



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUANE DE CÁSSIA CARVALHO DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE
ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRAGANÇA-PA

2019

LUANE DE CÁSSIA CARVALHO DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE
ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa.

BRAGANÇA-PA
2019

LUANE DE CÁSSIA CARVALHO DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE
ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa.

APROVADO EM: ____/____/____

CONCEITO: _____

BANCA AVALIADORA

Prof.^a. Dr.^a. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
Orientadora – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Joel Cardoso da Silva
Avaliador – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Esp. Niomara de Jesus da Silva Sales
Avaliadora – Secretaria Municipal de Educação de Bragança (SEMED)

Dedico este trabalho a toda minha família, em especial ao meu pai Lucio Oliveira (*in memoriam*), por sempre acreditarem e apoiarem os meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Á Deus por ter me guiado e sustentado até aqui. A minha mãe Gilvana Medeiros por suas orações por sempre me apoiar, perseverar e acreditar nos meus sonhos, mesmo de longe nunca me deixou fraquejar e desistir. Ao meu pai Lúcio Oliveira (*in memoriam*) por todo ensinamento, amor e dedicação durante 17 anos de minha vida. Pai, essa vitória também é sua! Aos meus irmãos Leonnan, Luigui e Livia por todo companheirismo durante esta minha trajetória acadêmica.

Aos meus familiares do município de Breves, por sempre apoiarem minhas escolhas e acreditarem nos meus objetivos: em especial a minha avó (*Geralda*), meu avô (*Raimundo*) que suportaram a saudade durante esses quatro anos, meus tios Gilmara, Gilvane, Jeovan, Roberto, Rosa, por todo o carinho e orgulho que sempre sentiram por mim e ao meu bisavô João Medeiros (*in memoriam*).

A minha família da cidade de Bragança por estarem do meu lado, pelo carinho e apoio ao longo desses anos. Minha avó (*Inês*), meu avô (*José*), meus tios Lúcia, Luciano, Lucimauro e especialmente ao meu tio Lauro e tia Neide por terem me acolhido e tratado tão bem durante esses quatro anos em sua casa, serei eternamente grata á vocês. Minhas primas Larissa e Lilian pela receptividade e todo carinho que sempre tiveram por mim, ao meu primo Lucas pelas conversas e incentivos.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Neide M. F. Rodrigues de Sousa, por todo aprendizado proporcionado, por suas orientações tão significativas e seus ensinamentos de grande valia. Muito obrigada, professora!

Ao Elan Oliveira por seu companheirismo, dedicação e carinho proporcionados a mim durante esses anos, por entender minha ausência durante a escrita do trabalho.

As professoras que aceitaram participar desta pesquisa.

Ao secretário Paulo Oeiras, pelos aprendizados vivenciados na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, obrigada por ter me apoiado nessa reta final de graduação.

Aos meus colegas da turma de Pedagogia 2015, em especial: Larissa, Luciana, Matheus, Maria Clara e Thyele por toda a amizade, conhecimento e companheirismo vivenciados no decorrer desses anos.

A todos os professores da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, por todos os conhecimentos ensinados no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luane de Cássia Carvalho de Oliveira
Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo

Este estudo objetiva compreender as representações sociais de professores em uma escola pública do município de Bragança-PA sobre a inclusão de alunos autistas nos anos iniciais do ensino fundamental. Com uma abordagem qualitativa, participaram da pesquisa quatro docentes de turmas regulares inclusivas com alunos autistas, o levantamento ocorreu por meio de entrevista semiestruturada e questionário socioeconômico. A análise dos dados foi realizada por meio da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015) e da análise do conteúdo de Bardin (2011). Os resultados sugerem que as Representações Sociais (RS) das professoras sobre a inclusão de alunos autistas são permeadas por preocupações em interagir o aluno autista com a turma e envolvê-lo nas atividades, com uma percepção do TEA caracterizado por questões cognitivas, de aprendizagem e relacional, destacam o preconceito de pais de crianças não deficientes e a dificuldade das práticas pedagógicas inclusivas, seja pela falta de formação em serviço ou pela falta de condições nas escolas (recursos, materiais, metodologias, apoio); assim as RS são marcadas por anseios, preocupações e insegurança sobre o autismo. Conclui-se que essas RS influenciam diretamente na realização de práticas pedagógicas inclusivas exitosas na escola e estão diretamente relacionadas a uma política educacional inclusiva deficitária.

Palavras-chave: Representações sociais. Autismo. Inclusão

Abstract

This study aims to understand the social representations of teachers in a public school in the city of Bragança-PA about the inclusion of autistic students in the early years of elementary school. With a qualitative approach, four teachers of inclusive regular classes with autistic students participated in the research. The survey took place through semi-structured interviews and socioeconomic questionnaire. Data analysis was performed using Moscovici's Theory of Social Representations (2015) and Bardin's content analysis (2004). The results suggest that teachers' Social Representations (SR) about the inclusion of autistic students are permeated by concerns about interacting the autistic student with the class and involving them in the activities, with a perception of ASD characterized by cognitive, learning and learning issues. relational, highlight the prejudice of parents of non-disabled children and the difficulty of inclusive pedagogical practices, either due to lack of in-service training or lack of conditions in schools (resources, materials, methodologies, support); thus SRs are marked by anxieties, concerns and insecurity about autism. It is concluded that these SR influence directly the achievement of successful inclusive pedagogical practices in school and are directly related to a deficient inclusive educational policy.

