

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS

**LUGAR DE AUTISTA É EM TODO LUGAR: UMA REFLEXÃO SOBRE O
PROCESSO DE INCLUSÃO NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL**

ARACAJU

2024

RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS

**LUGAR DE AUTISTA É EM TODO LUGAR: UMA REFLEXÃO SOBRE O
PROCESSO DE INCLUSÃO NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL**

Tese de doutorado apresentada como pré-requisito para qualificação do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Tecnologia da Comunicação – Universidade Tiradentes.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas

ARACAJU

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

F224I Farias, Rony Jefferson Albuquerque

Lugar de autista é em todo lugar: uma reflexão sobre processo de inclusão numa escola de educação infantil no município de Maceió/AL / Rony Jefferson Albuquerque Farias. – Aracaju: 2024.

190 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão em Educação. Aracaju, 2024.

Orientador: Dr. Alexandre Meneses Chagas.

Bibliografia: f. 168-182

1. Educação infantil. 2. Inclusão escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Chagas, Alexandre Meneses. II. Título.

Bibliotecária: Eliete Sousa de Araujo – CRB/4 - 2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 29/08/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE MENESES CHAGAS
Data: 04/09/2024 08:17:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas (Orientador)
Universidade Tiradentes - (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente
RITA DE CACIA SANTOS SOUZA
Data: 30/08/2024 15:36:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza (Membro Externo da Banca)
Universidade Federal de Sergipe - (DED/UFS)



Documento assinado digitalmente
CARLONEY ALVES DE OLIVEIRA
Data: 30/08/2024 18:49:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carloney Alves de Oliveira (Membro Externo da Banca)
Universidade Federal de Alagoas - (PPGE/UFAL)



Documento assinado digitalmente
RONALDO NUNES LINHARES
Data: 04/09/2024 08:11:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (Membro Interno da Banca)
Universidade Tiradentes - (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente
CRISTIANE DE MAGALHAES PORTO
Data: 02/09/2024 10:26:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto (Membro Interno da Banca)
Universidade Tiradentes - (PPED/UNIT)

Dedico este trabalho aos meus filhos David e Arthur, fontes constantes de inspiração e incentivo para a realização de todas as minhas metas.

David, você é um exemplo de coragem e resiliência frente aos desafios que a vida lhe apresenta e sua maneira única de encarar o mundo me inspira a cada dia.

Arthur, seu apoio incondicional e carinho são um suporte fundamental para a minha jornada e eu sou grato por tê-lo como filho.

Este trabalho é dedicado a vocês dois, com todo o meu amor e gratidão!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho e para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Agradeço ainda ao meu orientador, Alexandre Chagas, pela confiança no meu potencial e pela sensibilidade quanto ao tema da pesquisa. Suas orientações foram fundamentais para a realização deste trabalho e para o meu crescimento como pesquisador.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Por fim, agradeço a todos os professores, colegas, amigos e familiares que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal ao longo desses anos.

Espero que esta versão contribua para a transformação da nossa sociedade em um local melhor para se viver, com pessoas comprometidas na luta anticapacitista, antidiscriminatória e mais inclusiva!

“Acessibilidade, em inclusão escolar, pode ser compreendida como uma tríade: fisicamente, a escola precisa ser adaptada para receber todos os alunos; individualmente, professores e funcionários precisam abrir suas mentes para compreender as possibilidades vantajosas e desafiadoras da inclusão; coletivamente, pais, crianças com deficiência e sociedade devem perceber que diferenças individuais são inerentes à condição humana e que cabe à escola educar cidadãos preparados para conviver com diferenças. Porém, um quarto ponto pode ser destacado neste item, que seria a acessibilidade pedagógica. Não é possível responder às necessidades de alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais específicas sem que se providenciem meios materiais e didáticos apropriados e sem a flexibilização do currículo. Todas as propostas educativas que venham a ser decididas e implementadas devem sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades dos alunos”.

Gorgatti (2005, p. 23).

