão, Jodelet (2001) ressalta que as representações podem tanto convergir quanto divergir, capturando a complexidade e a diversidade das percepções e dos significados atribuídos por diferentes indivíduos e grupos sociais. O processo de formação das RS, conforme Moscovici (2015), envolve dois mecanismos principais: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem ajuda a dar sentido a novas informações, conectando-as ao que já conhecemos na nossa cultura e linguagem. Assim, as pessoas conseguem entender e assimilar novidades usando referências familiares, o que facilita a adaptação e mantém viva as formas de pensar e agir do grupo.

Nesse contexto teórico, a objetivação é uma forma de transformar ideias em elementos concretos, como símbolos, gestos e objetos, que ajudam as pessoas a compartilharem e manter essas ideias vivas dentro do grupo.

A partir dessa compreensão, a ancoragem consiste em associar o novo objeto representado a categorias já conhecidas, integrando-o a um sistema de referências culturais e linguísticas familiares ao grupo. Já a objetivação transforma esse objeto antes abstrato em algo concreto e visualmente acessível, por meio de imagens,

metáforas ou exemplos do cotidiano. Portanto, esse processo contribui para que as representações sociais sejam incorporadas à vida cotidiana do grupo, tornando-se inteligíveis e desempenhando um papel essencial na construção da identidade coletiva e na manutenção da coesão social. Nesse sentido, ancoragem e objetivação atuam como pontes entre o saber partilhado e as práticas do dia a dia.

Minayo (2010) lembra que a análise das representações sociais ocupa um lugar central na Pesquisa Qualitativa, sendo decisiva tanto para a condução de entrevistas quanto para a observação de campo. Nessa perspectiva, as pesquisas descritivas buscam, sobretudo, retratar com precisão as características de uma população ou fenômeno, reunindo e analisando dados que permitam compreender, de forma mais detalhada e sensível, os aspectos que se pretende investigar.

3.4 Procedimentos da Pesquisa

Esta pesquisa foi organizada em três etapas, seguindo a estrutura proposta por Minayo (2012) a Fase Exploratória, a Fase de Trabalho de Campo e a Fase de Análise dos Dados. Essa divisão ajudou a guiar todo o processo de investigação de forma clara e consistente.

Fase Exploratória. Nessa primeira etapa, foi definido o problema central do estudo, formulados os objetivos e reunido o referencial teórico que sustentou a investigação. Também foi realizado um levantamento do estado do conhecimento sobre as representações sociais no contexto da educação infantil e do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse momento serviu para compreender o que já havia sido produzido sobre o tema e identificar lacunas que justificassem o estudo.

Fase de Campo. Em seguida, houve o contato direto com as participantes mães de crianças com TEA matriculadas na educação infantil. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram uma conversa aberta e aprofundada, e um questionário sociodemográfico para traçar o perfil das participantes. Essa etapa permitiu registrar as histórias, percepções e vivências das mães em relação à escolarização e aos desafios de inclusão enfrentados no dia a dia.

Fase de Análise dos Dados. Por fim, todo o material coletado foi organizado e categorizado. A interpretação seguiu a perspectiva da fenomenologia social de Alfred Schutz (1970), que valoriza a compreensão do significado das experiências a

partir do ponto de vista dos próprios sujeitos, e da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), que ajuda a entender como essas percepções se formam e circulam socialmente. Essa análise permitiu revelar tanto aspectos comuns entre as experiências quanto elementos singulares de cada narrativa.

a) Para a escolha da instituição:

O cenário desta pesquisa foi definido em uma escola municipal de Educação Infantil que se destaca pela sua relevância comunitária e pelo número significativo de alunos atendidos. A escolha desse local baseia-se na sua representatividade dentro da comunidade e na consonância com os objetivos do estudo, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A instituição recebe oito crianças diagnosticadas com TEA, o que cria um contexto particular para explorar as representações sociais construídas pelas mães nesse espaço educacional. Além disso, a diversidade de níveis de intervenção presentes na escola possibilita um olhar sobre as experiências parentais, considerando as diferentes necessidades e realidades de cada criança.

O fato de a escola estar localizada em um bairro afastado do centro da cidade traz um aspecto importante para a pesquisa, já que as condições socioeconômicas e culturais desse lugar influenciam bastante as vivências e expectativas dos pais sobre a inclusão escolar de seus filhos. A escola recebe crianças de 3 a 5 anos e 11 meses. Dessa forma, a escolha dessa instituição se justifica não apenas pelo compromisso em acolher crianças com autismo, mas também pela diversidade de experiências que proporciona, contribuindo para uma pesquisa significativa no campo da inclusão escolar. Sobre a perspectiva das vozes das famílias, que enfrentam o estigma do TEA e, muitas vezes, silenciadas, também serão fundamentais para identificar os desafios enfrentados e as estratégias de enfrentamento.

As representações sociais a partir da inclusão dos filhos com TEA na Educação Infantil, por sua vez, revelarão as práticas pedagógicas adotadas, bem como as barreiras e facilitadores encontrados.

b) O cenário e os participantes da pesquisa:

A instituição escolhida para a pesquisa atende a um número maior de crianças com TEA em comparação a outras escolas do município. Essa escolha reflete a

realidade vivida pelas famílias e crianças, destacando a importância de analisar o processo de inclusão em contextos que efetivamente recebem essas demandas. Essa escolha reflete um ambiente onde a inclusão deixa de ser apenas uma política formal para se tornar uma realidade na vida das crianças e das famílias.

A identificação dos participantes teve início pela seleção dos alunos com TEA em cada turma, sendo os responsáveis convidados a participar da pesquisa. Inicialmente, o objetivo era ouvir tanto pais quanto mães de crianças com autismo. No entanto, durante a coleta de dados, constatou-se que apenas as mães se dispuseram a colaborar. Entre os pais, alguns justificaram incompatibilidade de horários, enquanto outros não retornaram às ligações e mensagens de WhatsApp encaminhadas pela escola. Por conta dessa situação, o título da pesquisa, que inicialmente fazia referência às representações dos pais, precisou ser ajustado para focar nas representações das mães.

Essa mudança reflete a realidade das famílias, em que as mães assumem a maior parte das responsabilidades e do acompanhamento na inclusão escolar dos filhos com TEA. Além de justificar a alteração no título, essa decisão também reforça a importância de analisar o fenômeno a partir dessa perspectiva mais presente e atuante. Pois a ausência paterna vai além de um simples contratempo logístico, ela revela uma divisão estrutural das responsabilidades parentais que recai predominantemente sobre as mães.

Essa dinâmica, que naturaliza a sobrecarga materna, revela um padrão social que frequentemente marginaliza a participação dos pais no cuidado e na inclusão dos filhos com TEA. Essa realidade suscita reflexões sobre o papel das expectativas culturais e dos papéis de gênero nas práticas familiares, bem como sobre os impactos dessa desigualdade no desenvolvimento das crianças e no suporte que recebem.

Reconhecer a predominância das mães nesse contexto vai além da adaptação do foco da pesquisa, implica também na necessidade de refletir sobre os desafios que essa divisão desigual impõe às famílias e à sociedade. Assim, a investigação concentra-se nas experiências maternas, que assumem protagonismo ao trazer suas representações sociais, revelando não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também a busca contínua por práticas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças.

Valorizar as vozes dessas mães é fundamental para compreender as representações sociais que influenciam o processo de inclusão e para identificar os obstáculos que as famílias enfrentam.

c) Entrevistas semiestruturadas:

Antes de elaborar o roteiro, é necessário compreender que “a entrevista é uma técnica de coleta de dados que consiste em um diálogo estruturado entre o pesquisador e o entrevistado, por meio de perguntas direcionadas para obter informações relevantes à investigação” (Gil, 2008, p. 109).

A entrevista, conforme Severino (2010, p. 124), “pressupõe uma interação dialógica entre pesquisador e entrevistado, cujo objetivo é compreender as perspectivas, conhecimentos, representações e ações dos participantes”. Essa técnica torna a pesquisa uma jornada de descoberta, na qual a entrevista semiestruturada atua como uma lente privilegiada para explorar o universo das experiências humanas. Ela ultrapassa a busca por respostas objetivas, promovendo a compreensão dos contextos e significados que permeiam as vivências individuais.

No contexto desta pesquisa, que busca compreender as representações sociais das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os desafios que enfrentam na inclusão escolar, a entrevista semiestruturada é uma ferramenta importante. Assim, essa técnica ajuda o pesquisador a entender não apenas o que as mães fazem, mas também os motivos que as levam a agir dessa forma. Além disso, oferece liberdade para explorar assuntos inesperados e descobrir aspectos profundos das experiências humanas.

Gil (2008) alerta para a importância de manter o foco no objeto de estudo ao construir e aplicar o roteiro de pesquisa, ressaltando que abrir espaço para novos temas pode desviar a investigação.

Nesse sentido, Minayo (2014) reforça a necessidade de realizar um pré-teste do roteiro, tornando-o mais claro e preciso. Ela destaca ainda que cada questão deve estar alinhada ao delineamento do objeto, de forma que o conjunto de tópicos contribua tanto para satisfazer os objetivos do pesquisador quanto para captar as perspectivas dos informantes (Minayo, 2014, p. 191).

Cada questão do roteiro deve fazer parte do delineamento do objeto, de forma que todos os tópicos em conjunto se encaminhem para dar-lhe forma e

conteúdo e contribuam para satisfazer as relevâncias previstas no projeto (ponto de vista do investigador) e as dos informantes (ponto de vista dos entrevistados). (minayo, 2014, p. 191).

Complementando esses conceitos, Severino (2010) enfatiza o valor do roteiro como instrumento nas pesquisas em Ciências Humanas, especialmente por permitir a organização das falas em categorias analíticas, o que facilita a compreensão dos sentidos atribuídos à inclusão, à deficiência e às relações familiares.

d) Instrumentos e Análise dos Dados:

No dia a dia, conversar pode parecer algo simples, mas é por meio dessas trocas que construímos nosso entendimento do mundo, compartilhamos ideias e definimos o que acreditamos ser verdade. Moscovici (1984) destaca que as conversas estão no coração do nosso universo comum, pois é nelas que nossas representações sociais ganham forma, transformam-se e se espalham.

Para ouvir as experiências das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as entrevistas foram conduzidas em um ambiente acolhedor, pensado para favorecer a espontaneidade e o conforto dos participantes. Embora o roteiro tenha sido planejado previamente, as perguntas permitiram flexibilidade para que cada mãe pudesse falar livremente sobre o que fosse mais relevante para ela.

Antes de cada encontro, os participantes foram informados sobre o uso de gravadores para registro, garantindo seu consentimento e assegurando a confidencialidade das informações. As entrevistas tiveram duração semelhante para todos, e todo o conteúdo foi transcrito na íntegra, preservando a ordem dos acontecimentos e as expressões originais, para manter a autenticidade dos relatos e possibilitar uma análise detalhada.

Foi utilizado um questionário sociodemográfico para traçar o perfil das participantes. Com isso, procurou-se compreender os significados construídos a partir do cotidiano, das interações e dos desafios enfrentados no percurso da inclusão escolar. A análise dos dados iniciou-se com a escuta e transcrição das vozes maternas. Em seguida, as informações foram organizadas para identificar os temas recorrentes, sem perder a singularidade de cada história.

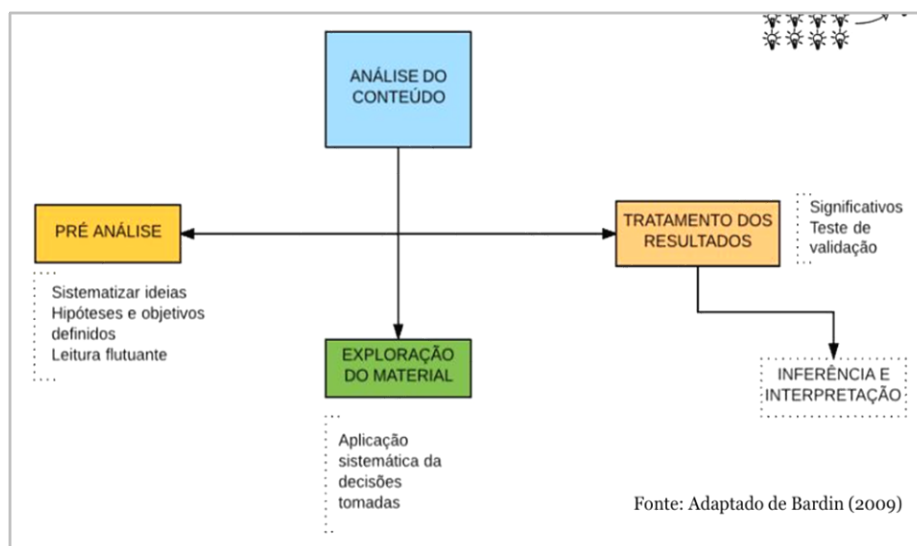
Os relatos foram agrupados em categorias baseadas nos conceitos de ancoragem e objetivação, conforme Moscovici e Jodelet, o que permitiu preservar as particularidades das experiências individuais e evidenciar as representações sociais

presentes. Por fim, refletimos sobre os dados para dar voz às mães e entender como elas vivem e interpretam a inclusão escolar de seus filhos, construindo assim uma visão sensível dos desafios e esperanças que cercam essa realidade.

Para nortear essa análise, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2009), que ofereceu um método sistemático para organizar e interpretar os relatos das mães e profissionais envolvidos na inclusão de crianças com TEA.

Por meio das etapas de pré-análise, exploração e tratamento dos dados, foi possível revelar as representações sociais e os sentidos construídos nesse processo, ampliando a compreensão das vivências e desafios enfrentados no contexto escolar.

Figura 5 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Bardin



Fonte: Adaptado de Bardin (2009)

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo é um método que organiza os elementos de significado de uma mensagem em categorias semelhantes. Ao seguir esse processo estruturado, conseguimos interpretar as informações coletadas, construindo inferências que conectam teoria e prática. Esse caminho favorece uma compreensão contextualizada dos desafios no campo da educação inclusiva.

Dessa forma, a análise cuidadosa dos dados permitiu revelar dimensões das experiências maternas, evidenciando tanto as dificuldades quanto as estratégias de resistência e esperança. Contribuindo assim para o entendimento sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, oferecendo subsídios importantes para a reflexão e o desenvolvimento de práticas mais efetivas e sensíveis no ambiente educacional.

e) Dos Materiais e Cuidados Éticos na Pesquisa:

A condução das entrevistas semiestruturadas exigiu a utilização de materiais que garantissem a qualidade, e a integridade da coleta de dados. Para tanto, foi utilizado um gravador de voz, permitindo registrar fielmente as falas das participantes. Roteiros impressos serviram como guias para assegurar que todos os tópicos relevantes fossem abordados de maneira sistemática.

Também se previu o uso de máquina fotográfica para registro visual de aspectos pertinentes ao estudo. No entanto, tais registros, assim como as gravações de áudio, somente foram realizados mediante autorização formal, expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As participantes no caso, mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) assinaram o TCLE, no qual declararam ter recebido informações claras e compreensíveis sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, seus métodos, possíveis benefícios e eventuais riscos.

O documento também explicitou os direitos das participantes, incluindo a garantia de que sua colaboração seria totalmente voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade.

As pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil devem obedecer aos princípios éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam a atuação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

Segundo a normatização da Resolução 510/2016.

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa; III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. (Resolução 510/2016)

Essas diretrizes reforçam a importância da proteção à dignidade, à autonomia e à privacidade dos sujeitos da pesquisa, além de assegurar a responsabilidade dos pesquisadores em promover um ambiente de respeito e segurança. O consentimento livre e esclarecido, obtido por meio do TCLE, constitui não apenas uma exigência

formal, mas também um compromisso ético essencial para a validade e a legitimidade do processo investigativo.

A presente pesquisa foi autorizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e pela Secretaria Municipal de Educação de Baião, atendendo aos requisitos administrativos e legais previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, que regulamenta a realização de estudos educacionais em instituições de ensino.

Dessa forma, todo o desenvolvimento do trabalho respeitou rigorosamente as normativas legais e éticas aplicáveis, reafirmando o compromisso com a integridade acadêmica, com a preservação dos direitos das participantes e com a produção de um conhecimento cientificamente sólido e socialmente responsável.

4 TRAVESSIAS DA FAMÍLIA NO AUTISMO: UMA JORNADA TEMPORAL DE DESAFIOS E CONQUISTAS

Nem todo ser humano é autista. Mas todo autista
é ser humano. Eles não precisam que vocês
tenham pena; eles precisam que vocês os
compreendam. Que acreditem em suas
potencialidades.

LUÍS PAULO LUPPA

Historicamente, a vida das pessoas com deficiência nos tempos antigos era marcada por graves violações de direitos e por práticas cruéis. Muitas vezes, eram alvo de extermínio, e seu direito à vida era negado, especialmente quando apresentavam deformidades ao nascer, pois eram vistas como incapazes de contribuir em tarefas consideradas essenciais, como o combate em tempos de guerra. Por séculos, o convívio social e o acesso à educação lhes eram negados, e aquelas pessoas que apresentavam deficiências durante a infância eram frequentemente abandonadas ou deixadas à própria sorte, vivendo à margem da sociedade.

Com o tempo, apesar de séculos de exclusão, começaram a surgir movimentos sociais voltados à dignidade e aos direitos das pessoas com deficiência e de suas famílias. Esse ativismo foi essencial para transformar gradualmente o cenário, promovendo uma maior inclusão e permitindo que, nas últimas décadas, essas pessoas ocupassem um espaço mais visível na sociedade, desafiando estigmas e conquistando direitos básicos à vida, ao respeito e à educação.

As conquistas desses movimentos abriram caminho para transformações ainda mais significativas no início do século XXI, quando os direitos humanos passaram a enfatizar de maneira mais ampla a inclusão de todos. Nesse novo contexto, o reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos plenos tornou-se mais sólido, destacando seu direito ao acesso igualitário a oportunidades, independentemente das condições que apresentam.

No Brasil, essa compreensão se reflete na legislação. Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são reconhecidas como pessoas com deficiência (PcD) e, portanto, têm acesso aos mesmos direitos e garantias que as demais. A Lei nº 12.764, de 2012, afirma que "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (Brasil,

2012). Mais recentemente, em 2023, o Senado Federal aprovou a Lei 5.486/2020, regulamentando o uso do cordão de girassol como forma de identificação para pessoas com deficiências ocultas, incluindo o autismo. Essa iniciativa visa promover a inclusão e a conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas com TEA, garantindo que seus direitos sejam respeitados e que possam participar plenamente da vida em sociedade.

Para tanto, a discussão sobre a inclusão de crianças com autismo em escolas regulares é um tema que perdura há várias décadas. A legislação brasileira estabelece um compromisso do Estado em garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas condições. A legislação brasileira reconhece a educação como um direito fundamental e universal, estabelecendo diretrizes claras para a inclusão e o atendimento especializado no sistema educacional. Essa compreensão está explicitamente presente na Constituição Federal de 1988, que estabelece:

[...] "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, Art. 208).

Essa garantia constitucional reforça o compromisso do Estado em promover um sistema educacional inclusivo, que assegure não apenas o acesso, mas também o suporte necessário para que estudantes com deficiência possam desenvolver suas potencialidades no ambiente escolar regular, promovendo assim a equidade e o respeito à diversidade.

As leis definem direitos e os documentos ajudam a organizar informações, mas nenhuma dessas ferramentas deve esgotar o que significa viver e conviver. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e responsabilidade do Estado, apoiada nos princípios da cidadania e da dignidade humana. Como lembra Mantoan (2015), esse direito é garantido sem rótulos que limitem o pleno desenvolvimento, assegurando a participação social em igualdade de condições.

O termo “autismo” vem do grego autós, “de si mesmo”, e foi usado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler para descrever um distanciamento da realidade. Essa definição inicial, embora histórica, carregou estigmas e reduziu a compreensão da experiência autista a uma perspectiva limitada. Hoje sabemos que o

espectro é amplo e diverso, e que o modelo puramente clínico, mesmo útil para diagnóstico e acompanhamento, não é suficiente para entender a pessoa em sua totalidade. O risco de se apegar apenas a classificações é deixar de ver desejos, interesses e formas únicas de estar no mundo. Reconhecer a pessoa com TEA como sujeito de direitos significa enxergar muito além do diagnóstico, valorizando suas histórias, afetos, capacidades e contribuições. O autismo não é um desvio a ser corrigido, mas uma maneira legítima de existir, que merece ser compreendida e acolhida por inteiro.

Ferramentas como o DSM-V podem orientar intervenções e apoios, mas não definem quem alguém é. Cada indivíduo traz consigo histórias, afetos, talentos e formas únicas de estar no mundo. É no respeito a essas singularidades que a presença se torna pertencimento e que a convivência se transforma em oportunidade de crescimento para todos.

A seguir, apresenta-se a figura 6 que trata de Níveis de suporte necessários que tratam de interação/comunicação social e comportamentos restritivos/repetitivos.

Figura 6 – Níveis de suporte necessários em Interação/Comunicação Social e Comportamento Restritivo/Repetitivo

Níveis	Nível 1 (necessita suporte)	Nível 2 (necessita de suporte substancial)	Nível 3 (necessita de suporte muito substancial)
Interação/comunicação social	Prejuízo notado sem suporte; dificuldade em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou não sucedidas para abertura social; interesse diminuído nas interações sociais; falência na conversação; tentativas de fazer amigos de forma estranha e mal-sucedida.	Déficits marcados na conversação; prejuízos aparentes mesmo com suporte; iniciação limitada nas interações sociais; resposta anormal/reduzida a aberturas sociais.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves no funcionamento; iniciação de interações sociais muito limitada; resposta mínima a aberturas sociais.
Comportamento Restritivo/ repetitivo	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos; dificuldade para trocar de atividades; independência limitada por problemas com organização e planejamento.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuatadamente no funcionamento em todas as esferas; grande aflição/dificuldade de mudar o foco ou a ação.

Fonte: DSM-V (APA, 2014)

O transtorno do neurodesenvolvimento, conforme definidos pela literatura psiquiátrica contemporânea, configuram um grupo de condições com início precoce, geralmente antes da entrada da criança no ambiente escolar. Tais condições são caracterizadas por déficits no desenvolvimento que comprometem o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2022, p. 75).

Dentro desse grupo tão diverso, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se destaca não apenas pelo aumento dos casos, mas principalmente pela complexidade de entender e reconhecer suas diferentes formas de se manifestar. Chamar essa condição de “espectro” não é apenas um termo técnico, é uma maneira de mostrar que o autismo aparece de muitas maneiras diferentes na vida das pessoas. Essa ideia quebra aquela visão simplista que ainda está muito presente, reconhecendo que o autismo não é igual para todos, mas vive em um conjunto de experiências únicas e pessoais.

Esse entendimento é um passo importante porque nos convida a sair daquele olhar clínico fechado, que quer encaixar tudo em diagnósticos prontos, para um olhar que valoriza a singularidade de cada sujeito. O TEA não pode ser visto como um conjunto fixo de sintomas que devem ser identificados e tratados da mesma forma para todos. Essa diversidade não é um problema, pelo contrário, é um convite para que, especialmente quem trabalha com educação e saúde, aprenda a olhar com mais atenção, empatia e respeito. Entender o autismo como algo que muda de pessoa para pessoa significa deixar de lado classificações rígidas e abrir espaço para reconhecer toda a complexidade de cada indivíduo.

Por isso, o jeito de apoiar e ensinar precisa sair do padrão e nascer da escuta, respeitando quem a pessoa é de fato, e não apenas o que seu diagnóstico médico diz. O diagnóstico ajuda a entender, mas não define tudo. Se ficarmos presos só no que dizem os manuais, corremos o risco de esquecer o que realmente importa, a pessoa, com sua história, seus sentimentos e sua maneira única de ser.

Ver o autismo com humanidade não quer dizer ignorar o conhecimento técnico, mas sim unir esse saber a uma postura de cuidado e atenção. Por trás de cada diagnóstico, existe alguém que sente, aprende, comunica-se e cresce. Olhar além do rótulo é, antes de tudo, um gesto de respeito e um passo essencial para construir uma sociedade onde todos tenham vez e lugar.

Garantir o acesso equitativo à educação e promover ambientes escolares acolhedores e adaptativos são desafios essenciais para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de indivíduos com TEA. Portanto, as famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios, desde a dificuldade de obter um diagnóstico precoce em razão da desinformação e da falta de preparo do sistema de saúde até a luta por uma inclusão escolar.

Apesar das garantias legais, o acesso à educação infantil inclusiva esbarra em entraves como a escassez de recursos, a ausência de formação adequada para educadores e o persistente estigma social, tornando a trajetória escolar dessas crianças marcada por barreiras que limitam seus direitos e possibilidades.

Portanto, para as famílias, o caminho para a inclusão passa não só pela superação de barreiras burocráticas, mas também pela construção de uma rede de apoio que promova a aceitação e o entendimento das diferenças. Além dos desafios práticos, as famílias também enfrentam obstáculos emocionais e psicossociais decorrentes do estigma e da falta de compreensão da sociedade em relação ao autismo.

Quando não há informação suficiente sobre o autismo, surgem preconceitos e ideias equivocadas que acabam afastando e excluindo não apenas a pessoa autista, mas também sua família. Valorizar as diferenças e compreender que cada pessoa tem seu próprio jeito de sentir e aprender é essencial. Além disso, oferecer apoio e oportunidades adequadas ajuda a construir uma vida com mais dignidade, bem-estar e pertencimento para todos.

4.1 Maternidade atípica: a sobrecarga do cuidador de uma criança autista

"Ninguém vai invalidar a minha luta enquanto mãe de autista, ninguém vai passar pelo deserto que eu passei, ninguém mais sabe o valor que tem um oásis, diante da seca que o autismo ainda me impõe! Eu sou mãe atípica, e a caminhada não foi fácil até aqui! São altos e baixos, desafios diários, alguns admiram, outros refutam, mas NINGUÉM pode medir, usando sua própria régua! O autismo não vai embora, E eu cansada, mas teimosa que sou, também não vou!"
Texto - Bianca Vinagre Silva

Na jornada da maternidade, há momentos de alegria, desafios e descobertas únicas. No entanto, para mães que atuam como cuidadoras principais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa trajetória frequentemente adquire

contornos mais intensos, marcados por exigências emocionais, físicas e sociais que se estendem para além das tarefas cotidianas.

De acordo com os dados analisados em minha pesquisa, observei que essas mulheres concentram a maior parte das responsabilidades relacionadas ao cuidado, à mediação das terapias, à escolarização e à rotina médica dos filhos, o que as insere em uma rotina de constante vigilância e adaptação. Essa centralidade do cuidado não decorre apenas de uma escolha pessoal, mas reflete, em grande medida, uma estrutura social que ainda atribui às mulheres o papel predominante na esfera do cuidado familiar.

A experiência materna, nesse contexto, é atravessada por responsabilidades que exigem um acompanhamento contínuo das necessidades específicas da criança com autismo, demandando força e resiliência em meio às lacunas do sistema de suporte social. É fundamental reconhecer que a maternidade de uma criança autista é uma experiência atípica, cheia de desafios que vão além das expectativas convencionais. Muitas vezes, as mães encontram-se navegando por um mar de incertezas, lidando com demandas complexas de cuidado e enfrentando sistemas que nem sempre estão equipados para oferecer o suporte necessário.

As características e desafios apresentados pelas crianças autistas muitas vezes são erroneamente interpretados como má educação, colocando uma carga adicional sobre as mães e contribuindo para uma maior sobrecarga, devido à pressão social para que a criança se adapte aos padrões comportamentais convencionais. Portanto, os olhares curiosos ou de julgamento, a discriminação e o preconceito que rotulam a criança autista como mal-educada, doente ou desajustada, exercem uma pressão constante e perturbadora sobre as mães (Silva & Ribeiro, 2012).

A sobrecarga de quem cuida e não é cuidada é uma realidade que não pode ser ignorada. Mães de crianças autistas frequentemente se veem lutando para equilibrar as necessidades especiais dos filhos com suas próprias demandas emocionais e os desafios da rotina diária. Esse esforço contínuo evidencia a importância de reconhecer não apenas o papel de cuidadoras, mas também a necessidade de cuidado e apoio para essas mulheres, cuja dedicação muitas vezes ocorre em meio a fragilidades e poucas redes de suporte.

A falta de recursos adequados, a escassez de serviços de apoio e o estigma associado ao autismo podem intensificar ainda mais essa carga já pesada.