Keywords: Social representations. Autism. Inclusion.

1. Introdução

Nas últimas décadas a inclusão de crianças autistas tem sido tema de discussões nos âmbitos acadêmico, jurídico e social. Fundamentado em princípios como igualdade de condições, aprender juntos e reconhecimento das identidades e da diversidade, a educação inclusiva tem a proposta de garantir acesso e permanência e para tanto exige mudanças nos níveis: políticos, curriculares e pedagógicos.

Na relação com a educação especial, a inclusão escolar busca subverter práticas que segregam e discriminem o grupo alvo da educação especial e oferecer qualidade nos processos de aprendizagem, com transformações no projeto pedagógico, no currículo, nas práticas pedagógicas, na estrutura física, nas metodologias, na adequação de espaços, na construção de materiais e recursos e no preparo dos professores para atender a diversidade que adentram as escolas (GLAT, 2011; CARVALHO, 2016; SOUSA; NASCIMENTO, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial nas escolas regulares, oferece orientação aos sistemas de ensino para promoção de respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Apesar do avanço das políticas educacionais inclusivas, as práticas excludentes permanecem presentes nas instituições de ensino. Portanto, se faz necessário direcionar as discussões para políticas que garantam de fato e de direito uma educação inclusiva, bem como avançar em práticas inclusivas exitosas como uma forma de garantir o acesso e permanência de todos os alunos (com e sem deficiência), uma aprendizagem significativa e sucesso nos processos formativos (PLETSCH, 2011, 2014; SOUSA, 2015).

Integrante do grupo alvo da educação especial o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta determinadas especificidades no neurodesenvolvimento caracterizada principalmente por: déficits persistentes no comportamento, na comunicação social e na interação social em diferentes contextos, dificuldades de contato com o próximo, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, de interesses, atividades e limitação na rotina diária.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) o TEA pode ser classificado em diferentes graus, por meio dos especificadores de gravidade, assim compreendidos: nível 1- leve; nível 2- moderado e nível 3- severo (DSM-5- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA- APA, 2013).

Pesquisas como as de Orrú (2012), Brentani *et al.* (2013) e Faro *et al.* (2019) sugerem que pessoas diagnosticadas com o TEA estão centradas em si, apresentam resistências quanto à comunicação, dificuldades para socializar e desenvolver um contato com o outro. Os sintomas do TEA podem ser descobertos por meio do diagnóstico nos primeiros anos de vida principalmente no que se refere a questões de linguagem, criação de brincadeiras imaginárias e interação.

A inclusão de crianças autistas em escolas regulares pode apresentar saltos qualitativos na aprendizagem se forem considerados práticas e metodologias específicas. Pletsch e Lima (2014) em uma pesquisa sobre inclusão de crianças autistas concluem que esses tem capacidade de aprendizagem e sugerem na prática pedagógica, reflexão, criatividade e flexibilidade, além da promoção da socialização com os colegas, com respeito aos limites do aluno autista. Na mesma direção, Oliveira (2015) afirma que a inclusão do aluno autista na sala de aula regular tem o poder de proporcionar um espaço de desenvolvimento, de aprendizagens e de habilidades, por meio da interação com os demais alunos.

Atualmente, em relação à escolarização de crianças autistas, observa-se um conjunto de documentos legais e políticos que asseguram direitos educacionais, dentre os quais destacamos a Lei nº 12. 764 de 27 de dezembro de 2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no qual assegura os direitos do autista em várias dimensões da sociedade, como a garantia do direito a educação (BRASIL, 2012).

Como o objeto desta pesquisa trata das representações sociais (RS) de professores sobre a inclusão do aluno autista, consideramos pertinente discutir sobre as representações sociais, com o intuito de ampliar a compreensão do objeto de estudo.

As representações sociais (RS) são uma forma de conhecimento prático construído no cotidiano, decorrente da comunicação e interação entre pessoas e grupos. As RS são inscritas a partir de um referencial e de um pensamento pré-

existente, dependentes de um sistema de crenças, ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. As RS podem vir de teorias científicas, renovando o senso comum ou surgir de acontecimentos correntes, experiências e conhecimentos objetivos de um grupo ou pessoas com significações, ideias, objetos e práticas que tendem a representar algo do cotidiano. As RS são constituídas e mantidas a partir de duas estruturas: ancoragem e objetivação. A ancoragem é conceituada como um processo de classificação e nomeação, produzindo significações de um fenômeno, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo. A objetivação transforma o abstrato (ideias e conceitos) em imagens concretas, como uma operação imaginante que concede estruturas significativas do real (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001).