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o processo de inclusão escolar de alunos autistas na etapa da educação infantil da rede pública de ensino da cidade de Maceió/AL, a partir da significação dos sujeitos: pais ou cuidadores, professores e gestores escolares. Para tanto, debruçamo-nos acerca dos seguintes objetivos específicos: (1) contextualizar o processo histórico, social e jurídico da educação especial e a concepção de deficiência; (2) descrever um percurso teórico sob o prisma da abordagem histórico-cultural para perspectiva Inclusiva na educação especial para, por fim, (3) estabelecer um diálogo entre a norma vigente, a realidade material objetiva e a significação dos diversos sujeitos. O referencial teórico norteou-se pela concepção de mundo marxista e da psicologia social de base vigotskiana. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada na estratégia metodológica os núcleos de significação. Ademais, a investigação fora realizada em uma escola de Educação Infantil pertencente à rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, na qual aconteceu uma observação reflexiva do ambiente escolar, por meio da qual buscamos apreender as significações dos diversos sujeitos (gestores escolares, professores e pais ou cuidadores) sobre o processo da inclusão. Os resultados da análise dos dados, indicam que: 1. Não existe suporte suficiente para garantir um processo de inclusão escolar de maneira satisfatória; 2. A educação infantil ainda é vista sob uma forte visão assistencialista; 3. A predominância da concepção médica de deficiência por todos os sujeitos/participantes da pesquisa. Conclui-se que há um descompasso entre a previsão normativa e a realidade material observada. As diversas significações sobre inclusão se fundamentam numa concepção hierarquizante de deficiência que privilegiam a questão da saúde e não contribuem para um direcionamento mais efetivo no caminho da inclusão escolar idealizada pela lei. O que de fato ainda existe é uma realidade de exclusão da criança autista, apesar de esta integrar o mesmo ambiente escolar. No entanto, o protagonismo das famílias tensiona pela efetividade do processo inclusivo, por meio da proatividade individual como instrumento de luta.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of school inclusion of autistic students in the early childhood education stage of the public school system in the city of Maceió/AL, based on the meaning of the subjects: parents or caregivers, teachers and school administrators. To this end, we focused on the following specific objectives: (1) to contextualize the historical, social and legal process of special education and the concept of disability; (2) to describe a theoretical path from the perspective of the historical-cultural approach for an inclusive perspective in special education and, finally, (3) to establish a dialogue between the current norm, the objective material reality and the meaning of the different subjects. The theoretical framework was guided by the Marxist worldview and Vygotskian social psychology. The research adopted a qualitative approach, based on the methodological strategy of the nuclei of meaning. Furthermore, the research was conducted at a preschool that belongs to the Maceió Municipal Department of Education, where a reflective observation of the school environment took place, through which we sought to understand the meanings of the various subjects (school administrators, teachers and parents or caregivers) regarding the inclusion process. The results of the data analysis indicate that: 1. There is not enough support to guarantee a satisfactory school inclusion process; 2. Early childhood education is still viewed from a strong welfare-based perspective; 3. The medical conception of disability predominates among all subjects/participants in the research. It is concluded that there is a mismatch between the normative provision and the observed material reality. The various meanings of inclusion are based on a hierarchical conception of disability that prioritizes the issue of health and does not contribute to a more effective direction on the path of school inclusion idealized by the law. What in fact still exists is a reality of exclusion of autistic children, despite them being part of the same school environment. However, the protagonism of families puts pressure on the effectiveness of the inclusive process, through individual proactivity as an instrument of struggle.

Keywords: Kindergarden. School inclusion. Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el proceso de inclusión escolar de estudiantes autistas en la etapa de educación infantil de la red de educación pública en la ciudad de Maceió/AL, a partir del significado de los sujetos: padres o cuidadores, profesores y gestores escolares. Para ello, nos centramos en los siguientes objetivos específicos: (1) contextualizar el proceso histórico, social y jurídico de la educación especial y el concepto de discapacidad; (2) describir un camino teórico desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural para una perspectiva Inclusiva en la educación especial para, finalmente, (3) establecer un diálogo entre la normatividad vigente, la realidad material objetiva y la significación de las diferentes materias. El marco teórico estuvo guiado por la concepción marxista del mundo y la psicología social de base vygotskiana. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en la estrategia metodológica de núcleos de significado. Además, la investigación se llevó a cabo en una escuela de Educación Infantil perteneciente a la red docente de la Secretaría Municipal de Educación de Maceió, en la que se realizó una observación reflexiva del ambiente escolar, a través de la cual se buscó comprender los significados de las diferentes sujetos (directores escolares, docentes y padres o cuidadores) sobre el proceso de inclusión. Los resultados del análisis de datos indican que: 1. No existe apoyo suficiente para garantizar un proceso de inclusión escolar satisfactorio; 2. La educación de la primera infancia todavía se ve desde una fuerte perspectiva de bienestar; 3. El predominio de la concepción médica de la discapacidad por parte de todos los sujetos/participantes de la investigación. Se concluye que existe un desajuste entre la predicción normativa y la realidad material observada. Los diferentes significados de inclusión se basan en una concepción jerárquica de la discapacidad que privilegia la cuestión de la salud y no contribuye a una dirección más efectiva hacia la inclusión escolar idealizada por la ley. Lo que en realidad todavía existe es una realidad de exclusión de los niños autistas, a pesar de que formen parte del mismo entorno escolar. Sin embargo, el protagonismo de las familias presiona la efectividad del proceso inclusivo, a través de la proactividad individual como instrumento de lucha.