Portanto, o adoecimento físico e emocional é frequentemente ocasionado pela sobrecarga decorrente das responsabilidades diárias de cuidado, além da falta ou escassez de apoio familiar, técnico e financeiro (Alvaréz, 2014; Silva & Ribeiro, 2012). Compreender as dinâmicas familiares no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para que os profissionais possam oferecer suporte adequado e estratégias eficazes para os cuidadores.

Essas famílias enfrentam desafios imensos e, ao receberem o apoio necessário, não apenas melhoram sua própria qualidade de vida, mas também conseguem proporcionar um cuidado melhor aos seus familiares com TEA. Muitas mães, por exemplo, são abandonadas pelos parceiros e se veem sozinhas na tarefa de cuidar de seus filhos, frequentemente sem o suporte necessário. Essas famílias, muitas vezes negligenciadas, enfrentam um duplo desafio: o cuidado constante de uma criança com necessidades especiais e a falta de assistência adequada para si mesmas.

Esse cenário revela a urgência de políticas que também considerem o bem-estar da família enquanto cuidadores, garantindo que não sejam deixados à margem enquanto desempenham um papel crucial na vida de seus filhos.

4.2 A Inclusão Escolar da Criança com TEA

“A escola deve ser um espaço de valorização das diferenças, possibilitando que cada criança seja respeitada em sua singularidade e tenha condições de se desenvolver plenamente”.

Mantoan (2015)

A inclusão escolar de crianças com deficiência passou por transformações significativas ao longo da história recente. Durante muito tempo, o cuidado e o apoio recaíam quase exclusivamente sobre as famílias, que enfrentavam sozinhas inúmeros desafios. Gradualmente, essa responsabilidade começou a ser partilhada com as instituições escolares, o poder público e a sociedade, delineando um percurso mais acolhedor e comprometido com os direitos dessas crianças. Como ressalta Ainscow (2005), a inclusão é muito mais do que garantir presença física na escola é assegurar que todas as crianças tenham oportunidades reais de aprender, crescer e serem reconhecidas em suas diferenças.

Cuidar, portanto, é garantir um ambiente onde cada criança possa ser valorizada e desenvolvida em sua singularidade. Além disso, a transição de um modelo assistencialista, que priorizava o fortalecimento de escolas especiais filantrópicas, para propostas mais inclusivas, embora tenha ocorrido de forma gradual, representou avanços. Esses passos, ainda que lentos, foram fundamentais para a construção do cenário atual, onde se busca promover a inclusão efetiva de crianças com deficiências no ambiente escolar regular, reconhecendo suas singularidades e potencialidades.

Castanha (2016) apresenta um panorama dos principais marcos históricos e políticos que contribuíram para a inclusão escolar de crianças com autismo, ressaltando que essa trajetória ganhou força a partir de 1983, com a criação da primeira Associação dos Amigos dos Autistas (AMA). Embora ações significativas tenham sido iniciadas no Brasil desde a década de 1960, foi a partir dos anos 1990 que as discussões sobre inclusão escolar se tornaram mais intensas, levando a mudanças práticas relevantes.

Um elemento nesse processo foi o surgimento de associações formadas por pais, que se uniram para lutar pelos direitos de tratamento e pela inclusão escolar de seus filhos. A AMA de São Paulo é considerada a primeira associação de pais de autistas no Brasil. Apesar dos desafios que surgem no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, a Secretaria Municipal de Educação de Baião (SEMED) está se empenhando para seguir as diretrizes estabelecidas por leis e portarias nacionais.

Essas diretrizes não são apenas regras, mas sim orientações que buscam assegurar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham um espaço adequado e acolhedor nas escolas públicas. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de educação de Baião reflete o compromisso com a diversidade e a igualdade de oportunidades educacionais, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esses marcos legais asseguram que os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. O Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), artigo 58,

§1º, estabelece que o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo os recursos e serviços especializados para que esses alunos possam ter pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, também assegura o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente em classes regulares, como uma medida de garantia de igualdade de oportunidades. A Secretaria Municipal de Educação de Baião (SEMED) tem se dedicado a implementar as diretrizes de inclusão nas escolas da rede pública, promovendo um ambiente onde cada aluno, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possa desenvolver seu potencial e que não apenas sejam matriculados, mas que permaneçam de maneira positiva na escola.

No Brasil, alguns marcos legais têm sido fundamentais para abrir caminhos à inclusão escolar de crianças com deficiência e, em especial, das que estão no espectro autista. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Berenice Piana, que assegura direitos às pessoas com TEA, representam avanços importantes nesse percurso. Somam-se a elas a chamada Lei Romeu Aldigueri⁹, que valoriza a preparação dos professores para acolher esses estudantes, e a Nota Técnica nº 4/2010, que orienta o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais do que documentos, esses instrumentos refletem a busca por uma escola que reconheça cada aluno em sua singularidade e que se comprometa com uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com número 9.394 de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação no país, incluindo princípios para a educação inclusiva a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), com número 13.146 de 2015, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional. reforça o compromisso do país com a inclusão e

⁹ A chamada Lei Romeu Aldigueri refere-se à Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir dispositivos sobre a formação inicial e continuada de professores, com foco no atendimento educacional especializado, incluindo modalidades de educação bilíngue para surdos.

acessibilidade, assegurando que as políticas públicas promovam a participação plena e equitativa de todos os alunos no sistema educacional.

No município de Baião, o acompanhamento dos alunos com necessidades de apoio especializado em sala de aula regular é realizado por profissionais denominados mediadores escolares, ou também conhecidos como cuidadores escolares, conforme previsto na legislação local (Lei Municipal Complementar nº 19/2025, Baião, 2025). Esses profissionais exercem funções essenciais, tais como acompanhar o processo de escolarização de alunos com deficiências múltiplas ou condutas que dificultam sua inserção, oferecendo suporte na escrita, na interação social, na mobilidade e em outras necessidades específicas.

Essa nomenclatura, adotada pelo município, está em consonância com as diretrizes das políticas públicas educacionais brasileiras, que reconhecem o papel do mediador ou cuidador escolar como agente fundamental para assegurar a inclusão e o pleno desenvolvimento dos alunos em contexto regular de ensino (Brasil, Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.146/2015). Dependendo das necessidades específicas de cada aluno e do nível de intervenção pedagógica requerido, os estudantes com autismo, deficiência intelectual ou outras comorbidades¹⁰ são inseridos em salas de aula regulares. Nessas situações, em Baião, os alunos recebem o acompanhamento do mediador/cuidador escolar, profissional responsável por fornecer o suporte necessário para garantir a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

Esse modelo de atendimento, que ocorre diretamente na sala de aula, não só assegura a participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também promove um ambiente mais inclusivo e diversificado, atendendo às demandas individuais de cada estudante de maneira eficaz e sensível.

A legislação brasileira, representada pela LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 assegura a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, estabelecendo penalidades para gestores escolares que negarem matrícula a esses alunos. No entanto, é importante compreender que a simples inserção dessas crianças não é suficiente para garantir uma inclusão efetiva. É necessário um esforço coletivo da comunidade escolar para proporcionar uma

¹⁰ O termo *comorbidades* refere-se à presença de duas ou mais condições de saúde simultâneas em um mesmo indivíduo. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), comorbidades comuns incluem distúrbios de atenção, ansiedade, epilepsia, distúrbios do sono e alterações gastrointestinais, entre outras. Reconhecer essas condições é fundamental para a adoção de estratégias de cuidado e apoio mais eficazes.

educação inclusiva que atenda às necessidades individuais de cada aluno com TEA, promovendo seu pleno desenvolvimento e participação na escola. A Educação Especial está definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 do seguinte modo:

[...] como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quando a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 14).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece diretrizes para a promoção da inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. No entanto, ainda surgem muitas dúvidas quanto à sua aplicabilidade, especialmente no que se refere à disponibilização do "profissional de apoio". Sendo assim considera-se público-alvo do AEE¹¹:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2008, p. 14)

Além disso, de acordo com o parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 12.764, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm o direito assegurado de contar com um acompanhante especializado, caso seja comprovada a necessidade. Essas medidas buscam garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento educacional dos alunos com TEA, proporcionando-lhes suporte

¹¹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos serviços prestados pela educação especial para atender aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que devem estar matriculados em escolas comuns do ensino regular.

adequado e promovendo a inclusão no ambiente educacional. O município de Baião, adota um processo rigoroso e estruturado para identificar e atender as necessidades dos alunos com deficiências.

A partir do momento em que a criança se matricula, a escola envia à Coordenação de Educação Especial (COEEB) relatórios descritivos e laudos médicos anexados à matrícula, que permitem avaliar suas necessidades específicas. Quando é comprovada a necessidade, significa que a criança apresenta dificuldades que exigem apoio adicional para acompanhar as atividades escolares, como desafios de aprendizagem, dificuldades de locomoção, necessidades sensoriais ou de comunicação, ou outros apoios específicos que variam de acordo com cada aluno. Nesse caso, é designado um profissional de apoio escolar, (mediador/cuidador escolar) para acompanhá-la, oferecendo o suporte necessário e garantindo que sua experiência escolar seja mais acolhedora e inclusiva.

Dessa forma a legislação brasileira proíbe a negativa de matrícula de pessoas com deficiência (PCD) em escolas regulares. De acordo com a Lei nº 13.146/2015, é garantido o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Isso significa que as escolas não podem se recusar a matricular alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e devem adotar medidas necessárias para garantir sua plena participação e aprendizado, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Qualquer negativa de matrícula com base na deficiência do aluno configura discriminação e violação dos direitos humanos, sujeita a medidas legais e administrativas. De acordo com o Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), considera-se deficiência qualquer restrição física, intelectual ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limite a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária ou atividades remuneradas.

As barreiras à inclusão das crianças são ampliadas por fatores econômicos e sociais, que podem limitar sua participação plena na escola e na sociedade. Entre as principais condições consideradas estão as deficiências física, auditiva, visual, intelectual, surdo-cegueira, autismo, condutas típicas e múltiplas. Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que necessitam de atenção pedagógica individualizada, a presença do mediador escolar na sala de aula regular é

fundamental, oferecendo suporte adequado, promovendo a autonomia do estudante e favorecendo sua integração às atividades coletivas.

Este profissional é essencial não apenas no apoio às atividades de aprendizagem, mas também na promoção da interação social, ajudando o aluno a engajar-se em atividades grupais e a desenvolver habilidades de comunicação e relacionamento com os colegas. Esse procedimento garante que cada aluno receba o atendimento necessário desde o início de sua vida escolar, permitindo uma adaptação ao ambiente educativo e promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e personalizada.

A presença de um mediador escolar, conforme discutido anteriormente, é uma parte de extrema relevância, assegurando que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas de maneira adequada e contínua. Ao atender às demandas específicas dessa modalidade de ensino, o município demonstra um importante avanço na promoção da inclusão e na valorização da diversidade.

O profissional de apoio escolar, conhecido também como mediador, tem um papel muito importante para ajudar alunos com deficiência a aprenderem e sentirem-se parte da escola.

A **Lei nº 13.146/2015** garante que estudantes com deficiência tenham o suporte necessário para participar das aulas e desenvolver sua autonomia. Outros documentos, como o **Decreto nº 7.611/2011** e o **Parecer CNE/CEB nº 11/2009** do Conselho Nacional de Educação, reforçam a importância desse apoio, mostrando que a presença do mediador escolar contribui para a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Embora o mediador não substitua o professor nem assuma a responsabilidade pelo planejamento e avaliação das atividades, ele desempenha um papel pedagógico de apoio, colaborando diretamente com o professor para facilitar o acesso do aluno ao conteúdo escolar (Brasil, 2015; Brasil, 2011; Conselho Nacional de Educação, 2009).

O mediador escolar tem como função principal garantir a acessibilidade e a autonomia do aluno, atuando como um elo entre as orientações recebidas e o desenvolvimento do estudante. A inclusão efetiva significa que o aluno participa plenamente de todas as atividades escolares, sem barreiras que o excluam ou limitem sua participação. O acesso ao currículo garante que ele possa aprender o conteúdo de cada disciplina de maneira adequada às suas necessidades, com adaptações ou

recursos pedagógicos quando necessário. Já o direito à tecnologia assistiva assegura que o estudante tenha à disposição ferramentas e recursos que facilitem sua comunicação, locomoção, aprendizado ou interação social, promovendo a igualdade de oportunidades.

Para que tudo isso aconteça, é fundamental o trabalho colaborativo entre professores, mediadores, familiares e demais membros da comunidade escolar, que juntos criam condições para o progresso integral do aluno. Dessa forma, o mediador escolar desempenha um papel essencial na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras condições neurológicas, apoiando sua participação em todas as Atividades Escolares e de Vida Diária (AVDs) e promovendo seu desenvolvimento integral. No município de Baião, essa atuação é fortalecida por medidas que garantem a formação contínua dos profissionais de apoio pedagógico que atuam diretamente em sala de aula, reforçando um processo de inclusão consistente e humanizado.

Portanto, é fundamental que as escolas assumam o compromisso com a promoção da acessibilidade e da inclusão. Para isso, é necessário investir em recursos humanos e materiais, garantindo a presença de mediadores e cuidadores escolares, bem como a disponibilização de tecnologias assistivas que favoreçam a aprendizagem e a participação plena dos alunos. Também é essencial oferecer formação continuada aos profissionais da educação, capacitando-os para lidar com a diversidade e atender às necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, é preciso cultivar uma cultura inclusiva em toda a comunidade escolar, de modo que a inclusão deixe de ser apenas uma prática pontual e se torne um valor compartilhado por todos, promovendo o respeito, a equidade e o desenvolvimento integral de cada aluno.

Mantoan (2003), reforça que a inclusão é essencial para construir uma sociedade sem preconceitos, preparando as futuras gerações para uma convivência mais justa e plena. Ela ressalta a importância de buscarmos soluções, mesmo que isso envolva custos elevados, pois resgatar a experiência educacional de crianças marginalizadas, prevenir a evasão escolar e eliminar o estigma injustificado de uma criança são de valor inestimável. Essas medidas são essenciais para garantir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Ainda para Mantoan (2003, p. 48), é imprescindível disseminar as práticas bem-sucedidas de inclusão para que esse modelo se estenda a todas as escolas, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária. Para que essa inclusão seja efetiva, é necessário um esforço conjunto que se estenda além das salas de aula, envolvendo a colaboração das famílias, educadores, profissionais da saúde e toda a comunidade. Incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola é um desafio que exige atenção e cuidados especiais.

É fundamental usar métodos pedagógicos específicos, que respeitem as necessidades de cada criança, para que elas possam participar ativamente das atividades e desenvolver todo o seu potencial. Na rede municipal de educação de Baião, os profissionais que oferecem apoio pedagógico estão sempre se atualizando e se preparando para atender melhor esses alunos. Investir na formação dos educadores é essencial para construir um ambiente realmente inclusivo, onde os professores possam aplicar estratégias eficazes e acolhedoras, garantindo que todas as crianças tenham a chance de aprender e crescer.

No âmbito federal, o profissional que apoia alunos com deficiência é chamado de profissional de apoio escolar (Lei nº 13.146/2015). Já a legislação municipal, por meio da Lei Complementar nº 19/2025, oficializa o cargo de mediador escolar, destacando seu papel na mediação e promoção da autonomia dos estudantes.

Assim, embora o termo federal seja “profissional de apoio escolar”, a lei municipal adota “mediador escolar” para atender às necessidades locais e garantir uma inclusão mais eficaz. Nesse sentido, destacam-se alguns artigos da Lei nº 13.146/2015 que fundamentam o papel do profissional de apoio escolar/mediador escolar na garantia da educação inclusiva:

Artigo 28: Estabelece a garantia de acesso à educação inclusiva, assegurando a oferta de serviços e apoios especializados, incluindo o mediador escolar.

Artigo 27: Determina que o poder público deve adotar medidas para garantir o acesso à escola e ao currículo regular, promovendo a participação plena dos estudantes com deficiência.

Artigo 30: Estabelece a obrigação do poder público de promover a formação e capacitação de profissionais da educação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, o que inclui a formação de mediadores/cuidadores escolares. (Brasil, 2015, arts. 27-30)

Garantir que cada criança tenha acesso a uma educação de qualidade é essencial para seu desenvolvimento pessoal e para o progresso social como um todo. É um investimento no futuro, promovendo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também o fortalecimento da empatia, do respeito mútuo e da solidariedade.

Portanto, a inclusão educacional não é apenas uma questão de justiça, mas também uma necessidade imperativa para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e equitativa. Segundo Mitler (2003),

A inclusão não se trata apenas de colocar as crianças nas escolas regulares, mas de transformar as próprias escolas para que se tornem mais receptivas às necessidades de todos os alunos. É sobre capacitar todos os professores a assumirem a responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças que atualmente estão excluídas das escolas, por qualquer motivo. Isso inclui todas as crianças que não estão se beneficiando da educação, e não apenas aquelas rotuladas como tendo "necessidades educacionais especiais". A inclusão busca romper com as barreiras que limitam o acesso e a participação de todos os alunos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos. (Mitler, 2003, p. 16)

A inclusão não se resume apenas à presença física na escola, mas requer a criação de um ambiente educacional que esteja verdadeiramente alinhado com as necessidades individuais de cada criança. Isso implica em ir além da simples integração, promovendo um ambiente que valorize e respeite as diferenças de cada aluno, ao mesmo tempo em que oferece o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento.

Mantoan (2003, p. 14) ressalta que "é importante distinguir claramente os processos de integração e inclusão escolar, destacando que a confusão entre esses conceitos perpetua o paradigma tradicional de serviços educacionais". Apesar do apoio à inclusão por parte de muitos, essa falta de clareza fortalece a manutenção desse paradigma. Reconhecer essa distinção é fundamental para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e igualitária. Segundo a autora, "para que a inclusão educacional seja verdadeiramente eficaz, é necessário ir além da simples presença das crianças com deficiência na sala de aula.

É preciso construir uma narrativa inclusiva que celebre a singularidade de cada estudante e respeite suas necessidades individuais. No bojo da discussão, de acordo com a meta 4, é destacado que a educação de indivíduos com deficiência não está restrita apenas às escolas regulares, sendo preferencial, porém não exclusiva, a sua inclusão nesses ambientes educacionais. Já no PNE 2014-2024, este traz em sua

meta 4, que se localiza no conjunto de metas para redução das desigualdades e valorização da diversidade, o objetivo de (Brasil, 2014).

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014)

Logo, construir um processo inclusivo na educação implica em reconhecer que cada criança tem potencialidades únicas e que todas são capazes de aprender e contribuir de maneira significativa. É um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar em valorizar e respeitar a diversidade, promovendo a inclusão como um direito fundamental de cada criança. Por outro lado, a inclusão escolar representa uma abordagem mais abrangente e progressista. Ela busca não apenas a inserção do estudante com deficiência na escola regular, mas também a transformação do ambiente escolar como um todo, para que possa acolher e atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou diferenças. Portanto, é fundamental compreender a diferença conceitual entre integração e inclusão, pois isso reflete perspectivas distintas sobre como as escolas devem se relacionar com a diversidade e como os estudantes com deficiência devem ser incluídos na sociedade.

A adoção de uma abordagem inclusiva contribui para a construção de uma educação mais equitativa, justa e transformadora. (Manton, 2003, pag. 15). Além disso, é necessário adotar práticas pedagógicas inclusivas, um currículo acessível e que esteja pautado e considerem a diversidade de estilos de aprendizagem, adaptem os conteúdos e metodologias, e ofereçam suporte individualizado quando necessário.

Isso envolve o desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PDI), a capacitação dos professores para lidar com a diversidade, a promoção de parcerias com as famílias e o acesso a recursos e tecnologias que possam auxiliar no processo de inclusão. Para que essa inclusão aconteça, é imprescindível que políticas públicas garantam a presença desses profissionais em todas as escolas e que haja um investimento contínuo na formação e valorização desses trabalhadores. Somente assim poderemos assegurar que todos os alunos, independentemente de

suas necessidades, possam desfrutar de uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora.

5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): ASPECTOS GERAIS

"As representações sociais são os fios invisíveis que costuram a tapeçaria da nossa percepção coletiva, delineando os contornos da compreensão humana."

Jean-Claude Abric

Ao abordarmos o conceito de Representação Social (RS), é essencial compreender a transição do século XIX para o XX. O século XIX marcou uma era de ideais revolucionários e movimentos operários, caracterizado pela emergência de novos valores, ideias e concepções de mundo. Desse modo, o termo Representação Social (RS) foi concebido por Serge Moscovici durante seu doutorado em 1961, marcando um avanço significativo na compreensão desse conceito.

A definição e o desenvolvimento da teoria de RS foram resultado de duas décadas de intenso trabalho intelectual, desde sua obra, *La Psychanalyse: son image et son public* em 1961 até a apresentação mais consolidada da teoria no livro *Social Cognition* em 1984. A partir desse marco teórico, compreendemos que as representações sociais não são apenas ideias isoladas, mas construções coletivas que influenciam profundamente a forma como percebemos e nos relacionamos com o mundo. Por isso, no contexto educacional, torna-se fundamental reconhecer como essas representações afetam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente quando estigmas¹² e estereótipos¹³ dificultam a escuta e o acolhimento necessários para uma verdadeira inclusão.

Ao longo desse período, Moscovici dedicou-se a transformar o que era antes considerado apenas um conceito em um fenômeno sociocognitivo. A complexidade e abrangência da teoria de RS evidenciam a dedicação e a evolução do pensamento de Moscovici, oferecendo uma contribuição significativa para o entendimento dos processos mentais que fundamentam as representações sociais. Nesse contexto, várias teorias foram reconstruídas, e entre elas, destaca-se a teoria da representação social, como ressalta Barreto (2005).

¹² Estigma: Refere-se à desvalorização ou marca social atribuída a indivíduos ou grupos, muitas vezes resultando em discriminação ou exclusão.

¹³ Estereótipo: Consiste em ideias preconcebidas e simplificadas sobre determinado grupo ou característica, que podem influenciar atitudes e comportamentos, reforçando desigualdades e barreiras sociais.

Essa reconstrução teórica refletiu não apenas as transformações sociais e políticas da época, mas também as mudanças nas formas de compreender e interpretar a realidade. O conceito de Representação Social surge como uma ferramenta fundamental para analisar como as pessoas, em diferentes contextos, constroem significados compartilhados e atribuem sentido aos fenômenos que permeiam a sociedade.

Permite-se, assim, explorar as dinâmicas sociais, os processos de construção do conhecimento e as formas pelas quais os indivíduos assimilam, ressignificam e lidam com as informações que circulam em seu meio. A palavra representação, em sua origem etimológica, provém do latim *repraesentare*, que significa tornar presente ou apresentar novamente. Esse sentido inicial nos convida a pensar na representação como um gesto simbólico que permite àquilo que está ausente, seja uma pessoa, uma ideia ou uma experiência ganhar forma e presença no imaginário coletivo. (Silva, 2011, p. 3).

No campo das representações sociais, essa noção de fazer presente, ganha contornos ainda mais amplos, pois se refere à forma como grupos constroem sentidos sobre o mundo e compartilham saberes que orientam suas práticas, crenças e modos de ver a realidade. A ideia de representação, ao longo da história, foi se transformando. Com o avanço do pensamento científico e filosófico, passou-se a questionar a relação entre aquilo que vemos e aquilo que realmente existe, entre o mundo objetivo e a maneira como o interpretamos. Essa tensão entre a coisa e a ideia evidencia um aspecto fundamental para compreender que os indivíduos não apenas refletem o mundo, mas o constroem simbolicamente, a partir de suas experiências, valores e das interações que tecem no convívio social.

É nesse sentido que Serge Moscovici propõe a teoria das representações sociais, compreendendo-as como formas de conhecimento produzidas no cotidiano, que ajudam as pessoas a interpretar a realidade e a se situar no mundo. Não se trata de verdades absolutas, mas de saberes que emergem da convivência, das conversas, dos olhares e das práticas que circulam socialmente. Ao serem compartilhadas, essas representações tornam-se guias para o pensamento, influenciando atitudes, escolhas e formas de relação com o outro.

As representações sociais não nascem de forma isolada. Elas são construídas e reconstruídas por meio da linguagem, da cultura, da mídia, da educação e de tantas

outras formas de interação. E, por isso, são também dinâmicas podem ser hegemônicas, quando amplamente difundidas, emancipadas, quando se formam em grupos específicos ou controversas, quando revelam disputas de sentidos dentro da sociedade.

Compreender esse processo é fundamental, especialmente em contextos como o da inclusão escolar, onde os sentidos atribuídos à deficiência, ao aprender diferente ou ao comportamento atípico impactam diretamente as práticas pedagógicas e os vínculos que se constroem no espaço educativo. Nesse cenário, as representações sociais explicam por que, muitas vezes, há resistências ou desafios em acolher verdadeiramente a diversidade e onde reside a potência de transformação, quando novos sentidos são coletivamente construídos. Em suma, pensar a representação como ato de tornar presente é reconhecer a força simbólica que sustenta nossos modos de perceber e de estar no mundo.

E é nesse lugar de construção coletiva de sentidos que as representações sociais revelam sua importância como ferramentas de compreensão, mas também como caminhos possíveis para promover mais escuta, empatia e inclusão. Nesse espaço onde a linguagem se entrelaça com as experiências e as relações do cotidiano, a Teoria das Representações Sociais, (TRS) proposta por Serge Moscovici, nos ajuda a entender como as pessoas dão sentido ao mundo ao seu redor.

Essas representações não são simples reflexos da realidade, mas formas vivas e compartilhadas de interpretar o que vemos, sentimos e vivemos (Moscovici, 2004). No contexto da educação, essa perspectiva nos permite perceber como as ideias e sentimentos coletivos influenciam a maneira como crianças, famílias e educadores se relacionam, especialmente quando se trata de acolher a diversidade e construir espaços de inclusão verdadeira.

Representações negativas, muitas vezes baseadas em estereótipos, criam barreiras que afastam em vez de aproximar, dificultando o acesso de todos aos espaços e às oportunidades de aprender e se desenvolver. Superar essas ideias não depende apenas de mudanças estruturais, é preciso repensar a forma como vemos, falamos e nos relacionamos com as diferenças. Isso exige empatia, atenção contínua e abertura para novas maneiras de compreender e agir.

A escola se torna um espaço de encontro quando oferece oportunidades para que alunos, professores e toda a comunidade escolar se conectem, troquem

experiências, ideias e sentimentos. É o lugar onde as diferenças podem ser percebidas e respeitadas, e onde cada estudante tem a chance de participar, ser ouvido e aprender junto com os colegas. Nesse ambiente, o diálogo se torna uma ferramenta de aprendizado, permitindo que conflitos, dúvidas e descobertas sejam compartilhados e transformados em crescimento coletivo. É também nesse espaço que atividades colaborativas, projetos em grupo e momentos de convivência contribuem para que todos se sintam parte da comunidade escolar, valorizando cada indivíduo em sua singularidade.

A teoria de Representação Social proposta por Moscovici não apenas redefine o conceito, mas também destaca a importância das interações sociais na construção compartilhada de significados, influenciando a maneira como os indivíduos percebem e interpretam o mundo ao seu redor. As representações sociais constituem um constructo teórico fundamental nas ciências sociais, alicerçando-se na compreensão da forma como os indivíduos percebem, interpretam e dão significado ao mundo que os rodeia.

Este conceito, introduzido por Serge Moscovici na década de 1960, fornece uma lente valiosa para analisar a dinâmica social e os processos cognitivos que moldam a compreensão coletiva. As representações sociais funcionam como mapas construídos coletivamente ao longo do tempo, guiando a maneira como um grupo enxerga e interpreta o mundo ao seu redor. Elas carregam memórias, crenças e sentimentos compartilhados, que juntos dão forma e significado à realidade vivida por essas pessoas.

Essas representações não são meramente reflexos individuais, mas sim produtos de negociações simbólicas que ocorrem na esfera social. A relevância das representações sociais reside na sua capacidade de orientar o comportamento humano e influenciar a tomada de decisões. Ao fornecer um quadro interpretativo comum, elas facilitam a comunicação e a compreensão mútua dentro de um grupo social. Além disso, as representações sociais desempenham um papel crucial na formação de identidades coletivas e na criação de uma coesão social.