Sendo assim, no cotidiano dos docentes as RS estruturadas pelos mecanismos de ancoragem e objetivação revelam as ideias, compreensões, crenças, imagens, valores, julgamentos, preconceitos, emoções, saberes e práticas sobre a inclusão de alunos autistas na sala de aula regular construídas historicamente a partir das interações e comunicações. Assim, evidenciamos a necessidade de refletir sobre as representações sociais (RS) da inclusão escolar de crianças autistas com vistas a auxiliar, interpretar e perceber esse fenômeno social, permitindo entender os conhecimentos, singularidades e experiências dos sujeitos sobre a inclusão do aluno autista na sala de aula regular, assim também, refletir sobre a qualidade da escolarização e das práticas pedagógicas dos alunos com TEA.

Assim, essa pesquisa com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), possibilitou a delimitação da seguinte questão-problema: quais as representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos autistas nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental? Para responder a essa questão, delimitou-se como objetivo geral: compreender as representações sociais de professores em uma escola pública do município de Bragança-PA sobre a inclusão de alunos autistas, nos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos, se elencou os seguintes: a) identificar o perfil dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de turmas regulares inclusivas com alunos autistas; b) analisar as ancoragens e objetivações de professores de turmas regulares sobre a inclusão de alunos autistas.

Esta pesquisa pretende contribuir na construção de conhecimento nas áreas de educação especial e educação inclusiva, em específico refletir sobre a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim também, ampliar as discussões no campo das representações sociais.

2. Método

No presente estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (2016) apresenta a forma de significação, de valores, de atitudes e de crenças que são construídas na realidade do sujeito e compartilhadas posteriormente.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Bragança-PA, que oferta o ensino fundamental de 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. Em sua estrutura física possui nove salas de aulas, sala de leitura, sala de recurso multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da secretaria, sala da direção, sala de informática e sala dos professores, uma cozinha, um refeitório, banheiros, sendo um adaptado aos alunos com deficiência ou que possuam mobilidade reduzida. A escola possui 46 funcionários. Atualmente há três turmas com a presença de alunos autistas.

Participaram da pesquisa quatro professoras de turmas com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estas lecionavam nas turmas do 3º e 5º ano. O tempo de atuação variava entre 16 a 28 anos. Para manter suas identidades preservadas foram denominadas de P1, P2, P3 e P4. O perfil das professoras está indicado no quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos

Docente	Formação	Turma que leciona	Turno	Renda mensal	Estado civil	Tempo de Atuação	Rede de ensino que atua
P1	Pedagogia	3º ano	Manhã	3.000	Solteira	16 anos	Municipal
P2	Pedagogia	5º ano	Tarde	3.000	Casada	28 anos	Municipal
P3	Pedagogia	3º ano	Manhã	3.000	Solteira	23 anos	Municipal
P4	Pedagogia	5º ano	Manhã	2.000	Solteira	20 anos	Municipal

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Os seguintes critérios de inclusão foram adotados para participação na pesquisa:

- 1) Ser professora (o) de turmas regulares dos anos iniciais com criança autista;
- 2) Ter sido professora (o) de turmas regulares dos anos iniciais com criança autista.

Para o levantamento de dados foram utilizados os instrumentos: entrevista semiestruturada com roteiro pré-estabelecido, questionário socioeconômico e o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como procedimento de levantamento, solicitamos inicialmente aos participantes a autorização para realizar a pesquisa, em seguida, fizemos o levantamento do perfil das professoras por meio do questionário socioeconômico e a realização da entrevista.

O questionário socioeconômico foi composto por itens relacionados à idade, sexo, estado civil, renda mensal, escolaridade, tempo de atuação, modalidades da educação básica que atuou, turma que leciona, turno que trabalha e rede de ensino que atua. O roteiro de entrevista foi estruturado com 14 perguntas pelo viés da Teoria das Representações Sociais (TRS) que envolviam questões relativas ao entendimento sobre inclusão escolar; percepção de inclusão em sua realidade; conhecimento sobre o TEA; imagens de crianças autistas na escola; compreensão da inclusão do aluno autista na classe regular; imagens da criança autista na sala de aula regular; formação continuada, planejamento e prática pedagógica na classe regular; e dificuldades de trabalho com os alunos autistas na sala de aula regular. As entrevistas foram gravadas.

O tratamento de dados foi realizado por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Esse se estruturou em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise foi organizado os materiais e a transcrição das entrevistas e posteriormente foi realizada a leitura flutuante para o tratamento dos dados coletados. Em seguida, na exploração do material, foram definidas as categorias de análise fundamentadas nas ancoragens e objetivações que emergiram das narrativas das participantes. No tratamento dos resultados, nos direcionamos aos marcos teóricos e conceituais que fundamentam a pesquisa, nesse caso, a Teoria das RS que possibilitou dar sentido na interpretação dos dados obtidos.

3. Resultados e discussões

Na busca de compreender as representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos autistas em uma escola do ensino fundamental, foi realizada a

organização e análise das entrevistas. A partir dessa estruturação emergiram as seguintes unidades de sentido: *a inclusão escolar; o Transtorno do Espectro Autista; a inclusão do aluno autista na sala regular; o trabalho docente e os desafios de uma prática inclusiva e inclusão escolar e formação continuada.*

3.1. A inclusão educacional

Para as participantes o sentido (ancoragem) de inclusão está direcionado a estimular as relações sociais das crianças autistas, tanto nas atividades escolares quanto na socialização escolar; incluir significa interagir o aluno autista com os outros alunos, envolvê-lo em todas as atividades, bem como, incluir todos e tratar igualmente. Nas imagens das professoras sobre a inclusão, retratam as experiências do cotidiano escolar: a carência de recursos, de formação, de metodologias; a imagem de uma política deficitária expresso nas dificuldades do dia a dia de implementar práticas inclusivas.