Palabras clave: Educación infantil. Inclusión escolar. Transtorno del espectro autista.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos dos Autistas do Brasil
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centro de Controle de Doenças e Prevenção dos EUA
CF	Constituição Federal
CEAEE	Centro Estadual Atendimento Educacional Especializado
CEP/UNIT	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tiradentes
CID	Código Internacional de Doenças
CME	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSMV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition
GERE	Gerência Regional de Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IED	Instituto Experimental de Defectologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NARC	National Association for Retarded Children
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
NS	Núcleo de Significação
ODS	Objetivos Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PAEE	Profissional de Apoio Educacional Especializado
PCD	Pessoa Com Deficiência
PEFAUT	Programa de Exercício Físico dirigido a crianças com autismo
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RA	Região Administrativa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento BDTD.....	22
Quadro 2 – Percentagem de alunos por tipo de deficiência.....	43
Quadro 3 – Distribuição das escolas pela SEMED.....	107
Quadro 4 – Distribuição de autistas por Região Administrativa.....	107
Quadro 5 – Formação dos Núcleos de Significação.....	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Itinerância	14
1.2	Configuração da pesquisa	25
2	CONTEXTUALIZANDO: DIMENSÃO ESPAÇO-TEMPO	34
2.1	O transtorno do espectro autista e a educação infantil	34
2.1.1	Fatos relevantes na História do TEA	41
2.1.2	Atualidade sobre o TEA	43
2.2	Concepção de deficiência e a história da educação especial	46
2.2.1	Educação Especial no Mundo	47
2.2.1.1	Concepções de Deficiência: Modelo Médico, Social e da Neurodiversidade	50
2.2.2	Educação Especial no Brasil	53
2.2.3	Modelos da Educação Especial em Alagoas	55
2.3	Espaços normativos e das políticas públicas para educação especial	56
2.3.1	A acessibilidade para uma Educação Inclusiva	64
2.3.2	A Formação de professores	69
3	CAMINHOS PARA UMA TEORIA INCLUSIVA	73
3.1	Abordagem histórico-cultural vigotskiana	73
3.2	Vigotski e os estudos sobre defectologia: contribuição para educação especial e ponte para educação inclusiva	79
3.3	Paradigma da inclusão escolar	83
3.4	A inclusão como um direito humano	95
3.5	O papel da escola (gestores escolares, professores) versus papel da família na aprendizagem escolar	98
4	TEORIA ALIADA À PRÁTICA	101
4.1	Percurso metodológico: Materialismo Histórico Dialético (MHD)	101
4.2	Instrumento de pesquisa	103
4.3	Fontes dos dados (sujeitos participantes da pesquisa)	105
4.4	Núcleo de significação	107
4.5	Pesquisa exploratória inicial e a escolha da escola	108
4.6	Lócus da pesquisa	114
5	O LUGAR DE AUTISTA É NA ESCOLA	116
5.1	Significação dos sujeitos sobre a inclusão escolar do autista	121
5.1.1	Gestores escolares	125
5.1.2	Professores	128
5.1.3	Pais ou cuidadores de autista	132
5.2	Diálogos e reflexões sobre as significações de inclusão, a norma e a realidade	135
6	CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	161
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICES:	183
	ANEXOS:	187

1 INTRODUÇÃO

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (Vigotski, 2013, p. 130).

Esta tese, intitulada *Lugar de autista é em todo lugar: reflexão sobre o processo de inclusão numa escola de educação infantil no município de Maceió/AL*, foi idealizada na posição de um pai de uma criança autista em idade escolar. Encontro-me¹ imerso nesse mundo tão particular do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, por meio da concepção filosófica e teórico-metodológica histórico-cultural vigotskiana e do método marxista de análise da realidade, o materialismo histórico-dialético, fundamento esta pesquisa.