Entender as representações sociais também fornece perspectivas sobre como as mudanças sociais e as intervenções podem ser mais eficazes. A dinâmica entre as representações sociais individuais e as construções coletivas proporciona um terreno fértil para a análise crítica das relações sociais e das dinâmicas de poder presentes

em diferentes contextos. Além de sua função orientadora, as representações sociais desempenham um papel crucial na comunicação e na vida social. Elas facilitam a compreensão mútua entre os membros de um grupo, fornecendo um quadro comum para a interpretação do mundo e contribuindo para a formação da identidade coletiva.

No âmbito da pesquisa sobre as representações dos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na inclusão escolar, compreender como essas representações se formam e influenciam as interações familiares é essencial.

A análise dessas construções mentais oferece perspectivas valiosas sobre as dinâmicas sociais e as complexidades envolvidas no processo de inclusão educacional. Para tanto a trajetória histórica das representações sociais é marcada por uma complexa evolução, moldada por diferentes correntes teóricas e pensadores que buscaram compreender a dinâmica social e cognitiva dos indivíduos.

É notável como cada época e autor contribuíram para a construção desse conceito, enriquecendo nossa compreensão sobre como as pessoas interpretam e atribuem significado ao mundo ao seu redor. A elaboração do conceito de Representação Social (RS) por Serge Moscovici (1976) teve como ponto de partida as representações coletivas propostas por Émile Durkheim (2001).

Enquanto Durkheim via as representações como coletivas e homogêneas, ou seja, compartilhadas de maneira uniforme por todos os membros de um grupo, Moscovici propõe uma perspectiva diferente. Ele entende que as representações são construções sociais vivas e diversificadas, moldadas nas interações do dia a dia entre as pessoas. Cada indivíduo percebe e interpreta uma mesma ideia de forma própria, ajustando suas concepções conforme suas experiências e necessidades. Assim, as representações sociais podem ser vistas como um conjunto flexível de ideias, informações, atitudes e imagens, que orientam a forma como os grupos e os indivíduos compreendem, se relacionam e agem no mundo ao seu redor.

Nesse contexto, no final do século XIX, Émile Durkheim apresentou a ideia de representações coletivas, destacando como as ideias compartilhadas ajudam a orientar o comportamento das pessoas dentro de um grupo. Naquele período, a sociedade era vista como um organismo unido, e essas representações coletivas funcionavam como um elo que mantinha os indivíduos conectados, promovendo a coesão social, ou seja, a sensação de pertencimento e a harmonia nas relações entre os membros da comunidade. Pois a década de 1920 testemunhou a contribuição de

Maurice Halbwachs com a noção de memória coletiva, sugerindo que as representações sociais eram influenciadas pela experiência e pela memória compartilhada de um grupo.

Esse enfoque ressaltava a relevância do passado na construção das representações. Corroborando com isso, Abric, em 1984, avançou a teoria central das representações sociais, focando na organização estrutural em torno de núcleos centrais e elementos periféricos. Esse período consolidou teoricamente a compreensão de como as representações são organizadas na mente dos indivíduos. Pois o ponto de inflexão ocorreu na década de 1960, com Serge Moscovici, que definiu o termo representações sociais.

Serge Moscovici (2012) compreende as representações sociais como formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, que ajudam os indivíduos a interpretar o mundo em que vivem, enfatizando a influência recíproca entre pessoas e sociedade na construção de significados. Elas se constroem nas relações sociais e se consolidam por meio de dois processos fundamentais, a ancoragem, que consiste em relacionar o novo ao que já é familiar, encaixando ideias desconhecidas em estruturas de sentido previamente construídas, e a objetivação, que transforma conceitos abstratos em imagens concretas e acessíveis, facilitando sua circulação no cotidiano.

Nesse contexto Abric ampliou a teoria das representações sociais ao propor a distinção entre estrutura central e periférica. Segundo ele, os núcleos centrais reúnem os elementos mais estáveis e consensuais das representações, enquanto os elementos periféricos são mais flexíveis e sujeitos a variações individuais. Nesse sentido, Abric destaca que a representação social “é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (Abric, 1998, p. 28).

Jodelet (2001) destaca que as representações sociais não se limitam a uma dimensão cognitiva, pois exercem também uma função prática na organização da vida social. Para a autora, a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22).

A relação entre Moscovici e Jodelet pode ser vista como uma continuação e ampliação das ideias originais de Moscovici. Enquanto Moscovici enfatizava a

natureza ativa do pensamento social e a emergência das representações sociais nas interações sociais, Jodelet trouxe uma perspectiva mais aplicada, explorando como essas representações moldam a prática social e a construção da realidade compartilhada.

Dessa forma, Jodelet complementou a teoria de Moscovici, ampliando seu escopo e enfocando a função prática das representações sociais na vida cotidiana. Ambos os teóricos desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento da teoria das representações sociais, proporcionando uma compreensão abrangente e multifacetada de como as pessoas percebem, interpretam e lidam com o mundo social à sua volta.

Compreender como as representações sociais se formam e se consolidam é fundamental para enxergarmos as raízes das atitudes e práticas que permeiam o convívio social. Essas construções simbólicas, embora muitas vezes estáveis, não são imutáveis elas carregam em si o potencial para serem ressignificadas e transformadas. Como pesquisadora e sujeito comprometido com a inclusão e o respeito à diversidade, acredito que o desafio está em identificar e questionar as representações que reforçam estigmas e exclusões, abrindo espaço para diálogos que valorizem a singularidade de cada indivíduo.

Nesse sentido, a educação assume um papel essencial como espaço de encontro e reconstrução de sentidos, em que onde é possível construir, coletivamente, novas formas de olhar e se relacionar com o outro, pautadas na empatia, no reconhecimento e na justiça social.

5.1 Ancoragem e objetivação

"Na exploração das ancoragens e subjetivações das representações sociais, entramos nos labirintos da percepção humana, onde certezas se entrelaçam com dúvidas e sentidos se entrelaçam."

Moscovici

O conceito de senso comum, conforme delineado por Moscovici e Hewstone (1984, p. 544 apud SÁ, 1995, p. 29), é compreendido como "um corpo de conhecimentos produzido espontaneamente pelos membros de um grupo e fundado na tradição e no consenso. Essa definição destaca a natureza coletiva e informal do

senso comum, evidenciando sua origem nas interações sociais e sua base na tradição e no acordo dentro de um determinado grupo.

Moscovici (2003) propõe uma análise dual do conhecimento socialmente produzido, distinguindo entre o mundo reificado, ligado ao campo científico, e o mundo consensual, correspondente ao senso comum. Enquanto o conhecimento do mundo reificado é elaborado de forma sistemática e especializada, o mundo consensual consiste nas interpretações mais imediatas e acessíveis que circulam no cotidiano das pessoas.

Braga e Cirino (2015, p. 15) complementam essa ideia ao destacar que as representações sociais podem ser entendidas como conjuntos de conceitos, crenças e explicações que surgem no senso comum e se desenvolvem por meio dos processos comunicativos entre os indivíduos.

Por sua vez, Jodelet (1984) também aborda a interação entre o senso comum e as representações sociais. Nesse sentido, é possível destacar que as representações sociais emergem como uma forma de conhecimento enraizada no senso comum, manifestando-se por meio dos processos comunicativos e refletindo as concepções compartilhadas pelos membros de determinado grupo.

Nesse sentido, Jodelet (1984) define representação social como:

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social (Jodelet, 1984, p. 362 apud Sá, 1995, p. 32).

Nesse viés, essa definição evidencia como as representações sociais não são simples ideias isoladas, mas sim processos dinâmicos e coletivos que organizam o conhecimento compartilhado dentro dos grupos sociais. Elas orientam não apenas a compreensão da realidade, mas também as práticas e as relações cotidianas, funcionando como um sistema que estrutura expectativas e interpretações comuns.

Ao ancorar e objetivar, proporcionamos um conjunto de ferramentas que torna possível expressar, pensar e interagir com o objeto, fenômeno ou acontecimento que está no centro da representação. Essa dinâmica ressalta a habilidade das representações sociais em facilitar a compreensão e a integração daquilo que inicialmente parece estranho, incorporando-o ao repertório cognitivo e social dos indivíduos. Segundo Moscovici,

As Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia a dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação. Ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível (Sawaia, 2004, p. 76).

De acordo com Moscovici (2003, p. 60), ancorar ideias significa dar-lhes um nome e enquadrá-las em categorias e imagens já conhecidas. Ele ressalta que aquilo que não é nomeado ou classificado acaba sendo percebido como estranho, inexistente e até ameaçador. Nesse sentido, quando um objeto é colocado dentro de uma categoria específica, ele passa a ser compreendido a partir das características associadas a essa categoria, tornando-se mais familiar e acessível para nós. Assim, a classificação, nomeação e enquadramento de um objeto em uma categoria que permita sua avaliação e descrição, conforme Moscovici argumenta, são elementos essenciais para torná-lo familiar aos indivíduos. Nessa perspectiva, o autor sugere que as Representações Sociais devem ser compreendidas como uma abordagem particular para interpretar e comunicar aquilo que já está presente em nosso conhecimento.

Além disso, ele destaca que as representações sociais também são instrumentos para lidar com a memória, proporcionando meios específicos de interação com o conhecimento armazenado.

Moscovici (2005) descreve os processos de ancoragem e objetivação da seguinte forma:

Ancoragem e objetivação [...]. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2005, p. 78).

Entender a dinâmica da inclusão escolar impede o cenário descrito por Moscovici (2003, p. 66), no qual algo sem nomeação e inexpressível é relegado ao mundo da confusão e incerteza, mesmo quando somos capazes de classificá-lo aproximadamente como normal ou anormal. O autor destaca como a capacidade de atribuir um nome e tornar comunicável um fenômeno é fundamental para evitar a

ambiguidade e a falta de clareza na compreensão, mesmo quando é possível categorizá-lo de maneira geral como normal ou anormal.

O objetivo principal da ancoragem é "facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões" (Moscovici, 2003, p. 70). Esse processo busca encontrar uma coerência entre o desconhecido e o conhecido, fornecendo subsídios para que explicações sobre um objeto ou fenômeno possam ser descritas. Em essência, a ancoragem desempenha um papel importante ao estabelecer uma ligação entre o novo e o familiar, permitindo uma interpretação mais compreensiva e a formação de juízos e opiniões acerca do objeto em questão.

A ancoragem, conforme proposto por Moscovici (2003), representa um processo fundamental no qual as ideias são enraizadas e vinculadas a categorias e imagens já existentes no repertório cognitivo das pessoas. Para Moscovici, dar nome a algo é fundamental para que deixe de ser desconhecido e ameaçador, passando a ser entendido e incorporado ao conhecimento coletivo. Esse processo de classificação não apenas facilita a comunicação, mas também atribui significado, tornando o objeto familiar e acessível dentro do contexto social. Assim, ancorar significa mais do que rotular; é integrar o novo ao entendimento compartilhado pelo grupo.

A ancoragem não apenas simplifica a complexidade, mas também desempenha um papel importante na formação de opiniões. Ao nomear e classificar, construímos uma base para interpretar características, compreender intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas. Em última análise, a ancoragem facilita o processo de formação de juízos e opiniões, permitindo que o desconhecido seja incorporado ao conhecido de maneira compreensível e comunicável. Já a objetivação, que complementa a ancoragem no processo de formação das representações sociais, corresponde à transformação do que foi nomeado e classificado em uma forma visual e concreta.

Diferentemente da ancoragem, que foca em categorizar e rotular, a objetivação tem como objetivo tornar o conceito mais palpável e acessível, facilitando sua compreensão e circulação no cotidiano. Moscovici (2003) descreve a objetivação como o processo de transformar uma ideia abstrata em uma imagem concreta, conferindo a ela uma qualidade visual reconhecível. Essa transformação, muitas

vezes feita por meio de metáforas visuais, torna conceitos complexos mais acessíveis e facilita sua comunicação entre as pessoas.

Ainda Moscovici (2003) exemplifica o processo de objetivação ao comparar Deus a um pai. Essa comparação mostra como um conceito abstrato e difícil de visualizar pode se tornar imediatamente compreensível quando associado a uma imagem familiar e concreta. Ao transformar o invisível em algo visível, a objetivação facilita a compreensão e a comunicação, permitindo que ideias complexas sejam incorporadas ao cotidiano das pessoas por meio de imagens que fazem sentido dentro do seu universo cultural.

Essa etapa é essencial para ampliar a compreensão coletiva e comunicar de maneira mais eficaz. Ao objetivar uma ideia, estamos facilitando não apenas a compreensão, mas também a transmissão da representação social. Através de metáforas visuais e comparações, tornamos conceitos abstratos mais acessíveis, proporcionando uma base para a comunicação e a consolidação do significado compartilhado. Na dinâmica das representações sociais, a objetivação se manifesta como o processo de tornar ideias abstratas mais perceptíveis e representáveis no cotidiano. Enquanto a ancoragem se ocupa de nomear e organizar os significados, a objetivação busca dar forma sensível a esses conteúdos, permitindo que sejam reconhecidos e compartilhados socialmente.

Essa transição do abstrato para o concreto não apenas enriquece a representação social, mas também fortalece a coesão do grupo, uma vez que proporciona uma base tangível para a construção de significados compartilhados.

A objetivação, assim, desempenha um papel crucial na comunicação efetiva e na consolidação de entendimentos comuns dentro de uma comunidade. Na pesquisa sobre as representações sociais de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da inclusão educacional, os processos de ancoragem e objetivação, conforme propostos por Moscovici, oferecem uma base teórica consistente para compreender como essas mulheres constroem sentidos sobre suas vivências.

A ancoragem, ao permitir nomear e classificar experiências, possibilita identificar os referenciais simbólicos que as mães mobilizam para dar significado à inclusão escolar de seus filhos. Expressões como “luta diária”, “batalha por direitos” ou “missão de vida” são frequentemente utilizadas para representar a jornada escolar

de seus filhos, revelando não apenas a carga emocional envolvida, mas também o modo como essas experiências são socialmente compartilhadas e ressignificadas no grupo.

A objetivação ajuda a entender como as mães de crianças com TEA dão forma concreta à ideia de inclusão escolar. Essa construção está ligada às experiências que vivem, ao ambiente da escola, ao acolhimento dos profissionais e às mudanças percebidas nos filhos. Assim, a inclusão passa a ser vista como algo real, presente no dia a dia, e não apenas como um ideal distante. Essas imagens que criam da escola influenciam o modo como se relacionam com ela, orientando suas expectativas, escolhas e sentimento em relação à educação dos filhos. Ao compreender essas representações, a pesquisa contribui para aproximar a escola das famílias, respeitando os sentidos que elas atribuem ao que significa incluir. Desse modo, ao articular essa compreensão com a teoria das representações sociais, torna-se possível aprofundar a análise sobre como esses significados se constroem e se organizam na vida cotidiana.

Portanto, os conceitos de ancoragem e objetivação de Moscovici fornecem uma base teórica para analisar a construção e a dinâmica das representações sociais das mães em relação à inclusão educacional de crianças com TEA.

6 VOZES QUE CUIDAM: NARRATIVAS MATERNAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

“Certa vez, perguntei a uma professora quantos alunos ela tinha no turno da tarde. Ela respondeu: ‘20 alunos e um autista’. Fiquei estarrecida: como assim? A criança com autismo não era aluno?”

GUERRA, Simone Maia. Eu estou aqui! O autismo na escola. Appris, 2021.

A presente seção apresenta dados coletados por meio do Questionário Sociodemográfico e de entrevistas semiestruturadas. As informações foram sistematizadas em gráficos, contemplando variáveis como idade, escolaridade, estado civil, número de filhos, faixa de renda familiar e religião, a fim de facilitar a análise e interpretação dos resultados.

A seguir, apresentamos os resultados da análise qualitativa, em que as respostas das participantes foram organizadas em categorias temáticas. Cada categoria reúne aspectos comuns das experiências relatadas pelas mães e é descrita individualmente, com o propósito de facilitar a compreensão dos temas abordados.

6.1 O que as Mães nos contam

As informações relativas ao perfil dos participantes e às condições em que estão inseridos contribuíram para a compreensão da realidade. Pois, mais que traçar aspectos individuais, esses dados permitiram identificar padrões comuns nas trajetórias de vida e nas vivências do grupo.

Ao investigar as representações sociais (RS) significa entender algo que nem sempre está visível, mas que está em constante movimento e, de fato, influencia o dia a dia das pessoas muitas vezes sem que elas percebam ou reflitam sobre isso.

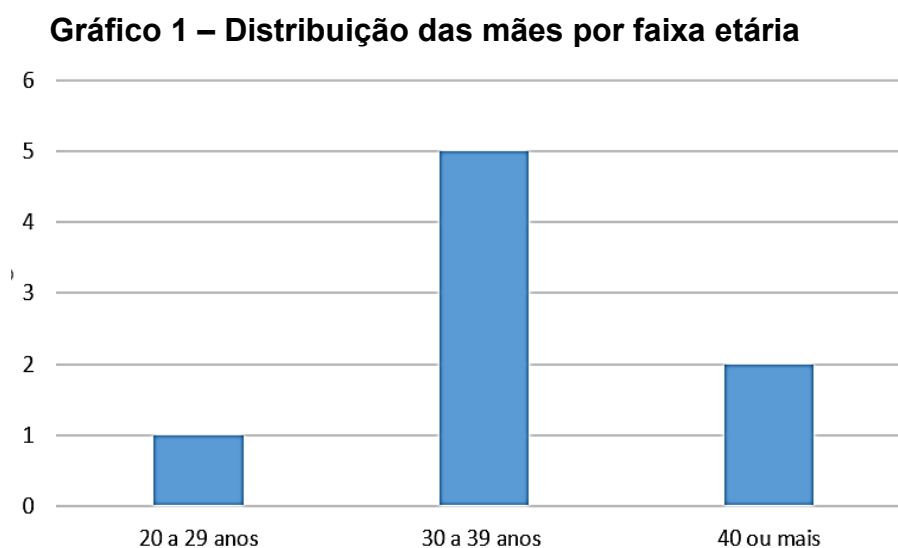
As representações sociais são construídas por pessoas e grupos à medida que convivem e se comunicam. Elas não surgem isoladamente, fruto de um único indivíduo, mas nascem e se transformam a partir das trocas, experiências e interações sociais. Uma vez estabelecidas, essas representações ganham vida própria, circulam, cruzam-se, modificam-se e se confrontam. Enquanto novas representações vão surgindo, outras perdem força e desaparecem (Moscovici, 2003, p. 41).

Para Moscovici (2003), as representações sociais são as formas pelas quais as pessoas interpretam e compartilham o conhecimento do dia a dia. Elas se

manifestam nas conversas e nas vivências cotidianas, moldando a maneira como damos sentido ao mundo ao nosso redor. Por isso, analisar essas representações ajuda a entender como indivíduos e grupos constroem significados sobre temas, situações e acontecimentos, com base nas ideias que circulam em suas relações e formas de comunicação.

Sá (1996) acrescenta que, por serem fenômenos heterogêneos e em constante transformação, as representações sociais ampliam as possibilidades de investigação, abrindo diferentes caminhos dentro de uma matriz teórica complexa e dinâmica. Dessa forma, a análise desta pesquisa ajudou a entender melhor a realidade das participantes, considerando questões como ocupação, escolaridade e o contexto em que vivem. Durante os encontros com as oito mães, surgiram diversos questionamentos que marcam suas trajetórias, especialmente relacionadas ao trabalho, aos cuidados diários e às condições sociais que enfrentam.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das mães participantes da pesquisa segundo a faixa etária. Essa análise permite compreender melhor o perfil das mães envolvidas no estudo, oferecendo um panorama inicial que contribui para a interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas em 2025.



Fonte: Construído pela pesquisadora com base na entrevista (2025)

A análise do Gráfico 01, que apresenta a distribuição etária das mães participantes, indica que a maior parte se encontra na faixa dos 30 aos 39 anos, representando 63% do total. Observa-se ainda que a maioria dessas mães se

autodeclarou parda, o que dialoga com os dados do Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo o qual 45,3% da população brasileira se identifica como parda, superando pela primeira vez o percentual de pessoas que se declaram brancas (43,5%) (IBGE, 2023).

Essa predominância é ainda mais expressiva na Região Norte, onde se localiza o estado do Pará, com aproximadamente 67% da população se autodeclarando parda (IBGE, 2023b). Nesse contexto nacional e regional, a autodeclaração das participantes reflete o perfil demográfico local e suscita reflexões sobre como fatores étnico-raciais podem atravessar as vivências, os acessos e as experiências dessas mulheres no cotidiano.

Hoje em dia, muitas mulheres estão adiando a maternidade, e isso tem tudo a ver com a vontade de estudar mais, entrar no mercado de trabalho e conquistar uma estabilidade emocional e financeira maior. Pesquisas mostram que elas acabam esperando um pouco mais para ter filhos justamente para conseguir firmar melhor a carreira e garantir melhores condições para cuidar deles (Zucchi, 2017).

Essa situação ficou clara nas conversas que tivemos com as mães da nossa pesquisa, que falaram bastante sobre a dificuldade de equilibrar o trabalho, os estudos e as responsabilidades da família. Muitas enfrentam desafios para dar conta de tudo, especialmente diante das diversas pressões e dificuldades de ordem social e econômica que a vida apresenta. Além disso, elas ressaltaram como contar com redes de apoio é fundamental para lidar com as demandas do dia a dia, mostrando que a decisão de adiar a maternidade é realmente complexa nos tempos atuais.

O fato de apenas 12% das mães entrevistadas estarem na faixa dos 20 aos 29 anos chama atenção e sugere transformações nas escolhas reprodutivas das mulheres jovens. Pois, esse dado reflete um cenário marcado por incertezas no campo do trabalho, da educação e da economia, que muitas vezes impõem obstáculos ao desejo de formar uma família.

Diante desse cenário, muitas mulheres acabam adiando a maternidade, não por falta de desejo, mas por compreenderem que esse projeto exige condições que nem sempre estão disponíveis. Estudos indicam que aquelas que conseguem postergar a chegada dos filhos, em geral, têm mais acesso à escolarização e maior inserção no mercado de trabalho (Marteletto; Villanueva, 2018). Por outro lado, a maternidade em idades mais jovens costuma estar relacionada a situações de maior

dificuldade social, onde famílias passam de geração em geração por desafios parecidos. (Heilborn *et al.*, 2006).

As entrevistas mostraram que as trajetórias dessas mulheres são diversas e marcadas por escolhas e circunstâncias únicas. Muitas optaram por investir na formação, na carreira e em melhores condições de vida antes da maternidade. Outras, porém, precisaram interromper esses planos para se dedicar aos cuidados dos filhos, conciliando, como podiam, as responsabilidades familiares com outras demandas pessoais e sociais. Essas histórias revelam que a decisão de ser mãe está ligada às condições e oportunidades que cada uma encontra ao longo da vida.

As histórias das mulheres que participaram da pesquisa deixam isso claro muitas falaram sobre como é difícil equilibrar trabalho, estudo e cuidar dos filhos ao mesmo tempo. Em meio a poucos recursos e grandes desafios, precisam tomar decisões importantes, muitas vezes renunciando a sonhos e projetos pessoais.

Por isso, esses números vão além das estatísticas eles se conectam às histórias dessas mães e mostram que o momento de ter filhos está profundamente ligado às oportunidades que surgem ou que faltam ao longo da vida. Como lembra a socióloga Saffioti (2004), a maternidade não pode ser entendida sem levar em conta as relações de gênero e de classe que a atravessam, pois ela é vivida de forma diferente em cada realidade social.

O grupo de mães com 40 anos ou mais, que corresponde a 25% do total, também merece destaque. Embora esse percentual possa indicar maior autonomia reprodutiva, ele revela desafios que vão desde riscos biomédicos até o enfrentamento de julgamentos sociais sobre os “limites” do tempo reprodutivo feminino.

Ao atribuir quase exclusivamente às mulheres, especialmente às em situação de vulnerabilidade, o papel do cuidado, consolidam-se estruturas desiguais de poder e o Estado se exime da responsabilidade de garantir justiça social e direitos universais.

Assim, a maternidade especialmente quando vivida de forma precoce e sob condições de sobrecarga vai além do aspecto biológico, tornando-se uma experiência social, atravessada por relações que, muitas vezes, silenciam ou tornam invisíveis suas histórias.

Moscovici (2003) propõe que as representações sociais são formas compartilhadas de entender o mundo, que surgem das interações entre as pessoas. Desse modo, elas ajudam a organizar as experiências e facilitam a comunicação

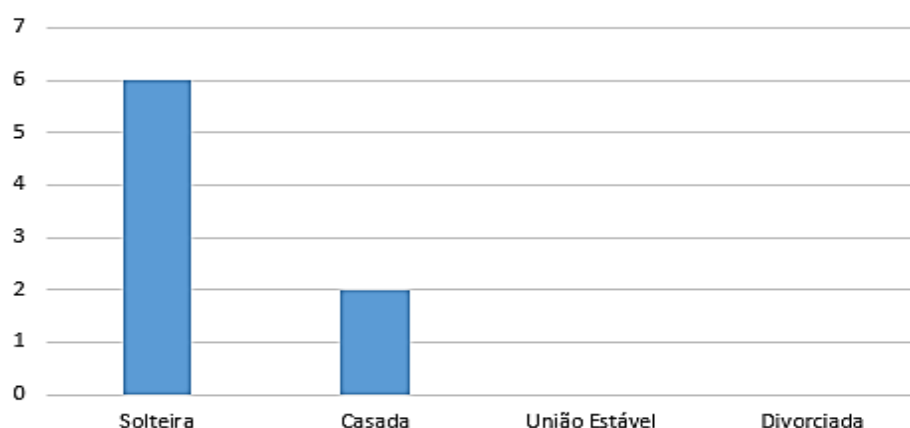
dentro dos grupos sociais. Assim, o conhecimento é visto como um processo coletivo, que está sempre mudando conforme as vivências e relações sociais se transformam.

Ou seja, as RS estruturam modos coletivos de compreender fenômenos, atribuindo-lhes significados compartilhados que podem tanto naturalizar quanto questionar situações sociais (Moscovici, 1961).

Outro dado de destaque é o estado civil, seis das oito mães se autodeclaram solteiras, o que denuncia a centralidade da maternidade solo como uma realidade recorrente.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das mães participantes da pesquisa segundo seu estado civil. Essa análise ajuda a compreender o contexto familiar das participantes, oferecendo informações importantes sobre as diferentes situações de convivência e suporte que podem influenciar suas experiências e decisões.

Gráfico 2 – Distribuição das mães segundo estado civil



Fonte: Construído pela pesquisadora com base na entrevista (2025)

A análise do gráfico referente ao estado civil das mães revela que a maioria se declara solteira, representando 75% do total, enquanto 25% são casadas. Não foram registrados casos de união estável ou divórcio entre as participantes.

Embora esses dados pareçam apenas descritivos à primeira vista, eles refletem mudanças importantes nas formas de viver a maternidade e de organizar a vida familiar no Brasil de hoje. O fato de muitas mães participantes serem solteiras não deve ser interpretado a partir de padrões tradicionais ou julgamentos morais, ele reflete a diversidade dos arranjos familiares e as transformações nos papéis sociais ligados à maternidade. Ainda assim, é necessário cuidado para não romantizar essa

realidade. Em muitos casos, a maternidade solitária não resulta de uma escolha totalmente livre, mas de circunstâncias desafiadoras que restringem as opções dessas mulheres.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, aproximadamente 14,7% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres sem cônjuge e com filhos, percentual muito superior ao registrado entre homens na mesma condição (2,3%) (IBGE, 2023). Esses domicílios apresentam, em média, renda per capita menor e maior dependência de trabalhos informais, o que evidencia a vulnerabilidade socioeconômica desse grupo. Além disso, uma parcela significativa dessas mães se encontra fora da força de trabalho ou enfrenta taxas mais altas de desemprego, revelando que a maternidade solo, no Brasil, está frequentemente associada a restrições de acesso a oportunidades e a uma sobrecarga de responsabilidades domésticas e de cuidado. Como Abramovay (2003) destaca, para entender as novas formas de família, é preciso olhar com cuidado para as desigualdades sociais, especialmente no acesso a recursos, tempo e redes de apoio. Na pesquisa, identificou-se o fato de não termos registrado muitas mães em união estável ou divorciadas. Isso pode indicar não só uma subnotificação, mas também o esquecimento de formas de família que são comuns na prática, mas que muitas vezes não aparecem nos registros oficiais.

Assim, tal ausência convida a refletir sobre os critérios utilizados nas pesquisas e sobre como certas realidades acabam invisibilizadas pelas ferramentas estatísticas tradicionais. Dessa forma, os dados não apenas informam sobre o estado civil das mães, mas também ajudam a revelar a complexidade das experiências maternas em diferentes contextos sociais. Interpretar esses números exige sensibilidade e abertura para ouvir as distintas histórias que compõem o universo da maternidade.