Para o grupo de professoras, a política inclusiva é deficitária, materializadas nas imagens do cotidiano escolar: uma inclusão que está caminhando, um constante esforço por parte dos professores para efetivação de práticas inclusivas devido à falta de estrutura, de recursos, de materiais próprios, de formação continuada, de apoio técnico-pedagógico, de acompanhamento por parte da família, além de um grande número de alunos em sala. Vejamos as narrativas das professoras:

É fazer com que o aluno interaja com os outros alunos, com a realidade escolar, envolvido em todas as atividades, fazendo com que ele se sinta parte daquela realidade. (Participante 02).

É a inclusão de fato e de direito não só de alunos especiais, mas de todos os alunos. (Participante 03).

Falta uma estrutura, não por parte das pessoas, mas sim da escola deveria ter mais materiais, mais acompanhamento até por parte da família. (Participante 04).

A literatura da área aponta sugestões de práticas da inclusão no contexto escolar por modificações no Projeto Político-Pedagógico, no currículo, na estrutura física, nas estratégias e práticas em sala de aula, recursos didático-pedagógicos, na formação continuada, entre outros, oportunizando a todos os alunos usufruir dos meios educacionais e sociais, garantindo o seu desenvolvimento e participação em atividades

diversificadas. Na perspectiva da educação especial se faz necessário eliminar barreiras físicas e atitudinais que discriminem pessoas com deficiência (PLESTSH; FONTES; GLAT, 2006; ALMEIDA; NAIFF, 2011; SOUSA, 2015).

Nos resultados, as representações sociais dos professores expressam as poucas condições efetivas para uma educação inclusiva exitosa e uma política inclusiva deficitária. Os dados vem ao encontro das ideias de Pletsch (2011) ao afirmar que por mais que haja um conjunto de aportes legais e políticos para a inclusão educacional, não se disponibilizam condições efetivas para que a inclusão realmente seja realizada no contexto escolar, o que ocasiona ao sujeito ser responsabilizado pelo seu “sucesso ou fracasso” e conseqüentemente sua exclusão.

Albuquerque (2007), em uma pesquisa sobre RS de professoras acerca da inclusão de alunos com deficiência, indica que essas RS são descritas como o simples acesso ou inserção de alunos nas escolas; conclui que as RS das professoras pesquisadas se caracterizam em uma educação onde as diferenças são negadas ou veladas afirmando que apesar das políticas educacionais, no cotidiano ocorre uma separação entre o discurso acerca da inclusão e as práticas inclusivas que são realizadas.

3.2. O Transtorno do Espectro Autista

Para as participantes os sentidos (ancoragem) sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se direcionaram para os aspectos: cognitivo, a questão relacional e a classificação dos graus do transtorno em leve, moderado e pesado. Nas RS dos professores verifica-se a ideia de diferentes níveis do transtorno, as dificuldades cognitivas e de interação dos alunos com TEA, porém não emergiram outras características apontadas pela literatura científica da área: dificuldades em se comunicar e comportamentos restritos e repetitivos.

As imagens (objetivações) das participantes sobre o TEA estão relacionadas às suas vivências na escola: a preocupação com a aprendizagem seja por perceberem dificuldades cognitivas ou por perceberem a possibilidade de aprendizagem significativa, o estímulo à interação e inclusão de forma constante e o preconceito dos pais de alunos não deficientes.

Eu entendo que é sobre o cognitivo, o pensamento deles é um pensamento que não é ordenado, eles não conseguem obedecer a alguns comandos, não conseguem às vezes até na fala deles. (Participante 04).

No início quando as crianças chegam é complicado, porque o preconceito especialmente em relação aos pais é grande, a ideia é de que ela vai atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem dos outros. (Participante 03).

As RS dos professores sobre o TEA sugerem que eles constroem e reconstróem ideias e concepções, a partir das relações que estabelecem em suas vivências cotidianas. Para Moscovici (2015) os sujeitos interpretam o mundo e no contato com determinado objeto pelas vias das interações e da comunicação criam ideias que orientam suas ações e comportamentos. Portanto, o conhecimento de senso comum das professoras originada a partir das relações estabelecidas permite explicar determinadas práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Os resultados da pesquisa confirmam as conclusões de Santos (2009), que na análise das RS de professores sobre o autismo infantil, sugere que as RS estão ancoradas em dicotomias como: interno/externo, inato/adquirido, humano/animal e razão/emoção, constatando que a maioria dos entrevistados possuem incertezas e desconhecem a origem do autismo. Concluiu que os professores, em sua maioria, criam um sentido para o autismo baseado em sua própria experiência cotidiana.