Partindo dessa concepção marxista, no entendimento de que é necessário “ver além das aparências”², ciente e consciente da importância da historicidade em todo esse processo, venho expor minha principal motivação para adentrar nesse mundo acadêmico de pesquisa. Uma motivação inicialmente de caráter pessoal, mas, necessariamente coletiva, apesar do paradoxo. Porque “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 48-50). Isto implica dizer que a consciência humana é moldada principalmente pela interação com o ambiente social ao invés de ser uma entidade independente.

1.1 Itinerância

Optei por utilizar a primeira pessoa do singular ao longo deste texto para reforçar a natureza autorreflexiva e crítica do processo investigativo, destacando o papel ativo do pesquisador na construção do conhecimento. Esta escolha busca não

¹ Pensando as experiências/vivências pessoais e subjetivas do autor da tese, alguns momentos serpa feito o uso da primeira pessoa do singular. Contudo, adota-se, de forma quase predominante, a primeira pessoa do plural ao longo do texto.

² Para de Marx, a diferenciação conceitual das palavras “essência” e “aparência” é fundamental pois é a “essência” o objetivo do pesquisador. “Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1985, III, 2, p. 271).

apenas reconhecer minha responsabilidade na interpretação dos dados e na elaboração das análises, mas também evidenciar a subjetividade inerente à pesquisa qualitativa, na qual a perspectiva do pesquisador é um elemento central. A utilização da primeira pessoa, portanto, confere transparência ao percurso metodológico, assegurando uma compreensão mais clara das escolhas e inferências que orientaram o estudo.

Sou o filho do meio de três irmãos, de uma família de classe média baixa do município de Maceió, capital de Alagoas. Nascido no final da década de 1970, do século passado, e educado por pais rígidos que, na maioria do tempo, estavam ausentes, devido à necessidade do cumprimento de uma exaustiva carga horária de trabalho. Cursei a educação básica em escola particular, pois meus pais, seguindo a lógica capitalista neoliberal hegemônica, entendiam ser a melhor forma de me ajudar a “ser alguém na vida”, segundo suas palavras. Desde os 10 anos de idade cuidava do meu irmão caçula e aprendi com minha mãe a desenvolver o afeto e deveres de cuidados tão peculiares para as mães daquela época. Cresci sob uma ideologia capitalista de meritocracia, sem qualquer senso crítico da realidade, uma vez que me foi ensinado pela família e por uma escola homogeneizadora a não questionar. Apesar de ter encontrado alguns professores emancipadores em minha formação escolar, a educação brasileira era pautada num mecanicismo, conforme dizia Freire (2005), uma educação bancária.

Minha primeira formação universitária foi no curso de Direito, em 2001, com a finalidade específica de agradar meus pais e conquistar o sucesso profissional que me era exigido. Já me encantava pelas questões sociais e escolhi me especializar e advogar no campo do Direito Social, trabalhista e previdenciário. Em 2004, uma pequena mudança ocorreu em minha trajetória de vida. Prestei concurso e fui aprovado para o cargo de técnico em educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde desempenho minhas atividades até os dias atuais.

Este fato me trouxe experiências com questões sociais das mais diversas que, por muitas vezes, fizeram-me ressignificar muitos dos meus conceitos apreendidos até então. Em pouco tempo, passei a participar do movimento sindical como membro de conselho fiscal e concorri à chapa colegiada, mas fui derrotado nas urnas. Paralelamente a essa vivência profissional, conheci aquela que se tornaria a minha esposa e a mãe dos meus filhos, também servidora pública, que passou por um processo semelhante ao meu de educação familiar e que desempenha suas

atividades laborais na atenção básica do Sistema Único de Saúde (SUS), até os dias atuais, também bem atuante no movimento sindical.

Nós tivemos dois filhos, mas foi com o nascimento do mais novo, David, em 2014, que minha concepção de mundo se transformou profundamente. Desde os primeiros meses da vida de David, a mãe percebia características atípicas em seu desenvolvimento neuropsicomotor. Recorremos insistentemente aos médicos em busca de uma resposta ou orientação. Sempre sendo ignorados ou tachados de pais neuróticos por buscar um diagnóstico entendido por eles como precoce. Até que decidimos tomar a frente da investigação, ainda sob um prisma médico e assistencialista da deficiência. Nesse percurso, uma profissional professora e fisioterapeuta da clínica escola da Universidade Estadual de Ciências da Saúde (UNCISAL) foi de extrema importância, pois, pela primeira vez até então, escutou as nossas observações e queixas, nos acolheu e, assim, pôde reconhecer o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor do nosso filho. Somente a partir daí, tendo o respaldo do argumento de autoridade desta profissional, que os demais profissionais se abriram ao diálogo para iniciar o processo de investigação diagnóstica.