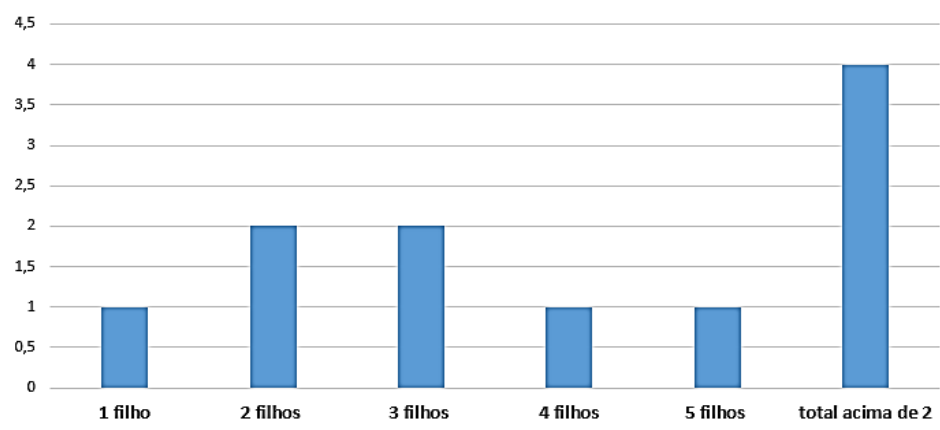
Reconhecer essa diversidade é fundamental para pensar políticas públicas, alinhadas com as necessidades reais das mulheres brasileiras. Pois, essa condição, longe de ser uma exceção, expressa uma realidade frequente nas camadas populares, marcada por vínculos conjugais instáveis e pela recorrente ausência paterna na partilha das responsabilidades com os filhos.

Como Sarti (2004) destaca, é importante olhar além da ideia de família tradicional para entender as diferentes formas de convivência, onde as mulheres frequentemente são o apoio principal do dia a dia, mesmo quando não recebem ajuda de instituições. Portanto, a maternidade se revela não apenas como um desafio diário para garantir a sobrevivência, mas também como um espaço onde os afetos se reinventam e as resistências se fortalecem.

Na pesquisa, esse cenário se torna visível ao analisarmos a composição familiar das participantes. A maioria das mulheres entrevistadas tem entre dois e três filhos, embora haja casos com até cinco. Esse dado, além de quantificar, ajuda a entender a complexidade do cotidiano dessas mães, que, em grande parte, assumem sozinhas a responsabilidade pelos cuidados e pela organização da vida familiar. Mesmo com rotinas exigentes e recursos muitas vezes limitados, elas buscam garantir o bem-estar dos filhos, revelando formas singulares de sustentar e cuidar da família no dia a dia.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição do número de filhos entre as mulheres participantes da pesquisa. Essa análise permite compreender melhor o perfil familiar das mães, oferecendo informações sobre suas responsabilidades e experiências parentais. Os dados coletados por meio das entrevistas ajudam a contextualizar as histórias relatadas, possibilitando uma visão mais próxima da realidade vivida por essas mulheres e das diferentes formas de organizar a vida familiar.

Gráfico 3 – Distribuição do número de filhos entre as mulheres participantes.



Fonte: Construído pela pesquisadora com base na entrevista (2025)

Na escuta às mulheres com quem dialogamos ao longo desta pesquisa, algo aparece de forma recorrente, a maternidade, para além das dificuldades cotidianas, é

vivida como um lugar de afeto, de reorganização da vida e, muitas vezes, de força. Como aponta Gomes (2011), nas periferias urbanas, ser mãe não se resume ao cuidado prático com os filhos é também uma forma de se afirmar, de pertencer a uma rede de relações e de buscar algum tipo de estabilidade em meio às tantas incertezas.

Em muitos relatos, os filhos aparecem como sentido e como companhia, e não como sobrecarga em si. O que pesa, como muitas mulheres deixam claro, não são os filhos, mas tudo o que recai sobre elas quando o cuidado é deixado só em suas mãos. A exaustão vem da falta de apoio: da ausência de políticas públicas, da distância dos pais, do pouco reconhecimento social de tudo que envolve o “trabalho de cuidar”.

Margareth Rago (1998) já chamava atenção para o modo como a figura feminina foi, historicamente, associada à esfera doméstica e ao cuidado, como se fosse um destino natural das mulheres. Esse discurso, ainda presente nos dias de hoje, atravessa as experiências das mães populares, que carregam a responsabilidade de criar e proteger sem o devido suporte como se o amor fosse suficiente para dar conta de tudo.

A maternidade, nesse contexto, carrega sentidos potentes. É lugar de construção de identidade, de resistência, de esperança. Mas também precisa ser reconhecida como um campo de disputas, de desigualdades e de silêncios. O cuidado, quando assumido quase exclusivamente por elas, revela o quanto ainda é necessário tensionar os papéis de gênero e exigir uma partilha mais justa dessa tarefa. Afinal, como mostram as histórias ouvidas ao longo desta pesquisa, cuidar é um ato poderoso, mas não pode continuar sendo uma responsabilidade solitária.

Contudo, é necessário problematizar o peso que esse modelo impõe quase exclusivamente às mulheres. A romantização da maternidade como realização plena ou papel natural esconde as assimetrias de gênero tudo enraizadas nas estruturas sociais.

Pesquisas contemporâneas sobre maternidade popular (Silva, 2019, Oliveira, 2020) reforçam essa ambivalência. Elas apontam que, embora o cuidado com os filhos possa se tornar uma forma de empoderamento ou de reorganização dos afetos e da vida, isso não elimina a sobrecarga imposta às mulheres, nem justifica a ausência de políticas públicas voltadas à corresponsabilidade familiar. Não é justo nem sustentável

que a tarefa de cuidar continue sendo vista como uma obrigação natural e exclusiva das mães.

Se quisermos enfrentar as desigualdades que atravessam a maternidade nos contextos populares, é preciso romper com a lógica que responsabiliza apenas a mulher. Isso passa não apenas por uma revisão dos papéis de gênero dentro das famílias, mas também por uma atuação efetiva do poder público na criação de redes de apoio e políticas que contemplem a complexidade dessas experiências. Cuidar não pode ser destino deve ser escolha partilhada.

Segundo as informações analisadas a escolaridade das mulheres com quem conversamos nos revela que, para muita gente, pode passar despercebido a maioria delas tem só o ensino fundamental completo ou o ensino médio incompleto, e só uma conseguiu chegar até o ensino superior. À primeira vista, são números simples, mas eles falam muito sobre os obstáculos que essas mulheres enfrentam não só para continuar os estudos, mas também para conquistar um emprego melhor, ter independência financeira, participar da comunidade e ser tratada com respeito nos serviços públicos.

Essas histórias se cruzam com outras pesquisas que mostram que, nas periferias, a escola muitas vezes acaba ficando para trás por causa das responsabilidades com a família, da falta de apoio e das políticas públicas que não dão conta da realidade delas (Gomes, 2011; Pacheco, 2010). E quando a maternidade chega no meio do caminho, as dificuldades só aumentam, cuidar dos filhos, trabalhar e tentar estudar ao mesmo tempo quase sempre vira um desafio impossível.

Os dados desta pesquisa indicam que, entre as oito mães entrevistadas, duas são casadas e seis são solteiras. Ao analisar o número de filhos, observa-se que as mães casadas apresentam uma média ligeiramente maior, com cerca de três filhos, enquanto as mães solteiras têm em média aproximadamente dois filhos e meio. Embora essa diferença seja modesta, ela aponta para uma tendência de maior concentração de famílias numerosas entre as mulheres casadas.

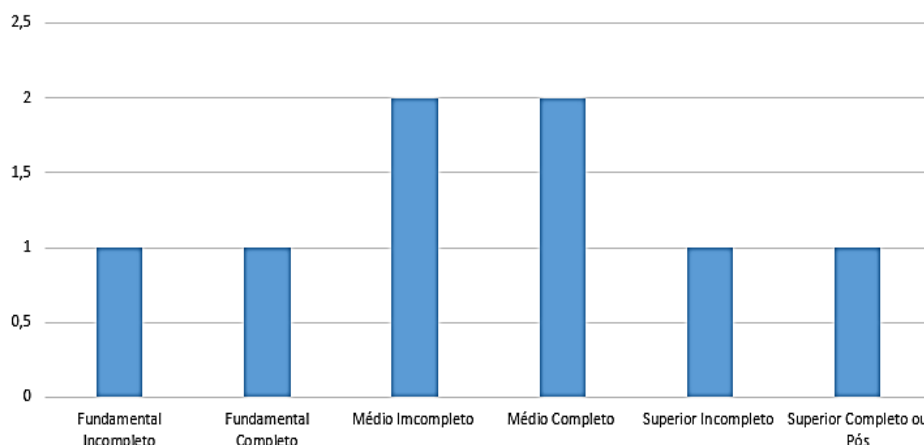
Embora a maioria das mães seja solteira, muitas assumem sozinhas a responsabilidade por famílias grandes, mostrando como as experiências da maternidade são variadas e cheias de desafios nos diferentes contextos da vida popular. Essa realidade destaca a necessidade de políticas públicas que reconheçam

e respeitem as diferentes formas de organização familiar, oferecendo apoio real a todas as mulheres, seja qual for sua situação civil.

E quando a família é grande, como em muitos dos casos que vimos aqui, essa situação fica ainda mais difícil. Isso afeta diretamente o acesso a direitos básicos, como educação, saúde e uma renda justa. Por trás desses números, o que vemos é uma exclusão que acontece de maneira silenciosa, mas que vai marcando a vida dessas mulheres e dificultando que elas consigam mudar essa história para elas e para seus filhos. Machado (2010) nos lembra que a decisão sobre ter filhos está sempre ligada às condições sociais, econômicas e culturais em que as mulheres vivem, e não pode ser vista como uma escolha feita sozinha, fora desse contexto.

O Gráfico 4 apresenta o nível de escolaridade das participantes da pesquisa. Essa informação ajuda a compreender o perfil educacional das mães e a forma como sua formação pode influenciar suas experiências, escolhas e desafios na maternidade. Os dados obtidos por meio das entrevistas permitem contextualizar melhor as histórias relatadas e entender a diversidade de trajetórias entre as mulheres estudadas.

Gráfico 4 – Nível de escolaridade das participantes da pesquisa



Fonte: Construído pela pesquisadora com ase na entrevista (2025)

Em 2022, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelaram uma realidade marcante sobre a estrutura familiar no Brasil aproximadamente 11,6 milhões de famílias eram compostas por mães solo, evidenciando uma alta incidência de abandono paterno no país. Um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) também estimou que, no mesmo ano, cerca de 11

milhões de mulheres estavam criando seus filhos sozinhas, muitas vezes sem o apoio financeiro, emocional ou logístico do pai da criança (FGV, 2022; IBGE, 2023).

De acordo com o IBGE (2023), 15% dos lares brasileiros são chefiados por mães solo, e 72,4% dessas mulheres vivem apenas com seus filhos, sem contar com uma rede de apoio próxima. Essa realidade traz desafios tanto para as mães quanto para as crianças, que podem apresentar sentimento de insegurança, baixa autoestima, dificuldades para criar vínculos afetivos e obstáculos no desempenho escolar (IBGE, 2023). Os dados evidenciam o esforço diário dessas mulheres para conciliar cuidados, trabalho e responsabilidades familiares, muitas vezes contando apenas com seus próprios recursos e estratégias.

Outro dado importante é o recorte racial presente nesse cenário. Segundo os levantamentos mais recentes, 90% das mães solo que passaram a viver essa condição na última década são mulheres negras, o que demonstra uma sobreposição de vulnerabilidades marcadas por gênero e raça (IBGE, 2022).

Em relação ao perfil educacional dessas mulheres, os dados apontam que a maioria possui ensino médio completo ou incompleto. Muitas delas precisaram interromper os estudos por conta da maternidade e das responsabilidades que surgiram com a chegada dos filhos, o que limitou suas oportunidades de inserção e ascensão no mercado de trabalho.

Bourdieu (1998) nos lembra que, embora a escola seja vista socialmente como um espaço de oportunidades, ela também pode reforçar desigualdades estruturais, principalmente quando não leva em conta as necessidades de grupos que estão fora dos padrões dominantes. Nessa perspectiva, Arroyo (2012) destaca a ausência de políticas educacionais realmente inclusivas, voltadas a estudantes em situação de vulnerabilidade como mães jovens ou mulheres que precisam conciliar a formação escolar com o cuidado dos filhos e outras demandas da vida cotidiana.

Ao analisar o gráfico sobre a situação religiosa das participantes, fica claro que a maioria se identifica com o cristianismo, sendo a maior parte católica (50%), seguida por evangélicas (37%). Apenas uma mulher afirmou não ter vínculo religioso, representando 13% do total.

Segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), o cristianismo continua sendo predominante entre as mulheres brasileiras o que se reflete também nos dados desta pesquisa. Mais do que uma identificação religiosa, a fé exerce um papel que vai

além da crença, mistura-se com a rotina, com os sentimentos e com as formas que essas mulheres encontram para lidar com os desafios do dia a dia.

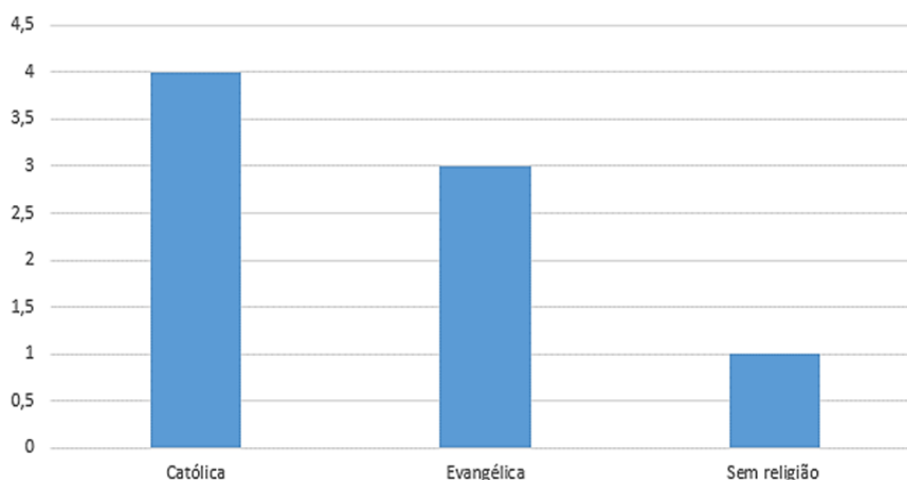
No caso das mães solo, por exemplo, a presença na igreja pode significar muito mais do que prática religiosa. Muitas vezes, é ali que elas encontram acolhimento, apoio emocional e até ajuda prática, especialmente quando falta uma rede familiar por perto. A fé, nesse contexto, funciona como amparo, e de certa forma uma forma de lidar com os desafios e de seguir em frente.

Por outro lado, seguir certas crenças também pode reforçar ideias tradicionais sobre o papel da mulher e como da mãe, colocando nela toda a responsabilidade pelo cuidado dos filhos. Como apontam Cândido (2010) e Mariz (1994), a religião influencia diretamente na forma como essas mulheres constroem sua identidade materna, nos valores que seguem e na maneira como a sociedade as enxergam.

Cândido (2010) e Mariz (1994) são estudiosas que investigam a relação entre religiosidade e questões de gênero, especialmente na vida das mulheres. Segundo suas pesquisas elas nos mostram que a fé exerce um papel importante na construção da identidade materna, influenciando tanto a forma como essas mulheres se percebem quanto a maneira como a sociedade as veem. Essa compreensão vai além da simples crença religiosa, revelando como a religiosidade se entrelaça com valores, práticas cotidianas e estratégias de resistência. Por isso, ao analisar o gráfico, é fundamental enxergá-lo não apenas como uma representação numérica, mas como um reflexo das experiências e dos significados que a religião carrega na vida dessas mulheres.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição das participantes da pesquisa segundo a religião declarada. Essa análise permite compreender melhor o contexto cultural e espiritual das mães, oferecendo insights sobre como suas crenças e práticas religiosas podem influenciar suas experiências, decisões e formas de lidar com os desafios da maternidade. Os dados obtidos por meio das entrevistas ajudam a contextualizar essas vivências dentro da diversidade de trajetórias observadas no estudo.

Gráfico 5 – Distribuição das participantes segundo a religião declarada



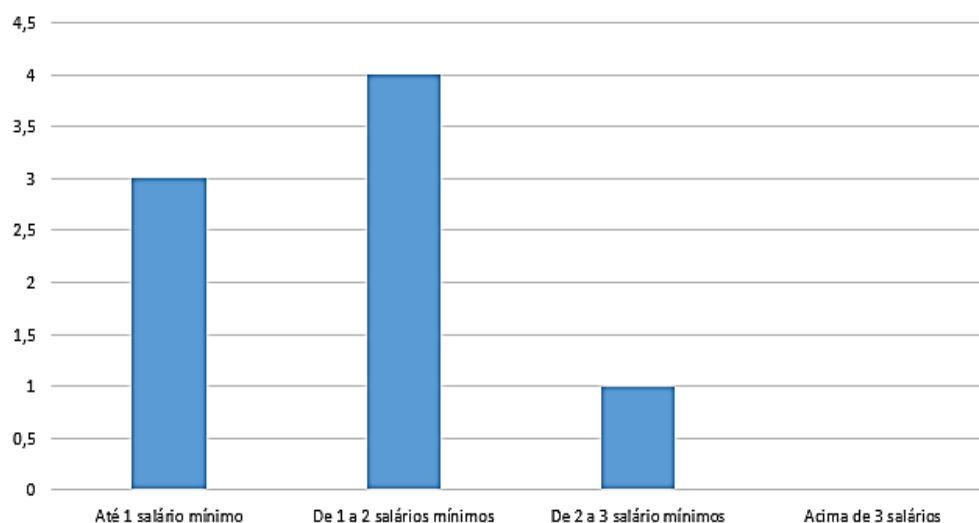
Fonte: Construído pela pesquisadora com base na entrevista (2025)

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, as religiões católica e evangélica seguem como majoritárias entre as mulheres brasileiras, enquanto cerca de 9% se declaram sem filiação religiosa. Em especial, as mulheres evangélicas apresentam a maior taxa de fecundidade do país, o que pode refletir valores religiosos voltados ao protagonismo materno e à coesão simbólica comunitária (IBGE, 2023).

Os dados sobre a renda das participantes mostram uma realidade referente a limitações financeiras que afetam bastante o dia a dia delas. Essas dificuldades econômicas acabam influenciando não só o jeito como elas vivem, mas também como conseguem cuidar dos filhos. É importante entender esse cenário para perceber os desafios que essas mulheres enfrentam na rotina, especialmente quando a responsabilidade é toda delas.

O Gráfico 6 apresenta a distribuição das participantes da pesquisa segundo a renda mensal familiar. Essa informação permite compreender melhor o contexto socioeconômico das mães e oferece elementos importantes para entender como suas condições financeiras podem influenciar as experiências, escolhas e estratégias adotadas na maternidade.

Gráfico 6 – Distribuição das participantes segundo a renda mensal familiar



Fonte: Construído pela pesquisadora com base na entrevista (2025)

O gráfico 6 nos revela, que a maioria das participantes vive com uma renda mensal de até dois salários-mínimos, quatro mulheres recebem entre 1 e 2 salários, três ganham até 1 salário, e apenas uma declarou ter uma renda entre 2 e 3 salários. Nenhuma delas ultrapassa esse valor, o que deixa claro que elas enfrentam limitações econômicas significativas no seu dia a dia.

Porém, o Censo Demográfico de 2022 revela que as mulheres estão assumindo um papel cada vez maior na responsabilidade pelos lares brasileiros, com 49,1% dos domicílios sendo chefiados por elas. Dessas famílias, cerca de 29% são lideradas por mães solo, ou seja, mulheres que cuidam da casa e dos filhos sem a presença de um parceiro. O Censo também mostra que a taxa de fecundidade no país continua caindo, com uma média de 1,55 filhos por mulher, e que as mulheres estão adiando a maternidade, tendo o primeiro filho em média aos 28,1 anos (IBGE, 2023).

Os dados, deixam claro o quanto ainda há desafios para as mulheres, especialmente aquelas que são mães solo. Com pouca renda e tanta responsabilidade, elas precisam ser muito fortes e criativas para dar conta das demandas da família. É um cenário que mostra a necessidade urgente de políticas públicas que apoiem essas mulheres de forma efetiva, oferecendo não só ajuda financeira, como benefícios sociais e acesso a empregos com salários dignos, mas também serviços de apoio essenciais.

Isso inclui creches acessíveis e de qualidade para que elas possam trabalhar ou estudar, atendimento psicológico para lidar com o estresse e a sobrecarga, além

de programas que incentivem a participação comunitária e o fortalecimento de redes de apoio. Sem esse suporte, fica muito difícil para essas mulheres romperem o ciclo de dificuldades que enfrentam diariamente. Sobretudo, o quadro reforça as desigualdades que afetam a vida das mulheres, especialmente aquelas responsáveis pelo cuidado de filhos com deficiência, restringindo o acesso a serviços essenciais.

Como destacam Saffioti (1992) e Hirata (2007), essas desigualdades estão ligadas ao acúmulo, muitas vezes invisibilizado, de funções reprodutivas e produtivas, que recaem majoritariamente sobre elas. A ausência de rendas elevadas entre as participantes sugere uma situação de exclusão socioeconômica persistente, que reflete tanto obstáculos à mobilidade social quanto os critérios restritivos que atravessam essas trajetórias.

Essa realidade socioeconômica das mães evidencia como a desigualdade se manifesta em múltiplos níveis, preparando o terreno para compreender as análises de Frigotto (2019) sobre a relação entre capital, classe e formas diferenciadas de inclusão e exclusão.

No plano econômico, o capital efetiva formas diferenciadas e subordinadas de inclusão e, no plano social, formas diferenciadas de degradação e de segregação. Na base está a natureza estrutural de classe da forma capital e a desigualdade, portanto, como elemento central. O desafio situa-se, para esse autor, na qualificação histórica desta “nova desigualdade” (Frigotto, 2019, p. 425).

Na nossa pesquisa, fica claro que as dificuldades financeiras das mulheres vão muito além da simples falta de dinheiro. Nesse viés, Frigotto (2019) aponta, o capitalismo acaba criando formas de inclusão que são frágeis e uma exclusão que não respeita a dignidade das pessoas, o que mantém as desigualdades estruturais no Brasil. Esse cenário é visível no cotidiano das participantes, especialmente quando somamos a pressão econômica às responsabilidades familiares, que ficam ainda mais pesadas para aquelas que cuidam de filhos com deficiência.

Esses desafios reforça a necessidade de políticas públicas que não apenas ofereçam suporte financeiro, mas que compreendam a complexidade da vida dessas mulheres. É preciso um olhar sensível que leve em conta suas dificuldades reais, garantindo acesso a serviços e apoios que façam diferença no dia a dia delas, ajudando a quebrar esse ciclo de desigualdade que ainda persiste no país.

6.2 O lugar onde as histórias acontecem

Cada família e cada criança está inserida em uma realidade que vai muito além da sala de aula. O ambiente escolar, a comunidade e os laços que se formam ao redor influenciam diretamente as experiências que elas vivem no dia a dia. Por isso, a educação inclusiva precisa olhar para esses contextos com responsabilidade, ajustando não apenas os conteúdos e métodos, mas também criando um ambiente acolhedor, acessível e aberto à diversidade. Nesse espaço que o aprendizado ganha sentido, e é nele que o sistema de ensino precisa atuar com presença e intenção, garantindo que ninguém seja abandonado.

Como reforça Ainscow (2006), promover inclusão exige mudanças não só na estrutura da escola, mas também nas práticas e nas relações que acontecem ali. Para que todos os alunos se sintam verdadeiramente acolhidos, é necessário repensar o jeito de ensinar e conviver. Quando a escola se transforma num lugar onde cada voz importa e cada história tem valor, o aprendizado deixa de ser algo mecânico e passa a ser vivido coletivamente, com sentido e afeto.

Educar vai muito além de garantir uma vaga na escola ou seguir o que está previsto na Lei. A educação precisa ser pensada de forma ampla, como parte de um compromisso coletivo. Para que ela de fato funcione para todos, é essencial envolver a sociedade no diálogo, criar estruturas que sustentem esse acesso e garantir que ninguém fique de fora do processo de aprender e se desenvolver. Nesse sentido, Saviani (1991) contribui com uma reflexão importante sobre o papel da educação na formação humana, ao afirmar que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p. 20).

Como afirma Saviani (1991), o trabalho educativo busca produzir, em cada sujeito, a humanidade que foi construída historicamente e em comunidade. Isso envolve tanto a identificação dos saberes e valores que compõem nossa cultura quanto a busca por caminhos que permitam a todos se apropriar deles de forma significativa.

Falar em inclusão vai muito além de simplesmente colocar alguém dentro da escola. Incluir não é apenas permitir a entrada, mas garantir permanência, participação e aprendizado. A ideia de integração parte de um movimento de inserir quem antes estava fora, mas muitas vezes sem modificar as estruturas que causaram a exclusão. Já a inclusão, como aponta Sassaki (1998), exige mudanças na forma como a escola funciona, acolhendo todos os alunos, com suas diferenças e singularidades. O autor afirma que:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (Sassaki, 1998, p. 8).

Não se trata de adaptar o aluno à escola, mas sim de adaptar a escola ao aluno, reconhecendo suas singularidades e criando um ambiente que respeite e valorize as diferenças.

Desse modo, para preservar a privacidade das participantes, optamos por não divulgar o nome da escola onde o estudo foi realizado. Essa decisão foi tomada com responsabilidade e sensibilidade, pensando na proteção das histórias e vivências que foram compartilhadas. Assim, garantimos o sigilo sem deixar de valorizar suas experiências e vozes.

Afinal, se queremos falar de inclusão, precisamos praticá-la também na forma como olhamos e lidamos com as histórias que nos são confiadas. No total, o município dispõe de 65 unidades escolares, das quais dezessete (17) são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Destaca-se ainda a oferta da Educação Especial, organizada por meio de quatro Salas de Recursos que atendem cerca de 140 alunos com deficiência.

No entanto, a instituição em que a pesquisa foi realizada enfrenta desafios tanto estruturais quanto pedagógicos, que acabam impactando a qualidade do atendimento oferecido. Com um número limitado de salas de aula atualmente [6], o espaço acolhe aproximadamente [300] crianças da Educação Infantil.

As turmas, por sua vez, costumam superar o número recomendado de alunos por educador, o que dificulta um acompanhamento mais individualizado e sensível às

necessidades de cada criança. A infraestrutura física é limitada, apresentando espaços reduzidos para atividades recreativas, pedagógicas e sociais, essenciais ao desenvolvimento integral da criança. Ademais, a escola necessita de recursos materiais e tecnológicos adequados, restringindo as possibilidades didáticas e a inovação pedagógica. O corpo docente, embora empenhado, é composto por profissionais com formação em nível superior sendo que a oferta de formação continuada ainda é insuficiente para o enfrentamento dos desafios cotidianos e para a adoção de metodologias inclusivas e contemporâneas.

A equipe pedagógica, composta por 15 professores e 2 auxiliares, oferece suporte às crianças, mesmo diante das limitações da infraestrutura escolar. No que tange à inclusão, a escola busca articular-se com as Salas de Recursos do município para atender alunos com necessidades educacionais especiais, mas enfrenta dificuldades logísticas e materiais para garantir um atendimento pleno e integrado. A acessibilidade física na unidade é precária, e os espaços destinados à Educação Especial não atendem integralmente às demandas específicas desses alunos.

A comunidade atendida pela instituição é composta, em sua maioria, por famílias que vivem em contextos de vulnerabilidade social, com acesso limitado a serviços básicos como saúde, transporte e assistência. Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas que atuem de forma articulada e ampliada, indo além do espaço escolar e envolvendo outras áreas essenciais, como a assistência social e a saúde, para garantir o desenvolvimento integral das crianças e o apoio necessário às famílias.

Essa realidade impacta diretamente no processo educativo, evidenciando a importância da escola como espaço de proteção, socialização e desenvolvimento integral. Diante dos desafios como superlotação, evasão escolar e insuficiência de materiais didáticos são recorrentes e limitam o potencial educativo da escola. Apesar disso, a instituição busca, por meio de parcerias com a comunidade local e programas municipais, desenvolver ações que promovam a participação das famílias e o fortalecimento dos vínculos comunitários, reconhecendo que o engajamento familiar é um componente essencial para o sucesso escolar.