Oliveira (2015) em uma pesquisa sobre as RS de professores acerca dos alunos com autismo indica que as ancoragens sobre o autismo se direcionaram para as sensações de estranheza e indiferença, limitações e agressividade, conclui que na maioria dos casos as RS apresentadas pelos professores dificultam o processo de inclusão escolar dos sujeitos, além de responsabilizarem outros âmbitos sobre o insucesso pedagógico dos alunos autistas.

Segundo Obadia (2016) o espectro autista é constituído por um quadro caracterizado por três referências relacionadas à: interação social, dificuldade de comunicação e comportamento repetitivo, que se apresentam nas: alterações de humor, baixa atenção, hábitos de rotina, agressividade, dentre outros.

3.3. A inclusão do aluno autista na sala regular

Os sentidos sobre a inclusão do aluno autista para as participantes foram: envolver o aluno autista em atividades voltadas a sua necessidade, estimular as

interações do aluno autista com os outros alunos da turma e um trabalho difícil. Quanto às imagens da inclusão do aluno autista na sala regular, as professoras relataram cenas do cotidiano retratando características da criança autista como: a necessidade da criança ser incluída de fato, ela possuir muitas limitações, uma criança que precisa de atenção especial pelas suas necessidades específicas, além da imagem da criança autista, as professoras retratam também a auto satisfação em ver situações em que o aluno autista está incluído e interagindo.

As RS apresentadas pelas professoras sobre a inclusão do aluno autista estão direcionadas a ideia de que é preciso incluir o aluno, porém faltam informações de como lidar com o aluno autista, planejamento direcionado a essa demanda e o uso de metodologias específicas. Vejamos as narrativas das professoras:

É envolver o aluno nesse âmbito junto com outros, incluir ele nas atividades, inclusão é fazer eles vivenciarem e interagirem com outras pessoas. É uma criança que precisa de atenção especial, mais do que as outras crianças. (Participante 01).

Ela tem muitas limitações, mas eu acredito que ela consegue se desenvolver e alcançar. (Participante 02).

Às vezes os pais ficam assim com um receio de que atrapalhe no desenvolvimento de outras crianças. (Participante 03).

As ancoragens (sentidos) do grupo de professoras estão relacionadas à ideia da inclusão do aluno autista na sala regular, porém as objetivações (imagens) evidenciam dificuldades na rotina diária para que o aluno seja incluído. Os elementos constituintes das RS estão presentes a partir das práticas e informações que circulam em seu cotidiano, com isso as professoras partilham suas percepções sobre o aluno a partir de suas experiências, interações e práticas em sala de aula. Sobre o processo de construção das RS, Jodelet (2001) afirma que as definições partilhadas por membros de um mesmo grupo, ocasionam a produção de uma visão consensual da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, os significados e imagens atribuídos à inclusão do autista, são definidos por meio das informações e conhecimentos construídos pelas professoras nas interações cotidianas do contexto escolar, no qual produzem uma perspectiva comum de sua realidade.

Os dados encontrados corroboram com a ideia de Pletsch e Lima (2014) de que o processo de inclusão do aluno autista não se limita apenas a sua inserção na sala regular, é necessário proporcionar uma aprendizagem significativa, que auxilie em sua constituição enquanto sujeito como um ser que aprende, pensa e participa dos grupos sociais reconhecendo que este se desenvolve com ele e a partir de si, de acordo com suas especificidades.

Autores como Camargo e Bosa (2009) e Bosa, Sifuentes e Semensato (2012) afirmam que em função das condições específicas do TEA (como déficits na comunicação e nos processos das relações interpessoais) se faz necessário que a criança autista disponha de uma convivência com seus pares, haja vista, que tal conduta favorece o seu desenvolvimento e dos demais alunos, proporcionando que todas as crianças aprendam a conviver com as diferenças que vivenciam nas escolas.

3.4. O trabalho docente e os desafios de uma prática inclusiva

Os sentidos sobre o trabalho docente na fala das entrevistadas foram ancorados no cotidiano escolar: uma aprendizagem diária por parte dos professores, um trabalho direcionado as necessidades do aluno autista e a falta de preparo do professor para lidar com os alunos autistas. Nas objetivações retratam as dificuldades na prática pedagógica e a necessidade de aperfeiçoamento docente.

As ancoragens e objetivações das professoras sobre o trabalho docente e os desafios de uma prática inclusiva estão voltadas para as vivências no cotidiano escolar. Os sentidos estão direcionados a falta de preparo para lidar com os alunos autistas, a necessidade de aperfeiçoamento docente e a indicação de que aprendem com as experiências e práticas pedagógicas realizadas. As imagens do cotidiano descritas pelas participantes retratam as dificuldades em incluir o aluno devido à falta de conhecimento para o trabalho com a criança autista, uma aprendizagem contínua do professor, um trabalho diferenciado e a necessidade de qualificação profissional.

As RS das professoras estão voltadas a situações do cotidiano que correspondem às dificuldades compartilhadas pelo grupo. Vejamos as narrativas de duas professoras sobre o trabalho docente:

A gente aprende diariamente, a cada dia ou a cada mudança de série você tem um aprendizado, eles são diferentes e a gente tem que ter todo ano um

trabalho diferenciado. Ano passado a gente conseguia incluir o aluno Nicolas com mais facilidade em qualquer atividade como os outros alunos, o Francisco esse ano eu já não consigo porque ele se agonia, não gosta de muita gente próxima. (Participante 01).