Por fim, embora os indicadores de desempenho acadêmico revelem desafios importantes, muitos deles ligados às condições sociais e estruturais que atravessam o cotidiano da escola, a instituição se afirma como um espaço fundamental na vida

das crianças e famílias da comunidade. Mais do que um lugar de ensino, é um território de cuidado, escuta e pertencimento.

Portanto, pensar nas escolas que queremos e merecemos é reconhecer que nenhuma criança deveria aprender sob a sombra da escassez. Investir nessa escola é investir em futuros mais dignos, em oportunidades reais e em um ambiente que acolha cada infância com respeito, qualidade e esperança. Como afirma Miguel Arroyo (2012), é preciso construir espaços educativos que não apenas ensinem, mas que também acolham as crianças em sua dignidade, reconhecendo suas histórias e potencialidades.

6.3 Percursos Maternos na Inclusão Escolar

Hoje, quando falamos em Educação Especial, é inevitável relacioná-la à proposta da educação inclusiva, que vem ganhando espaço nas últimas décadas. Embora já tenhamos avançado em termos de políticas e concepções, essa é uma construção, que ainda levanta dúvidas, provoca debates e exige cuidados constantes.

Ao longo do tempo, a educação para pessoas com deficiência passou por mudanças importantes. No passado, muitos alunos eram encaminhados a escolas ou instituições separadas, distantes dos colegas da mesma idade, o que restringia suas oportunidades de aprendizado e de convívio social. Hoje, entende-se que o acesso à educação é um direito de todos, e a presença na escola regular deve ser acompanhada dos apoios necessários para que cada estudante possa se desenvolver plenamente. Apesar desse avanço, ainda existem escolas especiais, inclusive em Belém, que oferecem atendimento direcionado a alunos cujas necessidades exigem recursos e estratégias específicas. Esse cenário mostra que a inclusão é um processo contínuo, que combina acesso à escola com suporte qualificado, respeitando a diversidade de cada estudante.

Além disso, houve uma mudança de olhar ensinar não é mais aplicar um padrão igual para todos, mas sim acolher as diferenças, respeitar os tempos, os jeitos de aprender e as histórias de cada um. Essas transformações foram sendo registradas em documentos fundamentais, como a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esses marcos

reforçam o compromisso com uma escola que acolhe, respeita e reconhece a diversidade como parte do processo educativo e não como exceção.

Ouvir as vozes das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentam uma escola de educação infantil em Baião, Pará, trouxe à tona muito mais do que dados revelou sentimentos, sonhos, desafios diários e uma luta constante, marcada por esperança e amor. Ouvi-las é mais do que registrar informações, é reconhecer vozes que, muitas vezes silenciadas, tornam-se protagonistas na construção de caminhos mais justos e humanos no contexto educacional.

É justamente dentro desse cenário, em que a experiência vivida pelas famílias se entrelaça com a realidade escolar, que repensar a inclusão se torna ainda mais urgente. Porque falar de inclusão hoje é falar de histórias reais, de pessoas concretas, e de um sistema educacional que ainda está em construção. Todo esse percurso as mudanças nas leis às transformações nas práticas ganham sentido quando olhamos para quem está vivendo isso na pele. São essas vivências que nos mostram, com clareza, que incluir vai além do papel: é sobre escuta, presença e compromisso com cada história que chega à escola.

Partindo dessa perspectiva, este estudo adota uma escuta cuidadosa e um posicionamento atento aos desafios presentes na maternidade atípica. Compreender os sentidos que essas famílias atribuem à inclusão escolar em um cenário marcado, de um lado, pela fragilidade das políticas públicas, e de outro, pelos esforços de escolas que, mesmo enfrentando limitações estruturais e formativas, vêm buscando construir práticas mais acolhedoras e responsivas às crianças com TEA.

Participaram da pesquisa oito mulheres que vivenciam a experiência da maternidade atípica, todas com filhos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados na Educação Infantil de uma escola localizada no município de Baião, no Pará. Entre as crianças, duas estavam no Maternal, três no Jardim I e três no Jardim II. É importante destacar que os pais ou responsáveis também foram convidados a participar do estudo, no entanto, muitos não deram retorno à convocação feita pela escola.

Dentre os que responderam, alguns alegaram dificuldades de conciliação com o trabalho ou falta de disponibilidade de horário. Assim, as mães acabaram se tornando as principais interlocutoras da pesquisa, compartilhando suas experiências,

percepções e desafios diante do processo de inclusão escolar de seus filhos. A decisão de escutar as mães não se deu apenas pela facilidade de acesso ao campo, mas, sobretudo, pela relevância de suas vivências no contexto da educação inclusiva. No local onde realizamos a pesquisa, convidamos todas as famílias com crianças com TEA para participar, mas, na prática, quem esteve presente e se dispôs a compartilhar suas experiências foram somente as mães.

Mesmo quando pedimos que as mães estendessem o convite aos pais para as reuniões, não tivemos retorno de algum deles. Essa ausência dos pais nas falas chama a atenção e mostra uma realidade que ainda é bem comum o cuidado e as responsabilidades do dia a dia acabam ficando, na maior parte das vezes, nas costas das mulheres.

Historicamente, a mulher foi socialmente associada a atributos como delicadeza, afeto e sensibilidade, o que contribuiu para consolidá-la no papel de cuidadora por excelência. Essa construção cultural reforça a ideia de que o cuidado é uma função naturalmente feminina, vinculada às chamadas qualidades inatas da mulher.

A partir dessa lógica, estabelece-se também uma divisão sexual do trabalho, na qual os homens são majoritariamente inseridos em atividades produtivas, socialmente valorizadas, enquanto às mulheres são atribuídas funções reprodutivas e de cuidado, frequentemente desvalorizadas do ponto de vista social (Marcondes, 2013).

Ainda, Marcondes (2013) destaca que a distinção social entre homens e mulheres decorre da concepção de que o cuidado é uma característica inerente ao papel biológico feminino e uma escolha da própria mulher. Fundada na crença de que o cuidado é tanto um destino natural quanto um desejo feminino, além da exigência de uma interação presencial para o desempenho dessa função, essa ideia levou à exclusão do homem dessa responsabilidade. Isso ocorre porque, segundo a mesma divisão social do trabalho, o homem ocupa o papel produtivo, que exige dedicação em outras esferas, tornando inviável sua participação direta na atividade cuidadora. Essa hierarquização das funções fortalece a ideia da mulher como principal responsável pelo cuidado, especialmente no contexto familiar.

Para identificar as mães entrevistadas neste estudo, optou-se pelo uso de pseudônimos simbólicos acompanhados de adjetivos que expressam características

percebidas nas falas e vivências relatadas por elas ao longo das entrevistas. Cada pseudônimo foi cuidadosamente selecionado para representar aspectos da jornada dessas mães no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Cada nome que usamos para apresentar as mães carrega consigo um traço que aparece repetidamente em suas histórias, aproximando quem lê de suas vidas e sentimentos. “Esperança” surge como uma mãe resiliente, que mantém a fé e a força mesmo diante dos desafios diários. “Luz” ilumina com sua presença inspiradora, mostrando como suas palavras e atitudes motivam e ajudam a compreender melhor o caminho da inclusão. “Vitória” reflete a determinação de quem não desiste de lutar por direitos e melhorias, passo a passo. “Serena” inspira paciência para enfrentar cada dificuldade, enquanto “Brisa” traz suavidade e leveza, oferecendo momentos de conforto no meio da rotina intensa.

“Amparo” é protetora, sempre atenta ao cuidado que envolve cada gesto do filho. “Canto”, silenciosa, comunica-se de maneira profunda por olhares, toques e palavras que muitas vezes só o filho entende. Por fim, “Fortaleza” é inabalável, sustentando a si mesma e ao filho com coragem e firmeza, mesmo quando a vida exige mais do que parece possível.

Apresentar as mães dessa forma permite sentir a intensidade de cada experiência, o cuidado constante e a dedicação que atravessam sua rotina. Cada narrativa foi registrada em entrevistas individuais, conduzidas com atenção e respeito, para que cada voz pudesse se expressar de maneira verdadeira, aproximando o leitor da realidade vivida por essas mulheres e seus filhos.

As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, submetidas à análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011). O processo interpretativo foi conduzido de forma criteriosa, com foco na codificação e na categorização temática, com o objetivo de apreender os sentidos mais recorrentes e significativos expressos pelas participantes.

A análise das entrevistas foi orientada pela Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2015), que entende as representações como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que orientam práticas, discursos e percepções. Além disso, a análise incorporou as contribuições de Alfred Schutz

(1975), que destaca a importância da experiência vivida e da intersubjetividade na construção do sentido das ações sociais.

Jodelet (1984) destaca que esse conhecimento coletivo está intimamente ligado ao cotidiano, moldando percepções e práticas sociais. Nesse contexto, o conceito de representações sociais pode ser compreendido como uma forma específica de saber do senso comum, que organiza e orienta o comportamento dos grupos. Como ressalta a autora:

O conceito de RS designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social (Jodelet, 1984, p. 362 apud Sá, 1995, p. 32).

Essa ação de categorizar, nomear e enquadrar um objeto permite que ele seja avaliado e descrito tanto para si mesmo quanto para os outros, tornando-o, assim, familiar. Sobre esse mecanismo, Moscovici (2003) ressalta que:

A ancoragem é o processo por meio do qual tornamos compreensível aquilo que é novo ou desconhecido, associando-o a ideias, imagens ou categorias já familiares. Ao nomear e classificar o que inicialmente causa estranhamento, tornamos esse conteúdo mais próximo e menos ameaçador, incorporando-o ao nosso repertório cotidiano de significados.

Esses relatos, situados entre o que é pessoal e o que também ecoa em outras histórias, revelam mais do que trajetórias individuais mostram como essas mulheres lidam com a diferença, tentam compreendê-la e reinventam seus caminhos em meio a desafios que ainda persistem, especialmente quando a escola e a sociedade não conseguem acompanhar suas urgências e necessidades.

Para organizar essas categorias, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), especialmente os conceitos de ancoragem e objetivação, conforme propostos por Moscovici (2015) e desenvolvidos por Jodelet (2001).

As categorias foram definidas com cuidado para reunir as diferentes vivências das mães e como elas se relacionam com o processo educacional. Desse modo, surgiram a partir da frequência com que determinados temas apareciam nas histórias compartilhadas, da emoção presente nesses relatos e do significado especial que essas experiências têm para quem as vive.

As categorias que tratam da inclusão escolar revelam o desencontro entre o que se espera e o que realmente acontece, além dos desafios impostos por uma escola que, muitas vezes, resiste às diferenças. Também aparecem as histórias de luta das mães, que assumem um papel ativo na defesa dos direitos dos filhos, e os relatos sobre a sobrecarga que elas enfrentam, cuidando sozinhas e lidando com a falta de apoio. Por fim, a categoria que fala da invisibilidade institucional mostra a fragilidade do suporte oferecido pelo Estado, deixando quase toda a responsabilidade nas mãos das famílias. Juntas, essas categorias contribuem para compreender os desafios da experiência materna e as diferentes faces da inclusão, ampliando o olhar sobre o que essas mulheres vivem no cotidiano e revelando fragilidades que atravessam suas trajetórias.

O quadro 2 organiza as categorias construídas a partir das narrativas das participantes, permitindo visualizar os principais temas que atravessam suas experiências. Ele sintetiza elementos recorrentes nas falas, facilitando a compreensão dos sentidos atribuídos à maternidade atípica e à inclusão escolar.

Quadro 2 – Representações Sociais da Maternidade Atípica: Entre Ancoragens e Objetivações

Categoria	Ancoragem	Objetivação
1.O Autismo na Ancoragem dos Saberes Maternos: entre o desconhecido e o conhecimento que se reconstrói	O autismo, inicialmente, é cercado por incertezas, temores e interpretações diversas, frequentemente sustentadas por crenças pessoais ou informações incompletas.	Com o tempo, essas representações são concretizadas no cotidiano por meio do afeto, das experiências com o filho e das orientações recebidas. O autismo passa a ser objetivado como parte integrante da rotina familiar e da identidade construída em torno da maternidade atípica.
2.Representações Sociais das mães sobre a Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil	A escola é imaginada como um espaço de acolhimento, onde a criança será compreendida e estimulada.	Na vivência prática, surgem frustrações: a inclusão prometida muitas vezes não se concretiza, e as mães se deparam com uma realidade distante do ideal esperado.
3: Vivências Maternas: Entre a Invisibilidade, os Desafios e a Resistência	Ser mãe de uma criança com TEA representa, para muitas mulheres, um estado constante de vigilância, presença ativa e luta incansável. Essa imagem da “mãe guerreira” fundamenta-se em um sentimento de responsabilidade permanente.	Essa percepção se materializa nas práticas cotidianas acompanhar de perto, cobrar respostas, reivindicar direitos e orientar processos. A escola, assim, configura-se não apenas como espaço de diálogo, mas também como campo de resistência e exigência pela garantia dos direitos da criança.

4: Desafios e (Des)Construções na Escola: Entre Realidades e a Busca por Mudança”	Na experiência cotidiana, as mães constataam que, apesar dos discursos em favor da inclusão, as transformações são lentas e incompletas. A escola frequentemente demonstra resistência em acolher as diferenças, mantendo, assim, um modelo excludente.	A concepção de escola permanece vinculada a práticas tradicionais, pautadas por padrões rígidos e normas que privilegiam um perfil homogêneo de aluno.
5: A Maternidade Atípica: Luta e Sobrecarga	Cuidar de uma criança com TEA é, para muitas mães, uma tarefa solitária, marcada por sobrecarga emocional e física.	Esse sentimento se manifesta no acúmulo de funções, na ausência de apoio concreto e no desgaste que acompanha o dia a dia. A maternidade se faz forte, mas também vulnerável.

Fonte: construído pela pesquisadora com base nas entrevistas (2025)

A partir dessa organização, é possível perceber como as falas das participantes revelam não apenas os desafios enfrentados na maternidade atípica, mas também as estratégias de cuidado, resistência e enfrentamento construídas no cotidiano. Desse modo, as categorias não surgem de forma isolada, mas se entrelaçam, compondo um retrato desafiador e real das vivências dessas mulheres diante da inclusão escolar de seus filhos.

Assim, ao reconhecer que as estruturas sociais moldam silenciosamente o cotidiano escolar, como nos lembra Bourdieu (1996), compreendemos que a exclusão não ocorre apenas por ausência de leis ou recursos, mas também por atitudes e expectativas naturalizadas. Nesse cenário, a escuta como propõe Paulo Freire (1996) torna-se um gesto político e transformador.

Ouvir as mães de crianças com TEA é, portanto, mais do que reconhecer suas lutas é um passo fundamental para desestabilizar práticas excludentes e construir uma educação que seja, de fato, inclusiva, humana e sensível às diferenças. Que essa escuta reverbere não só em políticas e práticas escolares, mas também nas consciências de todos que acreditam no poder da educação como instrumento de justiça social.

a) Categoria 1: o Autismo na Ancoragem dos Saberes Maternos: entre o desconhecido e o conhecimento que se reconstrói

Ter um filho com autismo é, para muitas mães, uma experiência desafiadora que traz profundas transformações para toda a família. Muitas vezes, elas vivenciam sentimentos contraditórios e, diante das dificuldades, chegam a interromper suas

atividades profissionais para dedicar-se integralmente ao cuidado do filho. A inclusão social das pessoas com autismo ainda enfrenta barreiras, e muitas mães enfrentam situações de isolamento e exclusão.

As narrativas compartilhadas por mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelam um universo marcado por emoções, desafios e aprendizados, em que experiências pessoais se entrelaçam com sentidos construídos socialmente. Esses relatos não são apenas histórias individuais, mas expressões de um saber coletivo que se forma no cotidiano, a partir das vivências, trocas e enfrentamentos que essas mulheres atravessam.

Nessa perspectiva, a fenomenologia de Schutz (1979) contribui para compreender como essas mães atribuem sentido às suas vivências a partir do cotidiano e das relações que constroem ao longo da vida. Como reforçam Moscovici (2015) e Jodelet (2001), esses sentidos também são organizados pelos processos de ancoragem e objetivação, fundamentos da Teoria das Representações Sociais, que ajudam a entender como elas constroem novas formas de pensar o cuidado, a maternidade e a inclusão.

É na troca entre o que cada mãe vive com seu filho e as experiências que circulam socialmente que surgem representações que ajudam a dar sentido ao autismo, às práticas de cuidado e aos desafios da inclusão escolar. Essas representações não são apenas construções individuais, mas reflexos das tensões sociais que marcam a luta por direitos e reconhecimento. Ao trazer à tona essas vozes, buscamos compreender como essas mulheres dão significado ao autismo e ao cuidado, mas, sobretudo, como resistem e reivindicam uma educação que realmente acolha e valorize seus filhos.

Esse olhar é fundamental para avançar na construção de políticas e práticas educacionais que saiam do papel e transformem a realidade da inclusão. Nesse processo, as falas das entrevistadas ultrapassam o plano das experiências individuais, revelando significações coletivamente partilhadas, ancoradas em saberes anteriores e ressignificadas a partir da vivência da maternidade atípica.

Diante dessa complexidade, quando o autismo começa a ser percebido, as mães frequentemente vivenciam dúvidas, medos e a dificuldade de compreender algo que ainda é desconhecido para elas e para a sociedade. Portanto, diante de sentimentos que vão do choque e da tristeza até a aceitação, muitas mães enfrentam

incertezas sobre o futuro do filho. Para alguns, o momento do diagnóstico pode ser especialmente difícil, enquanto para outras representa um alívio, pois finalmente possibilita a busca por um tratamento mais adequado para a criança.

Quando os pais percebem que a criança que idealizaram é, na realidade, uma criança com autismo, os sonhos e expectativas que tinham começam a se fragilizar. Eles passam a entender que o filho não atenderá completamente aos seus desejos e, ao mesmo tempo, encaram a necessidade de adaptar suas vidas a essa nova realidade.

Jerusalinsky (2007) destaca que a experiência da maternidade é impactada quando a criança apresenta alguma limitação significativa, pois a mãe percebe a diferença entre a criança que esperava e a que realmente tem. Essa percepção pode trazer sentimentos de estranhamento e muitas dúvidas sobre como cuidar do filho.

Essa realidade fica clara nas palavras de Esperança, uma mãe que enfrenta diariamente os desafios e aprendizados da inclusão escolar com seu filho autista:

“aaaaah moça... no começo eu nem imaginava o que era isso, não. Só via que ele era diferente, sabe? Bem diferente do irmão dele o mais velho era mais agitado, conversava cedo, brincava com todo mundo. Ele, não ele era mais quietinho, na dele, não olhava muito, não falava direito... parecia que vivia no mundinho dele. Aí o povo falava que era preguiça, que era birra, que era falta de correção. Até na minha família pessoal falava isso. E eu calava, porque nem eu sabia explicar. Só depois que fui indo atrás, médico, conversa, olhava na internet, aí fui entendendo. Mas no começo foi uma confusão danada. A gente se sente perdida, com medo, sem saber o que fazer”... (Esperança, 2025).

Esse relato evidencia como, diante da incerteza que acompanha o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitas mães buscam compreender o que estão vivendo a partir de referências que já conhecem. Nesse esforço de dar sentido ao desconhecido, recorrem a explicações disponíveis no imaginário social, muitas vezes permeadas por preconceitos, estigmas e julgamentos enraizados na cultura.

Ou seja, o olhar dos outros é um fator importante que impacta a vivência da maternidade. Muitas mães sentem que o desconforto das pessoas diante da presença da criança autista é uma manifestação de preconceito.

Segundo Mannoni (1999), qualquer ofensa dirigida ao filho é percebida pela mãe como se fosse a ela própria. Ao perceberem a vulnerabilidade do filho perante a sociedade, as mães também se sentem fragilizadas. O preconceito, a discriminação e os olhares diferentes voltados para a criança despertam nelas uma vontade intensa

de protegê-la, pois para elas essa criança é vista como indefesa. Por isso, essa maior necessidade de proteção leva muitas mães a se dedicarem integralmente à maternidade.

Outra mãe, identificada aqui como Luz, nos confiou sua história, marcada por emoções intensas, descobertas e enfrentamentos diários:

“Hoje eu já tô entendendo melhor. Eu achava que ele fazia coisa errada, que era birra, que queria chamar atenção, mas não é não. É do jeito dele mesmo, cada coisa no tempo dele, do jeito que ele consegue. A escola foi me explicando, as professoras falando, aí eu fui entendendo que não era coisa errada. Agora eu olho pra ele com calma, com carinho, já sei que ele só é diferente” (Luz, 2025).

Aqui, observamos um movimento de objetivação, no qual o autismo deixa de ser apenas uma abstração e passa a ser representado por comportamentos concretos e compreendidos dentro de uma nova lógica afetiva e social. Segundo a literatura científica, o momento em que o diagnóstico se confirma provoca nas mães e pais uma variedade de emoções intensas e contraditórias. Eles podem vivenciar sentimentos como luto, choque, depressão, culpa e raiva, mas também apresentam respostas de aceitação e adaptação ao novo contexto (Oliveira *et al.*, 2019).

Além disso, a escola surge, repetidamente, como um espaço fundamental na mediação dessas formas de entender e viver o autismo, segundo os relatos compartilhados. Em seu relato, Esperança acrescenta:

“A professora não sabia muito de autismo, não, viu? Mas ela foi paciente com meu filho, recebia ele do jeito que ele era, sem ficar cobrando nem nada. Isso mudou muita coisa pra gente, porque fora da escola, ninguém entendia direito o que ele precisava. Lá na escola, pelo menos, ele foi bem recebido, e isso ajudou”. (Esperança, 2025)

Esse relato revela como a escola pode ser um espaço para transformar a forma como as mães entendem o autismo. Mais do que um lugar de aprendizagem, a escola se torna um ambiente onde essas mães encontram novos significados, podem trocar experiências e construir uma compreensão mais próxima da realidade de seus filhos. É nesse convívio diário que as ideias preconcebidas vão dando lugar a uma visão mais aberta e acolhedora.

Como destaca Jodelet (2001), as representações sociais vão além de simples explicações da realidade, elas são estruturas que guiam e influenciam as práticas do

dia a dia. Nesse sentido, fica evidente que o jeito como as mães entendem o desenvolvimento e a inclusão dos filhos está ligado às experiências e relações que constroem dentro da escola.

Um aspecto que se destaca é o intenso desgaste emocional e as dificuldades materiais que essas mães enfrentam diariamente. O papel que elas desempenham no cuidado evidencia como, socialmente, o autismo acaba sendo atribuído quase que exclusivamente à responsabilidade materna. No depoimento de Esperança, fica evidente que sua experiência como mãe envolve tanto os desafios constantes quanto os atos de carinho presentes na rotina diária.

“Quando eu descobri que era autismo, foi como se meu filho tivesse sumido de verdade, sabe? Eu olhava pra ele e parecia que ele não tava mais ali do mesmo jeito que antes. Era como se aquela criança que eu conhecia tivesse ido embora e aparecido outra, que eu não conseguia entender. Foi um baque grande, uma coisa que mexeu comigo demais. Eu fiquei perdida, sem saber o que fazer, pra quem correr, nem como entender aquilo tudo. Passava horas pensando se ele ia ser igual as outras crianças, se ia conseguir falar, brincar, se ia ter uma vida normal. Foi um momento muito difícil, parecia que eu tinha perdido ele de um jeito, sabe? Mas aí, com o tempo, com conversa, com a ajuda da escola, dos médicos, eu fui aprendendo a enxergar meu filho de um jeito diferente, do jeitinho dele mesmo. Comecei a entender que ele tava ali comigo, só que de outro jeito — um jeito que eu precisava aprender a amar e cuidar, do jeito que ele precisava. Hoje em dia, eu que levo, eu que cuido, eu que corro atrás. O pai não entende, nem quer saber. Sou só eu”. (Choro) (Esperança, 2025)

O relato expõe, de maneira sensível, a sobrecarga emocional e material vivida por tantas mulheres que assumem, quase sozinhas, a responsabilidade de cuidar de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma experiência marcada por noites mal dormidas, decisões difíceis e renúncias silenciosas, muitas vezes invisíveis aos olhos da sociedade. Essa vivência revela mais do que uma rotina de cuidados, mostra como persiste, de forma naturalizada, a ideia de que o cuidar é um dever feminino, quase instintivo, atribuído à mãe como se fosse parte de sua identidade.

O que vemos é uma imagem construída socialmente, em que o cuidado é esperado da mulher e quase nunca compartilhado. As palavras de Esperança, nesse contexto, carregam o peso de uma história que é dela, mas que também reflete a realidade de muitas outras mães, entre o amor incondicional e a exaustão diária.

Nesse sentido, Favero (2005) desenvolve uma análise acerca da sobrecarga emocional enfrentada por mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelando as nuances do sofrimento materno.

A autora evidencia que a quase exclusividade do cuidado sob responsabilidade feminina impõe um fardo intenso, tanto no âmbito físico quanto no psicológico, manifestando-se por meio de estresse, depressão e desgaste contínuo.

Ademais, Nunes e Santos (2010) destacam que o processo de assimilação do diagnóstico não ocorre de forma linear, envolvendo o luto pela perda do filho idealizado, profundas reconfigurações na dinâmica familiar e uma constante necessidade de adaptação às demandas específicas da condição.

Para, Serge Moscovici (2015), as representações sociais não apenas explicam o real, mas o constroem simbolicamente, orientando condutas e instituindo normas. No caso das famílias atípicas, essa construção simbólica se ancora em estruturas tradicionais que atribuem às mães a função exclusiva do cuidado, reforçando desigualdades de gênero historicamente estabelecidas.

Como destaca, Jodelet (2001), tais representações funcionam como esquemas socialmente partilhados, que conferem sentido às práticas cotidianas, legitimando expectativas sociais e justificando posições de desigualdade.

Tronto (1993), essa estrutura não apenas organiza o trabalho, mas define quem é moralmente reconhecido por ele, mantendo mulheres em posição de invisibilidade mesmo quando exercem funções indispensáveis à manutenção da vida.

Essa realidade se intensifica quando observamos o contexto da inclusão escolar de crianças com TEA. Nesse cenário, são, em sua maioria, as mães que assumem a linha de frente, buscam informações, articulam atendimentos, acompanham as demandas pedagógicas e dialogam com a escola. Enquanto isso, figuras paternas e instâncias públicas, por vezes, mantêm-se distantes.

Essa ausência, mais do que ocasional, revela uma estrutura social que distribui de forma desigual as responsabilidades pelo cuidado, recaindo quase sempre sobre os ombros femininos. A sobrecarga dessas mulheres, portanto, não é um acaso, mas consequência de uma organização social que ainda silencia e invisibiliza esse esforço cotidiano. Dessa forma, o depoimento analisado revela não apenas uma vivência individual de exaustão e solidão, mas uma construção coletiva de sentidos que associa o autismo a uma responsabilidade exclusivamente materna.

Romper com essa lógica excludente exige, como nos alerta Jodelet (2001), mais do que o reconhecimento conceitual das representações sociais requer um olhar crítico e sensível às experiências reais daqueles que vivem, cotidianamente, as consequências dessas construções simbólicas. Contudo, a persistência da sobrecarga materna e dos preconceitos revela a necessidade de políticas públicas que reconheçam o cuidado como uma responsabilidade coletiva, conforme aponta Tronto (1993), para dismantelar a divisão moral do trabalho.

Vitória expressa, em suas palavras, a força e a realidade de sua vivência como mãe:

“Olha, eu só fui entender direito mesmo depois que a professora falou comigo, sentou e explicou tudo com calma. Até aquele momento, eu achava que meu filho tava fazendo birra, que era aquelas manias de menino mimado, sabe como é? Eu ficava tentando mandar ele parar, mas não dava certo. Aí a professora falou que não era isso, que ele precisava de ajuda diferente, e me pediu pra procurar um médico, pra entender melhor o que tava acontecendo. Foi aí que tudo começou a mudar pra gente, que eu comecei a ver meu filho com outros olhos, a entender ele melhor. Sem isso, acho que eu ainda tava perdida, sem saber o que fazer” (Vitória, 2025).

O relato desta mãe mostra como o primeiro olhar sobre o filho, marcado por medo, dúvidas e até culpa, começou a ganhar novos contornos a partir da presença acolhedora de uma professora. Ao sentir-se escutada e acolhida, essa mãe passou a olhar para os comportamentos do filho com mais compreensão e menos culpa. A escola, que antes parecia um espaço de cobrança, transformou-se em um lugar de apoio, onde novos sentidos sobre o autismo puderam ser construídos com mais segurança.

Conforme explica Moscovici (2015), a ancoragem promove a inserção do novo em esquemas cognitivos conhecidos, facilitando a assimilação e a comunicação social. O testemunho dessa mãe evidencia que a escola, por meio de seus profissionais, não apenas transmite informação, mas atua no processo simbólico de transformação das representações sociais do autismo dentro do ambiente familiar e comunitário.

A mãe, Serena, relata a importância do ambiente escolar transformador:

“No começo, eu nem sabia direito o que tava acontecendo, só via que meu filho era diferente, não era igual as outras crianças. Ele não falava direito, não brincava junto, ficava mais no canto dele, sabe? A escola também tava meio perdida, não sabia como cuidar dele direito. A professora, pra falar a verdade, não teve muita paciência no começo, ficava meio brava com ele, achava que ele tava fazendo birra ou querendo chamar atenção. Mas depois, ela veio

conversar comigo, explicou algumas coisas e pediu pra eu procurar um médico, pra entender melhor o que tava acontecendo. Foi aí que eu comecei a olhar meu filho. A gente foi se ajeitando, tentando aprender e cuidar dele” (Serena, 2025).

Esse relato destaca a escola como espaço fundamental para a produção e compartilhamento de saberes que permitem a reconstrução das representações sociais. Dessa forma, Jodelet (2001) afirma que esse processo de ancoragem possibilita que o desconhecido seja integrado a conhecimentos que humanizam e legitimam a condição da criança, abrindo caminho para a superação de preconceitos.

Silva e Santos (2017) ressaltam que a mediação educativa atua como um vetor imprescindível para que as famílias possam ressignificar suas experiências, fortalecendo vínculos e promovendo a inclusão.

A escola, assim, ultrapassa o limite do ensino formal para atuar como um agente de transformação social, contribuindo para a construção de representações mais acolhedoras e inclusivas do Transtorno do Espectro Autista.

Concluir esta categoria é reconhecer que, para além dos conteúdos pedagógicos, a escola cumpre um papel afetivo e humano. Quando acolhe, escuta e dialoga com as famílias, ela abre portas não apenas para a aprendizagem da criança, mas também para a reconstrução de sentidos e afetos que muitas vezes chegam à sala de aula fragmentados pela dor, pelo medo ou pela solidão.

Ao tornar-se um espaço de pertencimento, a escola ajuda a ressignificar trajetórias e a reconfigurar visões limitadas ou estigmatizadas sobre o autismo. É nesse encontro entre o saber técnico, o afeto e o compromisso coletivo que as representações sociais ganham novas formas, mais justas e humanas.

Afinal, incluir não é apenas garantir o acesso à escola, mas também transformar os olhares que habitam e constroem esse espaço todos os dias.

b) Categoria 2: Representações Sociais das Mães sobre a Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil

Falar sobre inclusão escolar é, muitas vezes, partir dos marcos legais, das diretrizes pedagógicas e dos discursos institucionais. Mas essa é apenas a superfície de uma realidade muito mais densa. Quando olhamos para a vivência de crianças com deficiência, especialmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebemos que a inclusão começa em casa no colo, na luta e na presença cotidiana

das mães. São elas que enfrentam diagnósticos tardios, portas fechadas, burocracias exaustivas e olhares que julgam. E mesmo assim, seguem, firmes, como pontes entre seus filhos e a escola, entre os direitos previstos e os direitos vividos.

Ouvir essas mulheres é mais do que recolher depoimentos. É reconhecer vozes que, historicamente silenciadas, carregam experiências marcadas por amor, luta, frustração e esperança. São essas narrativas que revelam os caminhos percorridos entre o desejo de inclusão e a realidade de uma escola que, muitas vezes, ainda não está preparada.

É a partir dessas vivências que esta pesquisa se constrói. A pesquisa teve como foco compreender como essas mães percebem o processo de inclusão de seus filhos, quais sentidos atribuem a ele e quais os desafios enfrentam no dia a dia. Mais do que levantar dados, a proposta aqui é escutar histórias e, a partir delas, tensionar as políticas, as práticas e as ausências.

Isso se torna ainda mais relevante quando consideramos que os discursos que circulam socialmente nos meios de comunicação, nas redes sociais e até nas conversas do cotidiano muitas vezes alimentam estigmas e estereótipos. Essas narrativas reforçam preconceitos que atingem, grupos já historicamente marginalizados ou pouco representados de maneira justa.

No caso das famílias que recebem a notícia de que seu filho ou filha tem alguma deficiência ou transtorno, estudos como os de Bastos e Deslandes (2008) e Marson (2008) mostram que esse momento inicial é frequentemente vivido como uma quebra de expectativas. Para as mães, essa fase tende a se transformar rapidamente em uma série de preocupações sobre os cuidados especiais que a criança vai exigir. Já os relatos sobre os pais apontam, com frequência, dificuldades para aceitar a nova realidade o que, em alguns casos, resulta em um afastamento parcial ou até completo (Pinto *et al.*, 2016).

A relação entre mães e filhos com deficiência costuma ser atravessada por sentimentos complexos, entre eles, a culpa. Mulheres relatam se sentir responsáveis por não terem gerado o “filho perfeito” uma expectativa que, embora não dita abertamente, é amplamente reforçada por discursos culturais e imagens idealizadas.

Esse ideal de perfeição aparece com frequência em propagandas e representações midiáticas, quando mães são mostradas sempre felizes, com filhos

saudáveis, sorridentes e sem qualquer dificuldade (Calvasina *et al.*, 2007; Meneses; Miranda, 2015).

Em uma lógica influenciada pelo capitalismo, que valoriza a independência e a produtividade, espera-se que as crianças cresçam e se tornem autossuficientes o mais rápido possível (Tabatabai, 2020). Quando isso não acontece, especialmente no caso das pessoas com deficiência, essa expectativa se transforma em julgamento a criança passa a ser vista como alguém que “dá trabalho”, e a mãe como aquela que “precisa dar conta”.

Assim, a cobrança para que a mãe se anule, renunciando a projetos, tempo e bem-estar em nome do cuidado, ganha força reforçando desigualdades históricas de gênero e criando uma narrativa que pouco acolhe e muito exige. No que diz respeito à categoria, torna-se evidente uma dimensão que atravessa o campo da inclusão escolar. De um lado, a inclusão é compreendida como um direito fundamental e uma conquista social importante, carregando a esperança de que a escola possa ser um espaço de acolhimento, transformação e possibilidades para as crianças. Dessa forma, essa esperança frequentemente se choca com uma realidade fragmentada, marcada por práticas superficiais e desconexas dos princípios que sustentam a educação inclusiva. Esse contraste entre o ideal e o vivido reflete também nas experiências das mães, que enfrentam não apenas os desafios da inclusão na escola, mas também as pressões sociais que pesam sobre elas enquanto cuidadoras. Sentimentos como a culpa e a cobrança por corresponderem ao mito do “filho perfeito” mostram como a luta por um lugar de pertencimento na escola está entrelaçada com batalhas pessoais e sociais que vão muito além do ambiente escolar.

A distância entre o que está previsto nas normas e o que realmente acontece no dia a dia das escolas não é apenas um detalhe ou uma falha pontual. Ela revela o quanto a inclusão ainda é um processo complexo, cheio de desafios. Como lembra Mantoan (2006), não basta que o aluno esteja presente fisicamente em sala de aula é preciso ir além. Incluir exige mudanças nas estruturas da escola, nos currículos e, principalmente, nas posturas e práticas de quem faz parte do cotidiano educacional.

Quando essas transformações não acontecem, o que se chama de inclusão corre o risco de se reduzir a um gesto meramente simbólico a simples integração do aluno no espaço educacional. Embora carregue boas intenções, tal gesto falha em acolher, de fato, as necessidades e especificidades das crianças com Transtorno do

Espectro Autista (TEA). É justamente nesse ponto que a escuta, as adaptações adequadas e o compromisso cotidiano fazem toda a diferença, para que o pertencimento deixe de ser apenas uma ideia e se torne uma realidade vivida.

Os relatos das mães revelam uma compreensão viva e construída a partir da experiência sobre o que significa, na prática, a inclusão escolar. Ao confrontarem-se com o cotidiano da escola, elas atribuem novos sentidos a esse conceito originalmente pensado como direito e expressão traduzindo-o em expectativas uma escola que acolha, escute e respeite as singularidades de seus filhos. No entanto, suas falas também evidenciam o quanto esse ideal ainda está distante da realidade vivida, marcada por exclusões, ausências de apoio e a falta de preparo técnico e sensível por parte das instituições escolares.

Jodelet (2001) nos lembra que as representações sociais são construções enraizadas na experiência e no afeto, mediando a relação dos sujeitos com as instituições, e, nesse caso, elas se tornam instrumentos de denúncia e resistência.

Nesse sentido, Amparo relata sua esperança inicial e o choque com a realidade escolar:

“Olha, quando falaram que ele ia pra escola, meu coração se encheu de esperança, né? Eu pensei: ‘agora vai!’. Achei que ele ia aprender, ia viver com outras crianças, que ia cuidar dele. Mas olha... já na primeira semana eu vi que o negócio era diferente. Parecia que ninguém ali sabia cuidar dele. Ele dizia que ele era difícil, que atrapalhava a turma. A professora até tentava, mas dava pra ver que não tinha preparo, não tinha apoio. E aí eu vi meu filho ficando de lado... ficando sozinho. Meu Deus, aquilo me doeu de um jeito... (mãe chora...silencio) mais do que qualquer coisa. Porque a gente acredita, né? Fala de inclusão, vê nos papéis bonitinho mas, na prática mesmo, parece que é só pra cego ver” (Amparo, 2025).

O relato de Amparo evidencia, com força emocional, o abismo entre a promessa de uma escola inclusiva e o cotidiano vivido pelas famílias. Sua fala traduz uma esperança genuína de que a entrada do filho na escola significaria acolhimento, aprendizado e pertencimento. No entanto, o que encontra é um cenário de despreparo, falta de apoio e exclusão velada um processo silencioso, mas profundamente doloroso.

Mais do que uma crítica isolada, sua experiência revela uma contradição estrutural a inclusão proclamada nos documentos e discursos institucionais não se sustenta na prática. Pois, o choro que interrompe seu relato não é apenas expressão de dor pessoal, mas um grito coletivo de mães que acreditam, confiam e são,

repetidamente, decepcionadas por um sistema que ainda falha em garantir o básico presença, escuta e compromisso com a diferença.

As falas de Brisa revelam uma exclusão que se manifesta de modo silencioso, impactante, traduzindo-se na sensação de não pertencimento que marca sua trajetória:

“Olha, meu filho tava na sala, mas era como se não tivesse. Ele era completamente ignorado. Ninguém falava com ele, ninguém chamava pra participar das atividades, de nada. Ele ficava lá, quieto num canto, e parecia que ninguém se importava. A professora, e a mediadora dele falava pra mim que ‘tavam fazendo o possível’, mas sinceramente, não estava nada, isso não é incluir. não é cuidar. É só cumprir tabela, sabe? Como se a matrícula dele fosse uma obrigação, um peso. Doía muito ver isso com meu filho. Eu sabia que ele tinha direito de ta ali, né? mas parecia que esse direito incomodava. É como se ele fosse invisível. Isso machucava demais eu, eu só queria que ele fosse tratado com respeito” (Brisa, 2025).

A fala de Brisa evidencia uma das formas mais cruéis de exclusão aquela em que a criança está presente fisicamente na escola, mas emocional e socialmente ausente. Seu filho ocupa um lugar na sala de aula, mas não é visto, não é convidado a participar, não é reconhecido como sujeito naquele espaço.

A inclusão, nesse caso, limita-se à matrícula e à permanência no ambiente escolar, sem qualquer garantia de participação efetiva, interação ou construção de vínculos. O que se revela é uma inclusão aparente, meramente formal, que ignora o direito mais essencial o de pertencer.

Quando Brisa diz, que: “isso não é incluir, não é cuidar” e que “é só cumprir tabela”, ela denuncia uma prática institucional que reduz a inclusão a um ato burocrático em que a presença do aluno com deficiência é tratada como uma obrigação incômoda, e não como um compromisso com a diversidade. Sua fala traz à tona a dor de quem vê o próprio filho tornar-se invisível em um espaço que deveria ser de acolhimento e respeito.

Ainda segundo, Brisa, aponta o controle do comportamento como justificativa para o isolamento:

“Logo no início, digo pra senhora que fiquei muito feliz quando ele conseguiu a vaga na escola. Pensei que ali ele teria a chance de aprender, de fazer amizade, de viver com as outras crianças, que finalmente ele estava num lugar que fosse bom. Mas, depois de algumas semanas, as coisas começou a mudar. Me ligava da escola todo dia, dizendo que ele ‘não ficava quieto’, que ‘não obedecia às regras da turma’. Lembro claramente numa ocasião em que colocaram no fundão da sala, afastado de todos, como se não existisse, né? Em outra, ele foi mantido fora da sala durante o dia inteiro. Cada uma dessas situação me doí me deixa revoltada, dona”. (Brisa, 2025).

Esse trecho expõe uma ferida silenciosa muitas crianças, embora estejam na sala de aula, permanecem isoladas sem acesso ao conteúdo, sem participar das atividades e sem se envolver nas experiências que dão sentido ao aprender. Estão ali, mas à margem, quase invisíveis. As mães atribuem essa realidade, em grande parte, à falta de conhecimento dos professores sobre como lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à desatenção em sala, que faz com que sinais de dificuldade passem despercebidos. Sentem que, sem orientação adequada, o educador acaba limitando-se à presença física da criança, sem garantir sua participação efetiva.

A isso se somam as barreiras burocráticas, que tornam o caminho ainda mais árduo como revela o depoimento a seguir. Amparo nos conta com sinceridade:

“Olha, eu fico triste de falar isso, né? mas a verdade é que meu filho foi deixado de lado. Ele estava lá na sala, mas era como se não tivesse. A professora quase não falava com ele, colocava ele num cantinho, e tudo era como se ele só tivesse ocupando espaço. Eu cheguei a ouvir que ele não acompanhava e que eles faziam o que podia, mas pra mim isso não é inclusão, isso é abandono. Esperava que a escola ajudasse, mas o que encontrei foi uma parede. Parece que o direito que a gente tem vira problema pra eles. Sabe? E isso machuca, sabe? Porque a gente luta tanto pra garantir uma vaga, pra ter atendimento, e no fim o que recebo é uma escola que não enxerga os filhos da gente como crianças. Só vejo desculpas e uma vontade de empurrar pra fora o que eles não sabe como ajudar”. (Amparo, 2025).

Essa fala reflete o sentimento de abandono, a falta de preparo institucional e o desgaste emocional das mães frente a um sistema insuficiente.

Além disso, Mittler (2003) amplia essa reflexão ao destacar que os obstáculos à inclusão são multifacetados, envolvendo resistências institucionais, lacunas nas políticas públicas e carência de formação docente adequada. Na linha de frente dessa realidade, as mães assumem papéis de defensoras incansáveis e mediadoras, muitas vezes sem o suporte efetivo das instituições.

A escola, que deveria ser um lugar de acolhimento e de garantia de direitos, tantas vezes acaba se tornando mais um espaço de frustração e abandono. As promessas de inclusão ficam bonitas no papel, mas se perdem no dia a dia, quando não encontram respaldo nas ações. As mães contam sobre a maratona cansativa que enfrentam, indo de um serviço a outro, tentando juntar pedaços de um atendimento que nunca se completa. Falam da espera que parece não ter fim para conseguir um

diagnóstico, da falta de profissionais preparados para entender e atender seus filhos, e do corte, sem aviso, de terapias que são vitais para o desenvolvimento deles.

Cada passo que deveria aproximar do cuidado acaba se transformando em mais um obstáculo. Tais experiências reforçam o entendimento de que o cuidado com a pessoa com deficiência permanece, em grande medida, privatizado no seio familiar, em flagrante contradição com os princípios de equidade e justiça social que deveriam orientar as políticas públicas.

Diniz (2012) e Sasaki (2005) contribuem para compreender essa dinâmica de desresponsabilização do Estado, ao apontar que a cidadania das pessoas com deficiência e de suas famílias segue sendo tensionada por um modelo de assistência que, muitas vezes, ancora-se mais na benevolência do que no direito.

Complementando essa visão, Mantoan (2015, p. 57) destaca que conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade.

É nesse momento que se faz urgente um compromisso verdadeiro, que vá muito além de leis escritas e cartazes na parede. É preciso transformar discurso em prática, dentro da sala de aula, com gestos simples, mas cheios de sensibilidade, olhar nos olhos, ouvir com atenção, adaptar atividades, criar formas de ensinar que abracem cada aluno. Sem isso, a inclusão não passa de um documento assinado, e a ideia de que toda criança tem um lugar na escola vira um sonho que se afasta a cada dia para muitas famílias.

As mães carregam histórias que misturam esperança, cansaço e coragem. Elas conhecem cada detalhe da luta, sabem o nome de cada direito e, mesmo assim, precisam se desgastar para garanti-los. Suas vozes expõem não só as falhas de um sistema que ainda falha em enxergar as diferenças, mas também a força de quem, todos os dias, levanta-se para que seus filhos tenham uma escola que os veja, os entenda e os valorize como são.

Essa análise nos mostra que a inclusão precisa ir além das normas e leis, precisando se concretizar em ações que promovam o acolhimento, o respeito a cada singularidade e o sentimento de pertencimento real para todas as crianças.

Para mudar esse cenário, é preciso encarar o que realmente acontece dentro das escolas. Não adianta falar em inclusão se o professor não recebe formação para

adaptar conteúdos, se a sala de aula continua engessada no “mesmo para todos” e se as reuniões pedagógicas ignoram a presença e as necessidades de crianças com autismo. É urgente oferecer formação continuada, criar protocolos claros de acolhimento e garantir apoio especializado no dia a dia, não apenas em visitas esporádicas de profissionais externos.

A mudança também exige que as famílias sejam ouvidas como parceiras e não como visitantes incômodos. Elas conhecem seus filhos como ninguém e podem ajudar a construir estratégias mais eficazes. Gestores precisam abrir espaço para esse diálogo e garantir que ele resulte em ações visíveis, como ajustes na rotina, materiais adaptados e acompanhamento individualizado.

Quando a escola se dispõe a aprender junto, e corrigindo rotas com base no que funciona, o autismo deixa de ser visto como um desafio impossível e passa a ser entendido como parte da diversidade humana. E só então será possível criar um ambiente onde cada criança tenha condições reais de aprender, participar e sentir que pertence.

c) Categoria 3: Vivências Maternas: Entre a Invisibilidade, os Desafios e a Resistência

As mães não ficam à margem da inclusão escolar elas são a base que segura tudo e a força que faz as coisas acontecerem. Todos os dias, enfrentam filas, reuniões, papelada, olhares desconfiados e, às vezes, o silêncio que fala mais do que qualquer palavra. Quase sempre sozinhas, elas carregam o peso de fazer a ponte entre a escola e a vida dos filhos, como se a inclusão fosse uma responsabilidade só delas, e não uma missão de toda a comunidade e da escola.

Entretanto, essa sobrecarga, longe de ser acidental, é produto de uma engrenagem social que naturaliza a divisão desigual do cuidado e invisibiliza o trabalho materno. Mas se há invisibilidade, há também resistência. Resistência que se expressa nas idas incansáveis à direção, nas reivindicações formais e informais, nas estratégias de contornar obstáculos para garantir que o direito à educação inclusiva não seja apenas um enunciado bonito em lei.

Essa luta, no entanto, não acontece sem marcas e é na voz das próprias mães que se revela o cotidiano de uma inclusão que, muitas vezes, é sustentada por um corpo e uma mente no limite.

Luz compartilha sua experiência ao dizer:

“Tem dia que eu já levanto cansada, de corpo e de cabeça. Porque eu sei que, dali pra frente, é só correria. Eu que tenho que dar conta de tudo, consulta, médico, escola... e ainda cuidar da casa, trabalhar, fazer comida, dar atenção. E o pai? O pai não aguentou não. Quando veio o negócio do autismo, ele começou a se afastar, dizia que era coisa demais, que não conseguia entender. Um dia simplesmente saiu de casa. Disse que precisava pensar na vida. Nunca mais voltou. E aí ficou tudo pra mim. Tudo. Às vezes eu olho no espelho e nem sei mais quem eu sou. Antes eu sonhava, fazia planos... hoje é só luta. Parece que eu sou uma só, mas tenho que fazer papel de dez. mesmo assim, parece que nunca é ta bom. Não tem descanso, não tem ninguém pra dividir. A gente só vai, porque parar... parar é deixar nosso filho desamparado”. E isso não consegui. Voz embarga (Luz, 2025).

O relato de Luz transmite o cansaço acumulado de uma rotina intensa e solitária. Ela descreve o impacto do diagnóstico na dinâmica familiar e, sobretudo, na sua vida como mãe. Com a saída do pai, ela se viu sozinha diante de todas as demandas: cuidar do filho, da casa, do trabalho, da saúde. Uma família inteira resumida em uma só pessoa.

Essa vivência é comum entre mães de crianças com autismo e, como destaca Favero (2016), o processo de assimilação do diagnóstico não segue uma trajetória linear, sendo atravessado por reconfigurações familiares, incertezas e uma constante necessidade de adaptação às novas demandas.

No universo das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa ausência de respaldo não se traduz apenas na falta de políticas públicas efetivas ou de serviços especializados, mas na vivência concreta de um abandono social que as isola, vulnerabiliza e invisibiliza.

Essa realidade ganha contornos nas palavras de Aurora, mãe que vivencia essas lacunas diariamente:

“Quando a professora falou que ele podia ser autista, eu fiquei mó perdida, nem sabia o que pensar. Saí de lá meio sem chão. Aí fui correndo atrás, médico, exame, laudo, mas é tudo difícil demais. Tem fila pra tudo, demora demais. Quando consegui marcar consulta, era numa cidade longe, e eu nem tinha dinheiro pra passagem. Fiquei olhando pra ele, tão pequeno, e me senti sozinha, sem saber o que fazer. Parece que a gente tá esquecida, sabe? Ninguém ajuda. Foi uma vizinha que, no dia que eu tava quase chorando no portão, me deu uma carona. Se não fosse ela, nem sei o que teria acontecido. Parece que a gente grita e ninguém escuta. Só quem vive sabe como é”. (Aurora, 2025).

A escola, que deveria representar um espaço de acolhimento e garantia de direitos, muitas vezes se converte em mais um cenário de desamparo, onde as promessas da inclusão não encontram sustentação nas práticas do cotidiano. O sentimento de invisibilidade e abandono relatado pelas mães não se restringe ao emocional ele se materializa nos caminhos trilhados entre instituições que pouco dialogam entre si.

Da saúde à educação, da assistência ao atendimento especializado, o que se revela é um sistema fragmentado, moroso e inacessível para quem mais precisa. Nesse relato, vê-se com clareza a solidão de quem, mesmo diante de um diagnóstico delicado, precisa lutar por cada etapa consultas, deslocamentos, informações, tudo sob sua própria responsabilidade.

Nesse cenário, a (in)visibilidade dessas mulheres se torna evidente suas lutas estão presentes nas estatísticas, mas ausentes nas soluções. Elas enfrentam o abandono com uma força movida pelo amor e pela urgência, pois, como uma delas emociona-se ao dizer, parar significaria deixar o filho desamparado algo simplesmente impossível para ela.

Luz, continua relatando o peso dessa jornada, tanto no aspecto emocional quanto nas demandas do dia a dia.

“Tem hora que eu nem sei mais quem eu sou se sou mãe, se sou professora, tudo misturado. Por que sabe? a gente acorda e já começa é médico, é papel, é escola, é gente cobrando coisa. E parece que nunca acaba, sabe? É uma coisa em cima da outra. E aí tem dia que dá vontade de sentar no chão e chorar mesmo, de cansaço, (choro de medo, de tudo. Mas aí a gente engole o choro, respira fundo e vai porque se não for a gente, quem vai ser por eles? Não tem outra pessoa. O pai do meu menino mesmo quando soube do resultado, ficou diferente, foi se afastando, até que um dia pegou as coisas e foi embora. Disse que não entendia. E aí sobrou tudo pra mim. Eu que faço tudo sozinha agora. E mesmo cansada, sem saber de onde tiro força, eu vou. Porque meu filho precisa”. (Luz, 2025).

Essa narrativa expressa o desgaste físico e emocional que muitas mães enfrentam na rotina diária de cuidar de filhos com autismo, sobretudo diante da ausência de apoio familiar e institucional. A partir dessas vivências, constroem-se representações sociais da inclusão que não se limitam às prescrições legais ou pedagógicas. Para essas mulheres, incluir significa, ao mesmo tempo, enfrentar a sobrecarga de responsabilidades, lutar contra a falta de preparo das escolas, reivindicar o cumprimento dos direitos já garantidos em lei e resistir às formas sutis de

exclusão que ainda persistem. Essas representações também se vinculam à esperança de que a escola se torne um espaço de acolhimento, pertencimento e desenvolvimento integral para seus filhos esperança que nasce mais das experiências cotidianas do que dos discursos técnicos ou políticos.

Amparo, complementa essa vivência ao relatar:

“Olha, quando eu descobri que ele tinha autismo...eu nem sabia por onde começar. Foi a escola que me chamou, disse que ele tava diferente das outras crianças, que era bom eu procurar ajuda. E aí começou tudo. Só que depois, fui sozinha pra tudo. Fui atrás de médico, tentei marcar consulta, buscar laudo, tudo isso sem tendo que sair de Baião, muitas vezes com ele no colo, às vezes chorando, outras vezes se jogando no chão. Eu andando de um lado pro outro de bicicleta, no sol, na chuva, carregando sacola, mochila, documento... tudo nas costas. (choro) sofremos muito. Ninguém me explicou nada direito. Eu tive que aprender tudo na marra, perguntando aqui e ali, ouvindo conselho de outra mãe na fila do posto, pesquisando no celular quando dava. Não foi fácil, não. E até hoje tem hora que eu me sinto perdida, mas a gente vai, porque não tem outro jeito” (Amparo, 2025).

Esse relato mostra bem o que Araújo (2020) chama de “maternidade ativista” quando as mães, por falta de políticas públicas que realmente funcionem, acabam criando seus próprios caminhos de resistência e aprendizado, na luta diária pelos seus filhos. A ancoragem dessas experiências, portanto, não se dá apenas nos saberes científicos e institucionais, mas também nas redes de apoio entre mães, nas trocas informais do cotidiano e, sobretudo, no saber da experiência vivida. Como lembra Moscovici (2003), as representações sociais se constroem a partir da articulação entre diferentes sistemas de saberes, e no caso das mães de crianças com autismo, essa ancoragem emerge tanto do contato com o conhecimento técnico quanto da prática cotidiana marcada por luta, improviso e resistência. como propõe Deslandes (2002).

O sentimento de solidão e a responsabilidade unilateral do cuidado reforçam a tese de que a inclusão, longe de ser um processo coletivo, ainda recai fortemente sobre os ombros da família em especial, da figura materna.

Como destacam Machado e Almeida (2021), a responsabilização das mães pelo sucesso ou fracasso da inclusão reforça desigualdades de gênero e acentua a sobrecarga emocional, física e mental dessas mulheres.

Essa travessia, longe de se restringir à dimensão metafórica, manifesta-se como uma prática cotidiana de resistência, alicerçada em afetos complexos, dores silenciadas, saberes acumulados e lutas incessantes pela garantia de direitos.

Nos contou Amparo:

“Eu me sinto sozinha em tudo. Não tem ajuda de ninguém. Quando comecei a desconfiar que meu filho era diferente, levei no posto, mandaram esperar. Esperei meses por uma consulta com neuropediatra. Depois outra fila pra psicólogo, depois pra conseguir laudo. E quando consegui, disseram que não tinha vaga na escola, que ele tinha que ter cuidadora. A gente vive correndo atrás do que é nosso direito. Mas parece que ninguém vê a gente, parece que a gente implora esmola” (Amparo, 2025).

A escuta das narrativas maternas revela mais do que queixas pontuais sobre a ausência do estado ela escancara um sentimento compartilhado de abandono e de invisibilidade institucional que atravessa a experiência cotidiana do cuidado.