Tudo tem que ser diferenciado, as crianças que já são normais tem dificuldades de aprender, imagine ele. Não estou preparada para trabalhar com o autista, porque eu acho que eu preciso buscar mais, estudar mais. (Participante 04).

Os dados reafirmam as ideias de Pacheco e Maia (2015) de que as RS são um saber prático, relacionado às experiências do sujeito, no qual se produz ações sobre sua realidade e sobre o outro, dessa maneira, as pessoas compartilham o mundo com os outros, sempre com a necessidade de conhecer o que há no mundo, para assim se ajustar e resolver os problemas que se apresentam.

Assim, as RS das professoras sobre o trabalho docente estão relacionadas às dificuldades vivenciadas por elas nas práticas do cotidiano: falta de preparo profissional e ausência de conhecimento para lidar com a criança autista, onde os sentidos apresentados sobre a falta de preparo se objetivam nas dificuldades para realizar a inclusão. Segundo Glat (2011), além de outros aspectos, a falta de preparação de professores e demais profissionais educacionais para atuar com a diversidade da sala comum são as principais barreiras para transformar as políticas inclusivas em práticas pedagógicas efetivas.

Nessa direção, a literatura sugere entre outros, o uso de estratégias metodológicas específicas como o Plano Educacional Individualizado (PEI) para a criança autista. Esse tem o objetivo de criar condições que permita conhecer o desenvolvimento de alunos com deficiência, suas habilidades e escolarização em virtude da colaboração entre os docentes da sala comum e do AEE. O PEI é constantemente avaliado e revisado, permitindo acompanhar se os objetivos educacionais do aluno estão sendo alcançados (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; VALADÃO, 2013).

3.5. Inclusão escolar e formação continuada

Os sentidos das participantes sobre a formação continuada se direcionam para as ideias de uma necessidade para todos os professores, constantes pesquisas e

continuidade dos estudos. A docente P1 considera que formação continuada envolve permanecer estudando e pesquisando; as docentes P2 e P3 entendem como uma necessidade para todos os professores; a docente P4 indica como uma continuidade dos estudos por meio de seminários, palestras e eventos científicos.

Quanto às imagens sobre a formação continuada para trabalhar com alunos autistas, as docentes relataram a necessidade de uma participação contínua, como algo irrisório e com uma breve duração.

De modo geral, nas RS das professoras sobre a relação inclusão e formação continuada observamos necessidades, anseios e uma preocupação com um estudo constante. As imagens do cotidiano escolar sugerem que há uma carência de formações e pouco facilitam o trabalho docente. Vejamos a fala de duas professoras:

É uma necessidade, não só para os professores que estão com os alunos em sala de aula, mas toda a rede porque eu não sei a minha lotação, eu não sei em que turno vou trabalhar, eu aceitei o desafio, mas nem todos aceitariam por falta da capacitação. Uma formação que fiz foi em uma manhã, que isso não aumentou em nada, só me fez conhecer um pouquinho os métodos, inclusive o ABA, é irrisório a formação que a gente tem, é insignificante perto da necessidade que nós temos. (Participante 03).

Formação continuada o nome já diz é uma continuação, por exemplo, como já tem a semana do autismo, semana da inclusão, tem vários dias especificados, mas é assim um estudo que é uma continuação. Já participei de vários encontros que foram realizados pela secretaria de educação, aqui na escola nós já tivemos momentos da parada pedagógica, planejamento, mas eu vejo assim que são poucos dias é pouco tempo é muito rápido. (Participante 04).

Autores como Redig, Mascaró e Dutra (2017) salientam que a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, deve partir da troca entre os docentes por meio de suas experiências, em que estes professores traçam reflexões sobre suas práticas em sala de aula, desenvolvem e aprimoram sua prática, buscando reformular suas atividades pedagógicas. De acordo com Andrade (2008) apesar dos esforços nos cursos de formação inicial e continuada para se criar condições de uma prática pedagógica que considere as diferenças, essas formações estão sendo insuficientes para os professores entenderem a diversidade.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sugerem nos programas de formação continuada à inserção de como elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI), indicam também, que deveriam existir encontros entre os professores que trabalham

na educação especial e os que atuam no ensino comum para que discutissem propostas relacionadas à escolarização de alunos com deficiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender as representações sociais de professores em uma escola pública do município de Bragança- PA sobre a inclusão de alunos autistas nos anos iniciais do ensino fundamental, atingindo os objetivos propostos.

Os resultados indicaram que as RS das professoras sobre a inclusão de alunos autistas são permeadas por anseios, preocupações, insegurança sobre o autismo e suas práticas inclusivas. Desse modo, observa-se que a elaboração dos sentidos e imagens se fundamentam em experiências vivenciadas e nas práticas cotidianas das docentes a partir da inclusão dos alunos autistas na sala regular.