Confira o relato de “Canto”, sobre as dificuldades que enfrenta na busca por um atendimento adequado para seu filho

“Quando a gente precisa, não tem ninguém pra ajudar a gente. A escola não tem material, não tem brinquedo, não tem nada que meu filho precise pra aprender direito. não sabe lidar com ele, não sabe o que fazer. Eu falo, peço ajuda, mas ninguém me escuta.eu brigo. Fecha as portas pra gente. A gente vê outras crianças recebendo atenção, mas o meu fica de lado. Isso dói muito, dói no coração. A gente sabe que eles têm direito, mas parece que isso é só promessa, só no papel. O governo fala que apoia, mas na prática não. Eles esquecem da gente, parece que nossos filhos não importam. Isso machuca demais, deixa a gente sem forças às vezes” (Canto, 2025).

Para essas mulheres, a jornada entre consultas e escolas ultrapassa o aspecto físico, configurando um campo simbólico onde a deficiência dos filhos é constantemente desvalorizada como prioridade pública. Esse sentimento de negligência é coletivo, tecido nas relações sociais e nas respostas ou na falta delas das instituições. A Teoria das Representações Sociais (TRS) ajuda a entender como esses sentidos sobre autismo e inclusão são construídos e compartilhados socialmente, moldando práticas e atitudes.

O abandono não é visto como algo abstrato, mas como uma realidade concreta, expressa nas sucessivas tentativas frustradas de garantir direitos já assegurados por lei. Como afirma Jodelet (2001), as representações sociais são modos de apropriação da realidade que permitem aos sujeitos compreenderem e intervir no mundo e, nesse caso, também resistir a ele.

Diniz (2012) contribui que ao deslocar a compreensão da deficiência de uma perspectiva biomédica para uma leitura social e política, destacando que o que produz a exclusão não é a condição do corpo, mas a omissão das estruturas sociais e a negação dos direitos. Portanto, o que se vê, a partir das falas maternas, é exatamente esse processo o sofrimento não está apenas na condição atípica da criança, mas no

peso de enfrentar um sistema que naturaliza a ausência de suporte e que desresponsabiliza o poder público.

Pois a deficiência, nesse contexto, não é o problema central. É a exclusão institucionalizada que impõe barreiras intransponíveis. Por sua vez, Sassaki (2005) enfatiza que a inclusão só será real quando a sociedade se reorganizar de forma a acolher a diversidade humana como parte de sua estrutura, e não como exceção a ser tolerada. No entanto, as mães entrevistadas ainda transitam por serviços fragmentados, malformados e distantes de uma perspectiva intersetorial.

O que se observa é uma sobrecarga individualizada que recai, quase sempre, sobre a figura materna, desconsiderando que o cuidado, quando não amparado por políticas públicas consistentes, converte-se em sofrimento silencioso e em resistência solitária. Ao integrar os aportes de Diniz (2012), que discute a deficiência a partir de uma perspectiva de justiça social e equidade, com as contribuições de Sassaki (2005), defensor de uma sociedade inclusiva que reconheça e valorize a diversidade humana, somam-se os fundamentos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015) e sua ampliação por Jodelet (2001), que elucidam os processos pelos quais o senso comum constrói e compartilha significados sociais.

Suas vozes, portanto, não apenas narram experiências, mas propõem deslocamentos de sentido, exigindo uma revisão crítica das práticas escolares e das responsabilidades do poder público diante das infâncias neuro divergentes. Além disso, esse abandono também repercute diretamente na escola, que muitas vezes se vê desamparada pelas instâncias superiores para viabilizar uma educação inclusiva consolidada. A mãe, por sua vez, é convocada mais uma vez a agir, interceder, cobrar, denunciar, sem que lhe sejam oferecidas condições mínimas de suporte psicológico, financeiro ou institucional.

À luz das reflexões de Skliar (2003) e Mantoan (2006), torna-se evidente que a efetivação da inclusão escolar não se limita à mera presença física dos estudantes com deficiência, mas requer o reconhecimento das famílias enquanto sujeitos de direito e agentes fundamentais no processo educacional. O que se percebe, a partir dessas vivências, é que o verdadeiro desafio não está apenas em garantir inclusão no papel, mas em superar práticas assistencialistas e fragmentadas que, na prática, isolam e sobrecarregam as famílias. É preciso transformar a escola em um espaço

vivo de acolhimento, onde haja partilha de responsabilidades e onde cada família com suas histórias, culturas e modos de cuidar sejam respeitadas em sua singularidade.

A experiência das mães mostra que inclusão não se limita a um ideal teórico ou a uma meta prevista em lei, ela se constrói no corpo a corpo da rotina, na persistência diária diante das barreiras, na criatividade para driblar obstáculos e na disposição para insistir mesmo quando o cansaço é maior. Para avançar, esta categoria aponta caminhos para fortalecer a corresponsabilização entre escola, família e comunidade escolar criar canais permanentes de diálogo e escuta, adaptar práticas pedagógicas de forma sensível às diversidades, e reconhecer publicamente o papel das mães e cuidadores como agentes essenciais no processo de inclusão.

É nesse caminho que se constrói uma educação que trate a diversidade como fundamento, e não como exceção capaz de promover o protagonismo de cada criança e assegurar que todas as famílias participem da vida escolar, não como convidadas ocasionais, mas como parte integrante do coletivo que educa.

d) Categoria 4: Desafios e (Des)Construções na Escola: Entre Realidades e a Busca por Mudança

As narrativas revelam que, ainda hoje, muitas escolas permanecem presas a concepções reducionistas de infância e aprendizagem, sustentadas por um modelo padronizado do que seria considerado normal. Essa compreensão restrita não apenas invisibiliza as singularidades das crianças, mas também reforça práticas excludentes que dificultam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essa perspectiva, como destacam Michels (2018) e Rodrigues (2019), restringe o espaço das crianças com autismo, porque as define mais pelo que não conseguem fazer do que pelas potencialidades que carregam.

Dessa forma, isso cria barreiras que vão além do físico são barreiras de olhar, de entendimento, que excluem e dificultam uma inclusão de verdade. Enquanto essa mentalidade não mudar, a escola vai continuar sendo um lugar que, em vez de acolher, acaba empurrando para fora quem é diferente.

Além da insuficiência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, o município conta com apenas um psicólogo e um terapeuta ocupacional no CAPS, profissionais que são claramente insuficientes para atender a demanda

existente. Pelos relatos das mães, fica evidente a carência de políticas públicas que ofereçam suporte às famílias e às crianças.

As narrativas maternas revelam que, apesar dos avanços legais e discursivos em torno da inclusão, a escola ainda se configura, em muitos casos, como um espaço ancorado em práticas pedagógicas tradicionais, que operam com base em uma concepção homogênea de desenvolvimento infantil. Essa ancoragem, como propõe Moscovici (2015), sustenta-se em representações sociais consolidadas, que associam a deficiência à ideia de incapacidade e desvio da norma, dificultando a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

No cotidiano escolar, essas representações se manifestam em condutas, expectativas e abordagens que, em vez de promoverem o acolhimento das diferenças, frequentemente as silenciam ou as marginalizam. A fala de Canto, uma das mães entrevistadas, revela de forma sincera e comedida a realidade que vivencia, marcada por silêncios e resistências cotidianas.

“Ah, sabe, quando a professora falou que ele “não aprende como os outros porque é limitado demais” (a voz já embarga, ela engole o choro) aquilo doeu demais no meu peito, eu fiquei meio sem saber o que falar. Como assim limitado? Meu filho só aprende diferente, não é que ele não aprende. (respira fundo, limpa o rosto) Eu vejo ele todo dia tentando, quando ele consegue alguma coisa que pra gente parece bobeira, pra ele é uma vitória grande. Mas na escola parece que ninguém quer ver isso, só ficam vendo o que ele não consegue fazer, esquecendo do que ele pode. A mediadora dele nem ajuda ele a escrever direito, fica só ali do lado, mas não ensina, não dá apoio de verdade, sabe? Parece que só tá pra cumprir tabela, pra dizer que tá cuidando, mas não ajuda mesmo. (a voz fica meio firme, mas o choro tá preso ainda) Eu só queria que a escola tivesse um pouco mais de paciência, que visse ele de outro jeito, que acreditasse nele como eu acredito. Porque ele pode, sim, só precisa de tempo, de chance. (engole o choro de novo) Eu só quero que ele seja visto de verdade”. (Canto, 2025).

Essa fala mostra como a mãe percebe que, apesar da presença da mediadora na escola, ela não oferece o apoio necessário para que o filho realmente aprenda, especialmente nas atividades que exigem ajuda, como a escrita. A falta de acompanhamento efetivo faz com que a criança se sinta desamparada, e a mãe sofre ao ver que o filho não recebe a atenção que precisa para se desenvolver.

A Lei Complementar nº 19/2025, sancionada em Baião no dia 10 de junho de 2025, instituiu oficialmente o cargo de Mediador Escolar, criado para acompanhar e apoiar crianças com deficiência dentro das escolas do município. Esse profissional atua na rotina diária das crianças, auxiliando em tarefas como escrita, socialização,

alimentação e locomoção, sempre conforme as necessidades individuais, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Antes da aprovação da lei, o município não possuía esse cargo formalmente incluído em seu organograma, apesar de já contar com cerca de 140 profissionais de apoio atuando em diferentes escolas. Com o número expressivo de estudantes com deficiência na rede, tornou-se urgente regulamentar essa função, garantindo mais organização, reconhecimento e melhores condições para o trabalho desses mediadores. Desde então, a presença desses profissionais tem feito diferença na inclusão escolar, proporcionando um acompanhamento mais dedicado e especializado, que contribui para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. A lei surgiu, portanto, como resposta à necessidade de estruturar e qualificar esse apoio, reforçando o compromisso do município com uma educação mais acessível e justa para todos.

Essa iniciativa está em sintonia com o que já garante a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, que defendem o direito à educação inclusiva, com apoio adequado e adaptações necessárias.

O mediador escolar, portanto, representa um passo importante para que esse direito saia do papel e aconteça na prática, dando suporte real às crianças e às famílias que vivem essa realidade todos os dias. Segundo o relato, evidencia-se o quanto a linguagem e a atitude de alguns profissionais da educação ainda estão atravessadas por representações negativas da deficiência, muitas vezes baseadas em ideias antigas de normalidade e rendimento.

A mãe, ao questionar o uso do termo “limitado”, não apenas denuncia uma postura discriminatória, mas também propõe uma nova forma de enxergar a criança com potencial, que precisa ser compreendido e respeitado em sua singularidade.

Essa tentativa de resignificação é o que Jodelet (2001) entende como uma possibilidade de ruptura simbólica, capaz de abrir espaço para novas imagens sociais que enxergam o sujeito com deficiência por suas possibilidades, e não apenas por suas limitações. Além disso, Aurora compartilha sobre as dificuldades enfrentadas no apoio educacional oferecido ao seu filho:

“Mandaram eu matricular meu filho no AEE, eles falaram que ele tinha direito ao AEE, que teria um acompanhamento especial. Mas quando eu fui lá, era só uma salinha pequena, com uma professora que parecia nem saber direito

com o autismo. Não tinha um atendimento, não tinha um trabalho direto pra ele. Parecia que ele só ia brincar, nada sério que ajudasse no desenvolvimento. Parecia mais pra cumprir tabela do que para realmente ajudar. Falta preparo, espaço, e isso acaba prejudicando só besteira". (Aurora, 2025).

Embora algumas famílias ainda considerem que brincar seja uma atividade secundária ou até uma "besteira", autores como Piaget (1975), Vygotsky (1991) e Kishimoto (2011) evidenciam que o brincar é um direito assegurado às crianças e constitui um eixo estruturante da aprendizagem na infância. Na perspectiva pedagógica, brincar não é apenas passatempo, é no jogo simbólico, na imitação, na experimentação e na interação com os pares que a criança constrói conhecimentos, elabora sentimentos e desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e comunicativas.

Do ponto de vista científico, Vygotsky (1991) já defendia que o brincar amplia a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que a criança avance em suas aprendizagens ao explorar o imaginário e negociar regras sociais. Do ponto de vista pedagógico, a BNCC (2017) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, justamente porque nele a criança aprende a pensar, se expressar e conviver. Assim, reduzir o brincar a algo sem importância é ignorar sua potência formativa, tanto no desenvolvimento global da criança quanto na construção de práticas escolares inclusivas.

Esse relato expõe uma fragilidade importante ainda que os alunos tenham acesso ao atendimento especializado, muitas vezes os profissionais que os acompanham carecem de formação continuada e específica para lidar com as demandas reais do aluno. Isso compromete a efetividade do atendimento e transforma o direito à inclusão em uma prática pouco significativa, marcada mais por registros burocráticos do que por ações que realmente façam diferença no cotidiano escolar.

Segundo Rodrigues (2019) adverte que, o AEE é concebido apenas como espaço complementar, sem articulação com o projeto político-pedagógico da escola, ele corre o risco de reforçar a segregação simbólica, funcionando mais como uma medida compensatória do que como uma estratégia de inclusão. Entretanto, mesmo diante dessas limitações, algumas mães reconhecem gestos de acolhimento que se destacam no cenário escolar, sinalizando que as representações sociais não são estáticas, mas podem ser tensionadas e transformadas.

Como nos revela Aurora:

Tinha uma professora que eu nunca vou esquecer... ela tratava meu filho com tanto carinho, tanta paciência, sabe? Era diferente das outras. Ela olhava pra ele com respeito, com calma, e sempre dizia pra mim assim: 'Ele aprende sim, só precisa do tempo dele'. E aquilo ficou em mim, mexeu muito comigo, sabe. Porque nunca, ninguém falava assim, ninguém acreditava. Aquela professora me deu esperança. Me fez acreditar, ne? que a escola podia ser um lugar bom pra ele também, que podia ser diferente (Aurora, 2025).

Esse excerto aponta para a potência de professores que, ao objetivar o autismo por meio da empatia, da escuta e do respeito à singularidade, conseguem criar fissuras nas estruturas simbólicas dominantes. Como defende Michels (2018), a escola pode e deve ser um espaço de desconstrução e reconstrução constante, onde as representações sociais sejam abertas ao novo, ao diferente, ao diverso. A escola, nesse cenário, configura-se como um espaço de tensões simbólicas, onde se confrontam práticas tradicionais arraigadas e as possibilidades emergentes de uma educação inclusiva de fato.

A inclusão escolar transcende o mero âmbito das ações pedagógicas, ela é um campo de disputas entre representações sociais que necessitam ser revisitadas e transformadas para que a convivência com a diversidade seja genuinamente valorizada.

Nessa lógica, a análise das falas das mães revela que a escola, apesar dos avanços legais e discursivos, ainda se encontra imersa em uma lógica tradicional que frequentemente inviabiliza a acolhida integral das crianças com TEA. Tal persistência manifesta-se não somente em estruturas físicas e curriculares inadequadas, mas, sobretudo, em concepções e atitudes que estigmatizam a diferença, restringindo o potencial das práticas inclusivas.

Nesse contexto, as mães assumem um papel essencial, exercendo um protagonismo que ultrapassa o cuidado privado e se expande como uma mobilização crítica contra as limitações institucionais. Para romper esse ciclo de exclusão, torna-se fundamental que as políticas educacionais promovam, a formação contínua dos profissionais da educação, orientada para a desconstrução de preconceitos e para o fortalecimento de uma cultura escolar plural e sensível às singularidades.

Para enfrentar os desafios que as famílias e as escolas enfrentam na inclusão escolar, é fundamental agir em várias frentes, sempre reconhecendo que essa é uma luta coletiva e urgente. Primeiro, é preciso ampliar e valorizar a equipe multidisciplinar no município. Contratar mais profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais,

fonoaudiólogos e assistentes sociais, e garantir que eles recebam formação continuada e atuem de forma integrada, permite que as crianças e suas famílias recebam o suporte que realmente precisam.

Além disso, as escolas devem se comprometer a criar espaços permanentes de diálogo e escuta. Reuniões regulares e grupos de apoio que incluam mães, pais e cuidadores são fundamentais para trocar experiências e construir soluções conjuntas. É essencial também capacitar os educadores para que aprendam a ouvir as famílias, reconhecendo o saber que elas carregam e valorizando sua participação como parceiras imprescindíveis no processo educativo.

O protagonismo materno e familiar precisa ser fortalecido de forma concreta. Isso pode acontecer por meio de programas que ofereçam formação, apoio e empoderamento às mães e aos familiares, ajudando-os a se posicionar e reivindicar os direitos dos seus filhos. A criação de redes de apoio entre famílias é outra estratégia importante, pois amplia a força coletiva e possibilita a construção de uma base sólida para pressionar por políticas públicas efetivas.

Transformar a escola cultural e estruturalmente é outro passo decisivo. É preciso rever e adaptar as práticas pedagógicas para que respeitem as diferenças, valorizem as potencialidades de cada criança e rompam com a lógica da normalização que ainda domina grande parte do sistema. Mais do que isso, as crianças e suas famílias devem ser convidadas a participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, garantindo que a inclusão seja uma prática real, diária e compartilhada, e não apenas uma obrigação burocrática.

Por fim, esse processo precisa estar amparado por um compromisso institucional e mecanismos de controle social transparentes. É fundamental que haja recursos públicos suficientes e que as ações sejam acompanhadas de perto pelas famílias, educadores e pela comunidade, para que a inclusão deixe de ser promessa e se torne uma realidade, capaz de garantir direitos, dignidade e pertencimento a todas as crianças.

e) Categoria 5: Escola e Família no Apoio à Inclusão de Crianças com TEA

A educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no envolvimento das famílias com as escolas. Para avançar, é fundamental ampliar

pesquisas que auxiliem na construção de práticas inclusivas e no suporte às famílias, que frequentemente carecem de orientação e assistência adequadas.

A presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola é, ao mesmo tempo, um direito assegurado por lei e uma oportunidade essencial para favorecer o desenvolvimento, a convivência social e a construção da autonomia. A instituição escolar precisa ser pensada como um espaço verdadeiramente inclusivo, que vá além da transmissão de conteúdos, oferecendo acolhimento, fortalecendo vínculos afetivos e estimulando habilidades sociais e práticas do dia a dia (Silva; Sales, 2023).

Escutar e compreender como as mães percebem e vivenciam a inclusão escolar de seus filhos com TEA permite revelar não apenas os impactos emocionais desse processo, mas também os desafios enfrentados diariamente e a forma como se dá a relação com a escola. Essas vivências evidenciam a urgência de políticas públicas que priorizem uma escuta atenta e qualificada, reconhecendo o papel central das famílias na construção de uma educação mais sensível, justa e alinhada à realidade de quem vive, de perto, essa experiência.

No entanto, por trás desses relatos carregados de esperança, está também o peso constante do cansaço emocional e do esforço diário. Essa sobrecarga não se manifesta como um episódio isolado, mas como uma presença permanente na vida dessas mulheres, que assumem sozinhas a responsabilidade de cuidar dos filhos, administrar a rotina da casa, lidar com a escola, consultas médicas e decisões que repercutem em toda a família.

Nesse sentido, de acordo com Mônica Santos (1999), a relação entre família e escola deve se pautar em um compromisso mútuo, no qual as responsabilidades sejam compartilhadas de forma equilibrada:

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades. (Santos, 1999, p. 05)

Segundo Santos (1999), a relação entre família e escola deve se basear em um compromisso de reciprocidade. A família traz a experiência e o conhecimento prático sobre seus filhos, enquanto a escola possui o convívio diário com os alunos. Como esses alunos são também filhos, Santos ressalta que ambas as instituições precisam se aproximar de forma horizontal, dividindo responsabilidades de maneira equilibrada. Essa parceria é essencial para evitar que a carga de cuidados e decisões recaia apenas sobre as famílias, que muitas vezes enfrentam uma sobrecarga emocional e prática significativa no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos.

Pois a sobrecarga, portanto, não é apenas um dado da realidade, mas uma marca estruturante de uma maternidade vivida na resistência, na urgência e na solidão de quem precisa reinventar cotidianamente modos de lutar por dignidade, pertencimento e justiça.

Kausar (2017) chama atenção para as múltiplas funções que se impõem às mães de crianças com deficiência cuidadora, gestora terapêutica, mediadora institucional e articuladora de direitos, evidenciando como essa sobrecarga repercute de forma profunda em seu equilíbrio emocional.

Em sintonia, Ferreira (2020) amplia esse olhar ao compreender que, diante da ausência de políticas públicas eficazes, essas mulheres transformam o ato de cuidar em uma prática política, forjada na dor, mas sustentada pela resistência cotidiana.

Desse modo, Mantoan (2006) convoca à urgência de reconhecer e ouvir essas mães como protagonistas da inclusão escolar, ressaltando que sua atuação, embora indispensável, segue frequentemente silenciada pelos discursos técnicos e abafada pelas estruturas institucionais.

Ao reunir essas perspectivas, compreende-se que o ativismo materno não nasce de uma vocação idealizada, mas da necessidade imposta por um cenário de ausências. No meio de tanta correria, o que aparece não é só o peso da responsabilidade, mas a coragem silenciosa de quem não desiste. Essas mães seguem firmes, mesmo quando o corpo pede descanso e a mente já não sabe mais por onde começar.

Elas se refazem dia após dia, movidas pelo amor e pelo compromisso de garantir um futuro melhor para seus filhos. Pois os relatos analisados, ao reafirmarem a centralidade da exaustão na vivência da maternidade atípica, também convocam uma reflexão crítica sobre as estruturas que mantêm essa lógica.

Embora a maternidade seja comumente associada à afetividade, à entrega e ao cuidado, quando se trata da experiência de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse papel assume contornos ainda mais intensos, marcados pela dor, pela solidão e pela necessidade constante de reinvenção. Nas entrevistas realizadas, as mães não apenas narram a trajetória do cuidado, mas revelam o esgotamento físico e emocional decorrente da responsabilidade quase exclusiva pela vida e desenvolvimento dos filhos.

Essa sobrecarga não é apenas um efeito colateral da maternidade atípica, mas uma condição estrutural, alimentada por uma rede de instituições que negligenciam seu papel de suporte.

A fala de Canto, evidência essa vivência de exaustão e resistência:

Eu parei tudo na minha vida. Meu filho passou a ser o centro de tudo. Eu vivo em função dele, das terapias, das reuniões, de correr atrás de laudo, de matrícula. É cansativo demais. Tem dia que eu não consigo nem chorar, porque nem isso eu tenho tempo. A escola acha que é só mandar pra lá, mas ninguém imagina o que a gente vive dentro de casa (Canto, 2025).

Nessa narrativa, o espaço da casa se mistura ao da escola, das instituições de saúde, dos consultórios e dos corredores das secretarias. A mãe se vê inserida em uma rotina que extrapola os limites do cuidado convencional e se aproxima de uma vivência técnica, na qual é obrigada a tornar-se especialista em laudos, diagnósticos, legislação e direitos.

Em outro relato, Serena compartilha:

Hum ... (fica pensativa). Eu vou ser bem sincera quando eu engravidei, eu sonhava com um filho saudável, sabe? Igual a todo mundo correndo, brincando, falando direitinho. Nunca imaginei que ia viver com um problema. Quando falaram que era autismo, parece que tudo desabou. Eu fiquei perdida. Chorei dias. Porque, no fundo, eu só queria um filho que não fosse doente, que não precisasse de tudo isso. Não é que eu não ame ele, pelo contrário... mas dói. Dói ver ele lutando pra fazer o que outras crianças fazem tão fácil. E o pior é que depois que veio o diagnóstico, o pai sumiu. Disse que não queria viver isso, que era demais pra ele. E aí, pronto (Serena, 2025).

A dor expressa nesta fala revela o abandono frequente que muitas mulheres enfrentam após o diagnóstico dos filhos, especialmente no que se refere à divisão das responsabilidades parentais. Como afirma Mantoan (2006), a inclusão não deve ser vista apenas como responsabilidade da escola, mas também como um compromisso coletivo e intersetorial. No entanto, o que se observa nas entrelinhas do discurso

materno é uma individualização da luta, na qual a mulher é empurrada para o ativismo não por escolha, mas por necessidade.

É nesse contexto que a maternidade se reinventa as mães não apenas cuidam, mas denunciam, informam, aprendem, escrevem cartas, confrontam direções escolares e exigem políticas. Trata-se de um ativismo cotidiano, muitas vezes invisível, mas profundamente transformador, que dialoga com o conceito de resistência simbólica proposto por Jodelet (2001).

Ao desafiar representações sociais que vinculam a deficiência à impossibilidade e a maternidade ao sacrifício silencioso, essas mulheres ressignificam o papel materno, reivindicando voz, escuta e ação.

Segundo o relato de Canto,

Quando o diagnóstico chegou, meu marido disse: 'Vai você, vai na escola, no médico, porque eu não entendo disso, sou homem.' E ele simplesmente desapareceu da nossa vida. Eu fiquei sozinha para carregar tudo não só as consultas e as reuniões, mas também o peso de ser a única cuidadora. Minha família também não me ajuda; eles têm medo de ficar com meu filho, não entendem a complexidade do autismo e acabam se afastando. Não tenho ninguém para dividir essa luta, nenhum apoio verdadeiro. É como se eu estivesse numa batalha solitária, onde o cansaço me alcança, a angústia me sufoca, mas eu não posso parar. Meu filho depende de mim, e eu sou a única que pode estar ao lado dele, mesmo que isso custe minha saúde, minha força (Canto, 2025).

Muitas relatam a ausência de apoio dos parceiros, que frequentemente se afastam por desconhecimento ou dificuldades em lidar com a situação, reforçando uma carga quase exclusiva sobre as mães. Esse cenário é agravado pelo distanciamento de familiares, que por medo ou falta de preparo, acabam contribuindo para o isolamento dessas mulheres.

Sem uma rede de apoio, o cotidiano dessas mães se torna marcado por tensão emocional e desgaste físico e mental. Ainda assim, elas persistem, muitas vezes sacrificando sua própria saúde para garantir o bem-estar dos filhos. Mais do que assegurar a presença da criança na escola, essas mães buscam uma vida menos sofrida para si e para seus filhos. Reconhecer essa realidade é essencial para romper o silêncio e promover políticas de cuidado que ofereçam suporte ético e efetivo a quem sustenta, com resiliência, a verdadeira inclusão. Reconhecer essas mulheres como sujeitos de direitos e não apenas como cuidadoras implica repensar as práticas institucionais e construir caminhos que permitam o compartilhamento do cuidado, o

fortalecimento das redes de apoio e a valorização da dimensão afetiva e política do materno.

A inclusão escolar, nesse contexto, não pode estar dissociada da inclusão dessas mães enquanto protagonistas da luta por uma sociedade mais justa, sensível e corresponsável. Fica claro que a relação próxima e colaborativa entre família e escola, com atenção verdadeira e práticas que acolhem de fato, é fundamental para que as crianças autistas possam se desenvolver plenamente e para que a escola se torne um lugar mais acolhedor e justo para todos. Porém, ainda existem muitos obstáculos a falta de políticas públicas eficazes, a pouca preparação dos professores e o preconceito que dificultam que essa inclusão aconteça de verdade.

No fim das contas, cuidar de uma criança com autismo não é tarefa de um só é um compromisso coletivo que precisa unir família, escola, profissionais de saúde e governo. Para que isso se torne realidade, é essencial investir em políticas públicas que estejam de fato integradas e oferecer apoio à saúde mental das famílias. Só assim construiremos uma sociedade que realmente acolhe e valoriza a diversidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nasce das experiências e motivações pessoais e profissionais que nos aproximaram da importância de olhar para a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional. Como professora, reconhecemos a necessidade de ampliar o olhar sobre as famílias, em especial sobre as mães, que se mostram protagonistas no cotidiano do cuidado e da inclusão. Assim, buscamos compreender como as representações sociais das mães de crianças com TEA influenciam suas compreensões sobre o processo de inclusão na educação infantil.

Embora o convite tenha sido dirigido a ambos, a prática mostrou que são as mães que assumem o papel central na vivência diária dessa inclusão. Essa ausência marcante dos pais não pode ser ignorada ou naturalizada. Ela revela uma realidade dura e profundamente desigual, na qual a responsabilidade pelo cuidado, educação e luta por direitos recai quase que exclusivamente sobre as mulheres. Essa divisão desigual expõe não apenas uma falha no tecido familiar, mas uma reprodução persistente de padrões culturais que sobrecarregam as mães e marginalizam a participação paterna.