Para as professoras *a inclusão educacional* é uma ação que envolve todos os alunos, contudo essas indicam dificuldades para efetivação de práticas inclusivas; sobre o TEA apresentam um conhecimento superficial, em suas imagens emergiram situações do cotidiano relacionadas à aprendizagem e a inclusão dos alunos autistas e o preconceito dos pais das crianças não deficientes. *A inclusão do aluno autista na sala regular* apresenta impasses que dificultam realizar a inclusão do aluno na sala regular motivados pelas poucas formações continuadas, falta de informação sobre o TEA e dificuldade no planejamento e prática pedagógica direcionada ao público alvo da educação especial.

Os desafios de uma prática inclusiva no trabalho docente estão voltados para as situações do cotidiano: dificuldades dos professores referentes à falta de conhecimento para lidar com o aluno autista e a necessidade de aperfeiçoamento. Sobre *a inclusão escolar e formação continuada*, os professores indicam que essas não atendem suas dificuldades, sugerem a necessidade de formação em serviço e constantes estudos, considerando a realidade e os desafios da escola em que trabalham.

Desse modo, as RS de professores sobre a inclusão de alunos autistas expressam as dificuldades e necessidades que fazem parte do cotidiano das docentes na inclusão da criança autista na sala de aula regular. Essas RS influenciam diretamente na

realização de suas práticas pedagógicas em sala de aula, seja pela falta de conhecimento, pela falta de formação continuada ou ausência de condições nas escolas para se efetivar as práticas inclusivas.

Por fim, sugerimos que sejam proporcionadas aos professores formações em exercício, específicas sobre o autismo, visando aperfeiçoar a prática pedagógica inclusiva. Destacamos também a necessidade de mais estudos sobre a inclusão de alunos autistas, apresentando reflexões sobre o cotidiano das docentes e contribuindo para ampliar as discussões nessa área.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras*. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2007.

ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. *Poiésis*. Tubarão, v.1, n.1, p. 86-100, 2008.

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

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 de Dezembro de 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRENTANI, Helena et al. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v.35, supl.1, p.62-72, 2013.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*. Florianópolis, v. 21 n. 1, p.65-74, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino*. Bauru: UNESP; FC, 2012.

CARVALHO, Regiane de; OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. Inclusão e escolarização de alunos autistas. *Pedagogia em Ação*. v. 01, n. 1, p. 111-114. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FARO, Katia Carvalho Amaral et al. Autismo e mães com e sem estresse: análise da sobrecarga materna e do suporte familiar. *Psico*. Porto Alegre, v. 50, n. 2, 30080, 2019.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade*. In: Marcos Daniel Longuini (Org.). *O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUFU, p. 75-91, 2011.

JODELET, Denise. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, Denise. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 10-27.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*, Petrópolis: Vozes, 2015.

OBADIA, Sheyla Alves. Desvendando o autismo e a educação. *Estação científica*. Macapá, v. 6, n. 2, p. 33-41, 2016.

OLIVEIRA, Vivian Fatima de. *Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do espectro do autismo (tea) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense. Lages- SC, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo: o que os pais devem saber?*. Rio de Janeiro: Work, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão x exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiência: um balanço do governo Lula. *Teias*. Rio de Janeiro, v.12, n.24, p. 39-55, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006. *Anais [...]*. Caxambu-MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. p. 02-12.

PLETSCH, Márcia Denise; LIMA, Marcela Francis Costa. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR, 2014. *Anais do I seminário internacional de inclusão escolar*:

práticas em diálogo, Rio de Janeiro- RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. p. 01-10.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. Marília, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017.

SANTOS, Michele Araújo. *Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil*. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2009.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues. *A pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo*. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2015.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. *Educação e Formação*, Fortaleza, v.3, n.9, p. 121-140, 2018.

VALADÃO, Gabriela Tannús. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2013.

Sobre os autores

Luane de Cássia Carvalho de Oliveira

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. <https://orcid.org/0000-0001-5189-3978>. E-mail: luane.carvalho5@gmail.com

Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). <https://orcid.org/0000-0003-1412-8497>. E-mail: nmfrs@ufpa.br

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Eu, Luane de Cássia Carvalho de Oliveira estou desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” com a orientação da Professora Dr^a. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa, da Universidade Federal do Pará. O projeto tem como objetivo analisar como são construídas as representações sociais dos Professores, sobre a inclusão dos alunos autistas na sala de aula regular.

Nesta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: levantamento dos dados coletados por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas e questionário socioeconômico. Enfatizamos que as informações coletadas possuem apenas caráter de pesquisa, e que as informações recolhidas serão mantidas em sigilo, sem identificação dos sujeitos envolvidos, não havendo riscos de identificação.

Você enquanto entrevistado, pode desautorizar a qualquer momento o uso das informações que forem recolhidas. Assim como, esclareço que não há nenhum tipo de benefício ou despesas pessoais para participar neste estudo. O que você precisa autorizar nesta pesquisa, é a realização da entrevista com o uso do recurso gravador, em que serão levantadas algumas questões sobre a referida temática.

Autorização

Eu,, declaro que após ler tal documento, me sinto esclarecido (a) e informado (a) sobre os fins desta pesquisa. Declaro que estou de acordo e autorizo minha participação neste estudo.

Bragança, de de 2018

Assinatura do participante:

.....