É urgente refletir sobre como essas ausências impactam o desenvolvimento das crianças, sobrecarregam as mulheres e perpetuam estigmas que enfraquecem o potencial da parentalidade compartilhada. A invisibilidade dos pais neste contexto não é apenas uma lacuna, mas um sintoma de uma sociedade que ainda falha em promover a corresponsabilidade e a equidade no cuidado familiar.

Em resposta à questão norteadora da pesquisa, percebemos que, para as mães de crianças com TEA, a inclusão escolar não se resume a uma norma escrita ou a uma vaga assegurada. Ela é vivida como um caminho feito de esperança, amor e persistência, mas também atravessado por barreiras que machucam e silenciam. Essas mães, que muitas vezes assumem papéis muito diferentes dos que imaginaram, constroem a partir de experiências cotidianas marcadas por luta e, às vezes, solidão. Para elas, incluir é mais do que permitir a presença do filho na sala de aula, é garantir que ele participe, aprenda, seja acolhido e se desenvolva plenamente. Inclusão, nesse olhar, é estar junto de verdade não apenas abrir a porta, mas caminhar lado a lado.

Esse olhar materno, carregado de saberes práticos e políticos, denuncia a distância entre discurso e prática na inclusão escolar, ressaltando a necessidade de políticas e práticas que ultrapassem o assistencialismo e o estigma. As mães emergem como protagonistas e ativistas, enfrentando sozinhas as dificuldades institucionais e exigindo o reconhecimento de seus direitos e dos direitos dos filhos.

A partir do que ouvimos e aprendemos com as mães durante a pesquisa, ficou claro que, para que haja inclusão escolar, é preciso que a família toda compartilhe as responsabilidades. Também é fundamental que os educadores e profissionais da escola recebam uma formação contínua, focada nas necessidades dessas crianças. Além disso, as redes de apoio precisam estar presentes, oferecendo acolhimento e força para as famílias, que vivem situações muito complexas. Só assim a escola poderá ser um lugar onde cada criança se sinta realmente vista, respeitada e incluída, com espaço para crescer e aprender do seu jeito.

No encontro com o diagnóstico de autismo, as mães vivem um turbilhão de emoções choque, medo, confusão e uma proteção intensa que, embora natural, traz também uma grande sobrecarga emocional. No começo, seus conhecimentos sobre o autismo estão ligados ao que ouviram na família e no senso comum, o que às vezes reforça estigmas. Mas, com o tempo, ao trocar experiências com profissionais e outras mães, essas mulheres constroem um saber próprio e único, que vai além do rótulo, reconhecendo cada filho em sua singularidade.

A escola, quando acolhedora, pode ser um espaço que ajuda essa transformação, mas isso depende muito de uma escuta e de vínculos de confiança, algo que nem sempre acontece. Entre os desafios mais difíceis está o preconceito, tanto externo quanto interno, e a falta de apoio real, o que faz crescer a importância das redes de suporte e da valorização da experiência materna como um saber fundamental. A expectativa de que a escola será um ambiente acolhedor e que permitirá ao filho crescer, aprender e se relacionar, é carregada com muita esperança. Contudo, essa esperança é frequentemente substituída pela frustração ao perceber que a inclusão muitas vezes é apenas simbólica, a criança está presente, mas invisível no convívio e nas atividades.

Essa realidade, denunciada corajosamente pelas mães, mostra a distância entre o que se fala e o que de fato acontece. A falta de preparo dos profissionais, o acolhimento falho e as barreiras que surgem tornam o caminho da inclusão muito

difícil. Ainda assim, essas mães não se calaram, elas exigem mudanças, uma transformação nas escolas, especialmente na formação dos professores e nas práticas pedagógicas, para que todas as crianças sejam verdadeiramente incluídas.

O desgaste dessas mães vai além do emocional, o cansaço físico e mental, o isolamento e a sobrecarga são marcas constantes de uma jornada que exige resistência diária. Elas aprendem na prática a lutar, enfrentando barreiras institucionais e assistencialistas que ainda colocam sobre seus ombros a responsabilidade maior pela inclusão dos filhos.

Denunciam a exclusão e invisibilidade que seus filhos sofrem e se tornam ativistas na luta por seus direitos, mesmo diante da ausência de apoio do pai, da família ampliada e dos serviços públicos. Para elas, é urgente que a responsabilidade pela inclusão seja dividida entre escola, família e comunidade, com o reconhecimento claro de seu papel. No cotidiano da escola, as mães também enfrentam preconceitos e estigmas que associam a deficiência à incapacidade. Elas apontam que o Atendimento Educacional Especializado ainda é insuficiente, faltam equipes multidisciplinares integradas e há pouca articulação pedagógica, o que fragiliza o suporte oferecido.

A falta de formação continuada para professores reforça uma prática assistencialista e fragmentada. Mesmo assim, valorizam os educadores acolhedores e os mediadores escolares, que representam avanços importantes e dão esperança para uma inclusão mais efetiva. Reconhecem que o protagonismo das famílias é fundamental para denunciar essas fragilidades e lutar por uma escola melhor, que precisa investir em diálogo, escuta, formação e recursos públicos.

Desse modo, a relação entre escola e família, tão essencial para a inclusão, ainda é marcada por dificuldades, falta de reciprocidade, comunicação falha e um compromisso pouco claro. As mães carregam uma exaustão, solidão e uma luta constante que nem sempre é vista. Seu conhecimento, construído na prática, é uma ferramenta poderosa contra o preconceito e a invisibilidade, mas elas enfrentam a ausência de políticas públicas eficazes, o isolamento familiar e a falta de redes estruturadas de apoio.

Para elas, é urgente que essas políticas existam e que as redes sejam fortalecidas, reconhecendo as mães como protagonistas e sujeitos de direitos nessa caminhada pela inclusão e justiça. Esses achados apontam para um panorama

complexo em que a inclusão escolar de crianças com TEA depende de múltiplos atores e de uma articulação efetiva entre família, escola e poder público. Para que a inclusão deixe de ser simbólica e se torne realidade, é imprescindível valorizar os saberes maternos, reconhecendo as mães como protagonistas na defesa dos direitos dos filhos e no enfrentamento das barreiras sociais e institucionais.

Ao mesmo tempo, é fundamental desconstruir a sobrecarga materna e promover a corresponsabilização parental, incentivando a participação ativa dos pais no cuidado e na educação, o que implica desafios culturais e sociais profundos. Para que a escola desempenhe seu papel inclusivo de forma significativa, é fundamental investir em formação continuada direcionada e específica para educadores e equipes escolares. Essa formação deve contemplar o conhecimento sobre as características e a diversidade do Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo as singularidades de cada criança. Além disso, é essencial formar os profissionais em metodologias pedagógicas inclusivas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), que se mostraram eficazes no apoio ao desenvolvimento das crianças com TEA.

O treinamento deve também abranger estratégias para manejo comportamental, criação de ambientes positivos e redução de estigmas e barreiras invisíveis no espaço escolar. Outro ponto é o desenvolvimento de práticas colaborativas que promovam a escuta ativa e a corresponsabilização entre escola e família. A atualização sobre recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e a sensibilização para o combate a preconceitos são elementos indispensáveis para a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e ofereça oportunidades reais de aprendizagem e participação para todas as crianças.

Por fim, os gestores públicos devem implementar políticas integradas e eficazes, que ampliem o suporte às famílias, promovam a formação dos profissionais e monitorem a inclusão de forma transparente, assegurando que os direitos previstos em lei sejam efetivamente cumpridos no cotidiano escolar.

Em suma, a inclusão escolar de crianças com TEA só será efetiva quando for compreendida como uma construção coletiva, que valorize as singularidades de cada criança, respeite o protagonismo materno e familiar, enfrente as fragilidades institucionais e transforme discursos em ações concretas e permanentes. Essa

transformação exige, acima de tudo, humanidade, compromisso e uma escuta sensível que veja, para além do diagnóstico, a pessoa em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Educação e democracia**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P, OLIVEIRA, D. C. (org). **Estudos Interdisciplinares em Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

AGUIAR, Marcia; PONDÉ, Milena. Exclusão na inclusão: A exclusão na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em escola regular. **Debates em Psiquiatria**, 2017. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/89>. Acesso em: 29 abr. 2024.

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109–124, 2005.

AINSCOW, M. From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. **Cambridge Journal of Education**, v. 36, n. 4, p. 513–524, 2006. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/292763494_From_special_education_to_effective_schools_for_all_A_review_of_progress_so_far. Acesso em: 22 abril. 2025.

ALVARÉZ, J. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2014.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**: DSM-5-TR. 5. ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

ARANHA, Maria Amélia A. **Educação inclusiva**: o que é? Por quê? Como fazer? 5. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Educação inclusiva**: direitos e políticas. São Paulo: Cortez, 2001. p. 40-45.

ARAÚJO, Aneide Oliveira; OLIVEIRA, Marcelle Colares. **Tipos de pesquisa**. São Paulo, 1997.

ARAÚJO, F. L. **Inclusão escolar na educação infantil**: perspectivas e práticas. São Paulo: Cortez, 2020.

ARIÉS, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola**: desafios para a ação educativa compartilhada. 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10677>. Acesso em: 22 março. 2025.

BARDIN, Laurence. **L'Analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BARRETO, F. S. **Sobre as representações sociais e o tempo histórico**. Revista Lâmina, n. 1, set. 2005.

BASSOTTO, B. C. M. **Escolarização e inclusão**: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BASTOS, F.; DESLANDES, S. F. **Educação inclusiva**: fundamentos e práticas. São Paulo: Loyola, 2008.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 475-497, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVLZftjWncGqMS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular**: desafios e possibilidades. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>.

BLEULER, Eugen. **Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien**. Leipzig; Wien: Deuticke, 1911. Tradução para o inglês: ZINKIN, Joseph (trad.). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. New York: International Universities Press, 1950.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRAGA, C. F.; CIRINO, J. A. F. **Representações sociais e comunicação: diálogos em construção**. Goiânia: UFG/FIC/PPGCOM, 2015. 215 p.: il.

BRASIL. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 out. 2024. Seção 1, p. 40.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

CALVASINA, L.; SOUZA, R.; PEREIRA, M. **Inclusão escolar**: estratégias e práticas. São Paulo: Cortez, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade: reflexões e práticas para o cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CÂNDIDO, R. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CASTANHA, Juliane. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à institucionalização das políticas públicas. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel,

2016. Disponível em:

https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARLIE BROWN JR. **Dias de Luta, Dias de Glória**. In: Imunidade Musical. São Paulo: [s.n.], 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Flávia Lomba. **Representações sociais de mulheres com o nível 1 do Transtorno Espectro Autista sobre “ser normal” em seu passado escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022.

D'OLIVEIRA, A. F. P. L.; SCHRAIBER, L. B. Violência de gênero, saúde reprodutiva e serviços. In: GIFFIN, K.; COSTA, S. H. (Orgs.). **Questões da Saúde Reprodutiva**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

DE ARRUDA REIS, S. L.; BELLINI, M. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

DESLANDES, S. F. **Inclusão escolar**: fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Loyola, 2002.

DIAS, Camila Cristina Vasconcelos. **Mães de crianças autistas**: sobrecarga do cuidador e representações sociais sobre o autismo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. 172 f.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FALCON, F. J. C. História e Representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 20-48.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Texto em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31-59.

FAVERO NUNES, Maria Ângela Bravo; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, n. 2, p. 208–221, 2010.

FAVERO, L. R. **Família e inclusão escolar**: desafios e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FAVERO, L. R. **Inclusão escolar**: políticas, práticas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FERREIRA, Débora Diniz. **Mães em luta**: deficiência, cuidado e ativismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2020.

FRANÇA, Nara Rubia Maia. **Eu, tu, ele**: ancoragens da representação social do aluno com transtorno do espectro autista no ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. 110 fl.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Cortez, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

HEILBORN, M. L.; CAMPOS, D. F.; LOPES, F. **Família e reprodução**: estudos e análises sociológicas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

HIRATA, H. **Novos conceitos em sociologia do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos domicílios e dos moradores 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101999.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

JERUSALINSKY, M. **Educação e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2007.

JESUS, F. A. **Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Cortez, 2022.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: FERRARI, M.; VEIGA, C. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: temas contemporâneos**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 19-43.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Social representations: knowledge, democracy and communication. In: CAMPBELL, C.; MASH, R.; MASH, B. (Eds.). **Social determinants of health and well-being among young people**. Geneva: WHO, 2020.

JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F.; FÉLIX, L. B. **O cuidado à saúde mental na infância: entre práticas e representações sociais**. *Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2018.

KAUSAR, H. **Inclusive education: strategies and practices**. Londres: Routledge, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, J. P. **Representações sociais de famílias sobre o autismo na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **Representações sociais de professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. 204 f.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. **As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. 208 f.

MACEDO, Silvia Sabrina Castro de. **As representações sociais de creche e escola construídas por criança do 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014. 260 f.

MACHADO, A.; ALMEIDA, C. **Educação inclusiva: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2021.

MANNONI, Marcelle. **A criança retardada e a mãe**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tradução de M. R. G. Duarte)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2º. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONDES, C. A. **Educação infantil: políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARIZ, C. L. **Família e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

MARTELETO, Letícia J.; VILLANUEVA, Aída. **The educational consequences of adolescent childbearing and union formation in Brazil**. *Revista Panamericana de Salud Pública*, Washington, DC, v. 45, p. e99, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6785359/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MARTELETO, Letícia J.; VILLANUEVA, Aída. **The educational consequences of adolescent childbearing and union formation in Brazil**. *Studies in Family Planning*, v. 49, n. 3, p. 183–211, 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i40224512>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MARTELETO L J, VILLANUEVA A. **The Educational Consequences of Adolescent Childbearing and Union Formation in Brazil**. *Stud Fam Plann*. 2018 Aug 31;10.1111/sifp.12071. doi: 10.1111/sifp.12071. Epub ahead of print. PMID: 30168597; PMCID: PMC6785359.

MENESES, A.; MIRANDA, P. **Educação inclusiva: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MICHELS, Maria Helena. **Educação inclusiva: da retórica à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MISQUIATTI, A. R. N. *et al.* **Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: perspectiva dos cuidadores**. Revista Cefac, v. 17, p. 192-200, 2015.

MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C.; FERREIRA, F. T. S.; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. **Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: perspectiva dos cuidadores**. Revista Cefac, v. 17, p. 192-200, 2015.

MITLER, H. **Inclusive education and policies in Europe**: experiences and perspectives. Londres: Routledge, 2003.

MITTLER, P. **Working towards inclusive education**: social contexts. London: David Fulton, 2003.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca *et al.* **Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais**. Texto & Contexto - Enfermagem, v. 24, 2015, p. 1157-1165.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento**: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. Revista de Educação da UFSM, v. 40, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

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

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Maria José de Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Organizado por Denise Jodelet. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

OLIVEIRA, C. D.; SILVA, A. B.; LIMA, F. A. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2019.

PACHECO, E. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2010.

PEREIRA, Laura Belém. **Educação e saberes tradicionais quilombolas**: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFAM, Manaus, 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, R.; OLIVEIRA, C.; LIMA, F. **Família e inclusão escolar**: perspectivas e práticas. São Paulo: Cortez, 2016.

PIZOLLI, G. A.; MAIDL, N. A.; FRANCO, C. C. da S. **A realidade da inclusão de autistas no ensino regular**. Monumenta - Revista Científica Multidisciplinar, Paraná, 2021. Disponível em: <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/81/34>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAIÃO. **Baião**: bicentenário de fundação (1779-1979). Baião, PA: Prefeitura Municipal de Baião, 1979. Revista comemorativa. Disponível em: <https://baiao.pa.gov.br/> acesso em 25 mai 2024.

RAGO, M. **Educação e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

REZENDE, V. C. **Percepções de pais de filhos com Transtorno do Espectro Autista sobre o impacto nas ocupações paternas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

RIBEIRO, Nilza Maria Cabral Feitosa. “**Elas são bonitas porque é a minha família**”: representações sociais de beleza de crianças da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

RODRIGUES, L. F. **Inclusão escolar**: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero e violência**: desafios da cidadania. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1992.

SANTOS, Arielle Lima dos. **Crianças autistas**: representações sociais do familiar frente ao desenvolvimento do cuidar. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, M. **Família e escola**: trajetórias e desafios. São Paulo: Loyola, 1999.

SARTI, F. **Inclusão escolar**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão escolar**: a prática em questão. São Paulo: WVA, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. 3ª reimp.da 1ª ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SILVA, José da. *Acerca do conceito de representação*. Revista Teoria & Cultura, v. 3, n. 6, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28974/16144>. Acesso em: 13 junho. 2025.

SCHMIDT, C. **Transtorno do espectro autista**: onde estamos e para onde vamos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H., & KUBASKI, C. **Inclusão escolar e autismo**: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Revista Psicologia Teoria Prática, v. 17, n. 3, p. 222-235. 2016.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHUTZ, Alfred. **Reflections on the Problem of Relevance**. New Haven: Yale University Press, 1970.

SCHUTZ, Alfred. **On Phenomenology and Social Relations**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

SCHUTZ, Alfred. **The Phenomenology of the Social World**. Evanston: Northwestern University Press, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. B. B.; MULICK, J. A. **Autismo**: uma abordagem educacional. São Paulo: Memnon, 2009.

SILVA, A. B. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, A. B.; SALES, C. D. **Práticas inclusivas na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2023.

SILVA, A. B.; SANTOS, C. D. **Inclusão escolar**: práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit@s Revista Eletrônica, v. 17, n. 1, 2015. ISSN 1677-4280.

SILVA, R. A. R. da *et al.* **Pesquisas, vivências e práticas de educação em saúde na escola**. Chapecó: Ed. UFFS, 2022.

SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da. **Representações sociais de discentes do curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

GUERRA, Simone Maia. **Eu estou aqui! O autismo na escola**. Appris, 2021.

SKLIAR, C. **Educação e deficiência**: uma abordagem inclusiva. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

SOUZA, Aline Cristina de. **Famílias de crianças autistas**: compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Ricardo. 173 p.

SOUZA, Loyana da Costa. **Formação de professores no curso de educação física da UEPA: a inclusão escolar de pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014. 206 f.

TRINDADE, Marileia Pereira. **Representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. 201 f.
Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11609>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRONTO, J. C. **Moral boundaries: a political argument for an ethic of care**. New York: Routledge, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLRICH, A.; ANDRADE, A.; FERNANDES, J. O. **A influência da estimulação precoce no desenvolvimento motor de lactentes de risco**. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 13, n. 5, p. 418-425, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCHI, P. **Inclusão escolar: práticas, desafios e políticas**. São Paulo: Cortez, 2017.

APÊNDICE A – Questionário Sócio Demográfico



Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Nome do Mãe:
Nome do Pai:
Data de Nascimento Mãe:
Data de nascimento do pai:
Com quem mora? () Cônjuge () Filhos () Pais () Outros parentes () Sozinho(a) () Outros:
Grau de Instrução: () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós-Graduação
Profissão:
Ocupação/Trabalho: () Empregado(a) () Autônomo(a) () Empresário(a) () Desempregado(a) () Aposentado(a) () Estudante () Outros: _____
Número de Filhos: _____
Data de Nascimento da Mãe:
Data de Nascimento do Pai:
Cor da Pele: () Branca () Negra () Parda () Amarela () Indígena
Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a) () Divorciado(a) () Outro
Estado Civil:
Nome do Filho(a) com TEA:
Data de Nascimento do Filho(a):
Idade em que o Filho(a) recebeu o diagnóstico:
Qual o nível de escolaridade da Mãe?
() Fundamental incompleto () Fundamental completo () Médio incompleto
() Médio completo () Superior incompleto () Superior completo
() Pós-graduação
Qual o nível de escolaridade do Pai?
() Fundamental incompleto () Fundamental completo () Médio incompleto () Médio completo () Superior incompleto () Superior completo
() Pós-graduação
Qual a profissão da Mãe: _____
Qual a profissão do Pai: _____
Quantos filhos têm? _____
Caso tenha outros filhos, responda:
a) Seus outros filhos têm diagnóstico de TEA?
() Sim () Não
Renda Familiar: () Até 1 salário mínimo () De 1 a 3 salários mínimos () De 3 a 5 salários mínimos () Mais de 5 salários mínimos
Seu filho recebe atendimento educacional especializado oferecido pela escola?
() Sim
() Não

Fonte: pesquisadora Alcione

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

1. Identificação do Participante

- ✓ Nome (ou pseudônimo):
- ✓ Idade:
- ✓ Nível de escolaridade:
- ✓ Relação com a criança (mãe, pai, responsável legal):
- ✓ Quantidade de filhos e idade da criança com TEA:

2. Contexto da Criança com TEA

- ✓ Idade da criança no momento do diagnóstico:
- ✓ Profissionais envolvidos no diagnóstico:
- ✓ Tipo de atendimento especializado recebido (se houver):
- ✓ Possui laudo para fins educacionais? () Sim () Não

3. Representações Sociais sobre o Autismo e a Inclusão

- ✓ Como você compreende o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- ✓ Como é ser mãe, ser mulher e ser cuidadora de uma criança com autismo?
- ✓ Quais foram suas primeiras impressões ao receber o diagnóstico do seu filho?
- ✓ O que é inclusão para você?
- ✓ Que imagem vem na sua cabeça quando pensa em inclusão?
- ✓ Como você percebe a inclusão escolar da criança com TEA?
- ✓ Acredita que seu filho está sendo efetivamente incluído na escola? Por quê?
- ✓ Quais são as principais dificuldades que você identifica no processo de inclusão escolar?

4. Desafios na Inclusão Escolar

- ✓ Quais barreiras você enfrentou para garantir o acesso e a permanência do seu filho na escola? (ex.: *preconceito, resistência de professores, falta de estrutura, dificuldades no AEE, etc.*)
- ✓ Você sente que a escola oferece apoio adequado? De que forma?
- ✓ Existe uma comunicação efetiva entre família e escola sobre as necessidades do seu filho?
- ✓ Quais aspectos da escola você considera essenciais para garantir uma inclusão efetiva?

5. Estratégias de Apoio e Intervenção

- ✓ A escola promove espaços de diálogo e escuta para os pais de crianças com TEA?
- ✓ Você participa de reuniões pedagógicas ou grupos de apoio na escola?
- ✓ Como avalia a atuação dos professores e demais profissionais no atendimento ao seu filho?
- ✓ Quais estratégias educacionais você acredita que funcionam melhor para o desenvolvimento da criança com TEA?

6. O que você sugeriria para fortalecer a participação da família na inclusão escolar?
Você tem uma rede de apoio (família/profissionais)?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

Autismo Presente! Representações Sociais de Mães: Sobre a Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil

Pesquisadora Responsável: Alcione Fiel de Freitas

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Alcione Fiel de Freitas, que é aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) sob a orientação da Profª Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos, com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar a sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Título da pesquisa: Autismo Presente! Representações sociais de mães: sobre a Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil

Objetivo principal: Analisar as representações sociais dos pais de crianças com TEA sobre a inclusão escolar na educação infantil, considerando os desafios enfrentados e as estratégias de apoio disponíveis. **Justificativa:** Esta pesquisa justifica-se por três razões: Acadêmica, Social e pedagógica. Acadêmica por representar um trabalho de pesquisa que traz contribuições para o meio científico, social, para oportunizar discussão acerca do Transtorno do Espectro Autista e dos desafios enfrentados pelas famílias de crianças com TEA, uma vez que irá proporcionar reflexões acerca das Representações Sociais de Mães das Crianças com TEA e como elas influenciam o processo de inclusão escolar.

Procedimentos: A pesquisa a ser realizada é de cunho qualitativo e natureza descritiva e exploratória. De tal modo, será aplicado um questionário sociodemográfico para coletar informações sobre o perfil dos participantes, como idade, gênero, nível de escolaridade, ocupação, e condições socioeconômicas. Bem como uma entrevista semiestruturada. A pesquisa foi conduzida exclusivamente com mães, dado que os pais, em sua maioria, não apresentaram disponibilidade de tempo ou sequer retornaram ao convite realizado pela escola. Essa ausência paterna, além de limitar a participação masculina no estudo, evidencia um cenário recorrente na realidade das famílias atípicas, no qual a responsabilidade do cuidado tende a recair de forma mais intensa sobre as mães, reforçando desigualdades de gênero no contexto da inclusão escolar.

Assinatura da participante da pesquisa
representante legal

Assinatura da pesquisadora ou

Será autorizado a pesquisadora a realização da entrevista com as mães. Diante de seu consentimento, reafirmamos a garantia de que serão tomadas as medidas necessárias para manter a integridade das participantes ainda que os riscos se façam presentes em algumas situações:

- 1- Interpretação distorcida do que foi dito, neste caso, teremos cuidado para que seja realizada uma escuta atenciosa e atenta aos mínimos detalhes. A fim de garantir que as medidas acima serão tomadas, você receberá uma via do termo de Consentimento Livre Esclarecido. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-los(as). Dentre os benefícios da pesquisa destaca-se o protagonismo do pai/mãe ou responsável em meio a sua jornada com a criança com TEA.
- 2- **Riscos:** Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações da sua entrevista, mas NÃO utilizaremos o seu nome nem nada que o identifique. Vamos substituir os nomes por identificação fictícia. As informações serão manipuladas APENAS pela pesquisadora e utilizadas somente neste estudo. Os riscos, portanto, desta pesquisa estão na possibilidade de você se sentir constrangido com alguma informação que venha revelar sua identidade, no que tange: classe, etnia, religião entre outras, a qual estas podem comprometer sua marcação social diante de seus amigos e familiares. Caso algum constrangimento ocorra e você se sinta desconfortável é garantido o direito de interromper a entrevista e encerrar a sua participação na pesquisa.
- 3- **Benefícios:** Dentre os benefícios da pesquisa será possível contribuir para a discussão acerca do Transtorno do Espectro Autista e dos desafios enfrentados pelos mães na busca pela inclusão de seus filhos. Esse trabalho, junto às demais iniciativas existentes, irá ampliar o conteúdo das reflexões acerca do TEA e da educação especial.
- 4- **Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.
- 5- **Garantia do Sigilo:** A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.
- 6- **Formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da participação na pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se tiver alguma despesa decorrente da sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável. Além disso, caso tenha eventuais danos causados pela participação na pesquisa, terá direito à indenização pelo pesquisador responsável.
- 7- A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto os pesquisadores como o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

- 8- CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. É responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Em casos de questões éticas o CEP poderá ser contatado no horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, no horário de 07:00 às 13:00. Endereço do CEP: UEPA - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS Campus II da Universidade Estadual do Pará - UEPA- Endereço: Tv. Perebebuí, 2623, 1o. Andar Biblioteca. Marco. Belém – PA. CEP 66087-670.
- 9- Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa CCBS/Campus II Belém: (91) 3131 1781 - Email de contato (cep_uepa@hotmail.com)
- 10- Informações da pesquisadora: Alcione Fiel de Freitas. (responsável). E-mail: alcionefiel01@gmail.com
- 11- Este termo está assinado em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com a pesquisadora responsável, que poderá ser contatada para tirar suas dúvidas sobre a participação em qualquer momento posterior.

Assinatura da pesquisadora – Alcione Fiel de Freitas – Discente do Curso de Mestrado em Educação da UEPA/CCSE/PPGED.

____ Prof. Dr^a
Tânia Regina Lobato dos Santos – orientadora da pesquisadora

12- Consentimento Pós-Informação:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: _____ Data: ____/____/____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

APENDICE D – Memorando



Prefeitura Municipal de Baião
Secretaria Executiva de Educação
Coordenação da Educação Especial e Inclusiva

Memorando nº 1671/2024 - SEMED
Da Secretaria executiva de educação
À Diretora Maria Rosa Queiroz.
EMEI Creche Lucimar de Oliveira,

Baião, 05 de novembro de 2024

Assunto: Autorização para Pesquisa de Campo

Prezada Senhora,

A Secretaria de Educação do Município de Baião, representada pela Sra. Dienne Carla Braga Pantoja, autoriza a mestrande Alcione Fiel de Freitas, matrícula n.º 2023101133, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a realizar sua pesquisa na Creche Lucimar de Oliveira.

A pesquisa, intitulada "Representações Sociais de Pais: A Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil", visa analisar as representações sociais dos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista e a inclusão dessas crianças na educação infantil.

Agradecemos a colaboração da instituição e contamos com seu apoio para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Dienne Carla Pantoja
Secretária executiva de Educação
Port. N.º 0421/2024-GP



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113 – 200 – Belém – Pará
<https://propesp.uepa.br/ppged/>