APÊNDICE II
QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Prezado (a) professor (a), estou realizando uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a inclusão de alunos autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e sua contribuição é essencial para que ocorram possíveis desenvolvimentos na área da inclusão escolar, especificamente para os alunos autistas. Conto com a sua colaboração, para responder o questionário abaixo.

1. Idade _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Estado Civil: _____

4. Tem filhos? () Sim () Não Quantos: _____

5. Religião _____

6. Renda mensal _____

7. Escolaridade:

() Graduação Qual? _____

() Especialização Qual? _____

6. Tempo de atuação docente _____

6.1. Quais modalidades? _____

7. Tempo de atuação na atualidade (serie/ano) _____

8. Turma que leciona _____

9. Turno em que trabalha atualmente _____

9. Rede de ensino que atua:

() Municipal

() Estadual

() Particular

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você entende por inclusão escolar?
2. Como você percebe a inclusão em sua realidade escolar?
3. Qual conhecimento você tem sobre o Transtorno do Espectro Autista? E que imagens você tem de crianças autistas em um contexto escolar?
4. Como você compreende a inclusão escolar de um aluno autista em uma classe regular?
5. Quais as imagens que você tem da inclusão da criança autista em sala de aula regular?
6. Você se sente preparado (a) para trabalhar a inclusão dos alunos com autismo?
() Sim () Não Porque?
- 6.1. Você pode exemplificar com uma cena do seu cotidiano escolar
7. O que você entende de formação continuada para inclusão escolar?
- 7.1. Você já participou de alguma formação continuada para trabalhar a inclusão de alunos com autismo em sala de aula? () Sim () Não Qual?
8. Como é seu planejamento e prática pedagógica ou em classe regular com criança autista?
9. Você acredita que a Inclusão do aluno autista está sendo realizada em sala de aula?
() Sim () Não Porque?
10. A partir de sua experiência em sala de aula, você considera difícil seu trabalho com o aluno autista?
() Sim () Não Porque?

ANEXO I

Normas para publicação

Norms for publication

1. A Revista Cocar aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros na área das ciências humanas, com ênfase em educação e diversidade cultural, resultantes de estudos teóricos, pesquisas e relatos de experiências. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os artigos originais (português, espanhol ou inglês) devem ter entre **15 a 20 laudas**, digitados em papel A4, fonte Candara, no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5, margens direita/superior/inferior 2,5cm, margem esquerda 3,0 cm, incluindo referências (contar com Ferramentas do processador de textos Word for windows). Deverão conter resumo (português e inglês), **de 100 a 250 palavras**, com três palavras-chave e keywords. O título deve conter no **máximo até 20 palavras**.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Comitê Científico ou de Colaboradores *Ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. A Revista Cocar também aceita para publicação de resenhas, que devem ter entre 3 e 6 laudas. A digitação e a formatação devem obedecer a mesma orientação dada para os artigos originais.
5. Os textos em Word deverão ser encaminhados *on line* no site da Revista.
6. As menções a autores, no correr do texto devem subordinar-se à forma AUTOR-DATA (NBR 10520/2002), como nos exemplos: Silva (1989); Silva (1989, p.43); (SILVA, 1989) ou (SILVA, 1989, p.95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (GARCIA, 1995a), (GARCIA, 1995b) etc.
7. As transcrições de até 3 linhas devem estar somente entre aspas duplas; se mais de 3 linhas, fonte 10, sem aspas, recuo de 4 cm, espaço simples. Transcrições de falas de informantes devem estar em itálico, espaço simples, fonte 12, recuo de 2 cm.
8. As Referências devem conter exclusivamente os autores citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT (NBR 6023/2002). Matérias que não contenham as referências ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e

publicação. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.

9. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer **no final da página** (usar comando automático do processador de textos: Inserir/Notas).

10. Ao final do texto, o autor deve fornecer dados relativos a sua maior titulação e instituição em que atua, bem como indicar **o endereço eletrônico** para correspondência e o **número do orcid**.

11. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. (devem ser apresentados no texto com a respectiva numeração e titulação).

12. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista Cocar. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. A cada autor principal do artigo, relatos de pesquisa/experiência educativa e resenha serão oferecidos 3 exemplares, quando da publicação impressa.

Exemplos de Referências:

Livro:

MIRANDA, Henrique Rodrigues de. *Diagnóstico participativo: a experiência de Igarapé Miri- PA*. Belém: UEPA, 2001.

Artigo de periódico:

SILVA, Ana Kely. Tendências atuais da educação superior. *Comunicação Universitária*. Belém, v.1, n.3, p.58-61, 2001.

Dissertação:

ARAGÃO, Marta Genú Soares. *Entre o desejo e o prazer: a criatividade, a aprendizagem*. 1998. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 1998.

Internet-página:

MEIO ambiente. Disponível em: <<http://www.meioambientehp.hpg.ig.com.br>>. Acesso em: 24 fev. 2005.

O envio do texto deverá ser para a Revista Cocar por meio site:
paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/

Universidade do Estado do Pará
Programa de Pós-graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n
Bloco III, Térreo. Telégrafo
CEP.: 66113-010. Belém, PA.
site: <http://ccse.uepa.br/ppged/>