Esse processo de busca pelo diagnóstico demorou em torno de 1 ano e 3 meses. Para a família, foi longo, desgastante e custoso para nossa realidade financeira, pois passamos por diversos médicos pediatras, neuropediatras, geneticistas e fisioterapeutas, isso em nosso estado e em estados vizinhos, como Pernambuco, para realização de exames e consultas. Um verdadeiro teste limítrofe de resistência física, psicológica e financeira. Essa investigação culminou num atendimento no Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, em 2016, onde a profissional médica, apenas com seu olhar clínico, desconfiou do resultado de todos os exames anteriormente realizados. A essa altura do processo já tínhamos partido de uma hipótese diagnóstica de paralisia cerebral para miopatia degenerativa idiopática.

Fomos até Ribeirão Preto para fazer um exame, biópsia do músculo, mas ficamos por 20 dias para refazer todos os exames e começar a investigação do início. Todos os exames foram refeitos e a maioria apresentou resultados divergentes dos anteriores. Meu filho foi transferido do setor de Neurologia para o setor de Genética do hospital, onde finalmente, também depois de outra grande quantidade de exames complementares, recebemos o diagnóstico clínico de Transtorno do Espectro Autista.

Esse fato desconstruiu todos os conceitos que desenvolvi em minha vida até

então, sob uma lógica de normatividade, padrão, meritocracia, trabalho, família e sociedade. E paralelamente aos dias que se sucederam a partir daí, sigo resignificando minha concepção de mundo. O que vem a ser sucesso? Para que serve o trabalho? Para que serve a família, o Estado? Qual a função da sociedade? A quem interessa os padrões sociais? O que significa diversidade? Neurodiversidade? Diferença?

Todos esses questionamentos advêm de processos mentais, psicológicos, porém, não se pode pensar o homem apartado do seu mundo histórico e cultural. Foi através da teoria psicológica histórico-cultural vigotskiana que encontrei formas de resignificar a vida e os sujeitos, compartilhando vivências com profissionais terapeutas em geral, psicólogos e em coletivos de pais de autistas.

Meu contato com o campo da educação também não foi linear. Minha mãe lecionava na Educação Infantil, pedagoga de formação, e me despertou, por sua prática extremamente afetiva e sensível, um certo interesse. Quando criança, acompanhava suas aulas, pois, eu e meus irmãos fomos, durante toda educação básica, alunos bolsistas na escola em que ela trabalhava, mas sempre fui desestimulado por ela sob alegação de que a profissão docente era muitíssimo desvalorizada e que a pedagogia, em suas palavras, era “curso para mulher”.

Por circunstância da necessidade de complementar renda, já enquanto servidor público, casado e pensando em ter meu primeiro filho, passei a lecionar. Iniciei ministrando disciplinas em cursos de formação de praças para Polícia Militar do Estado de Alagoas até que ingressei na docência da Educação Superior nos cursos de Direito e, por 12 anos, experienciei uma satisfação que ultrapassava a questão profissional e adentrava no âmbito da realização pessoal. O ofício de lecionar, ser professor, sempre me trouxe prazer, influenciado pela atuação profissional da minha mãe.

Impulsionado pela necessidade de achar respostas para questões existenciais e sociais que não encontrei na ciência jurídica e, também, por uma imposição do mercado, visto que lecionava em Universidade Particular, voltei ao campo acadêmico e fiz mestrado interdisciplinar em Sociedade e Políticas Públicas. Conclui o curso em 2019 e pude ampliar minha visão de mundo mais uma vez, saindo da perspectiva de um curso elitista e burguês, como é o curso de Direito. Nesta época, já tinha o desejo de estudar, pesquisar sobre o campo da inclusão. Meu projeto de seleção tinha por objeto as políticas públicas para inclusão escolar do estudante com TEA, porém, mais

uma vez, fui podado em minha motivação e minha pesquisa teve outro direcionamento. A alegação do programa de pós-graduação para não aceitação do meu projeto original de seleção foi de que o tema (inclusão) não era objeto de pesquisa de nenhum professor e nem do interesse do programa.

Na busca pelo curso de doutorado, após a conclusão do mestrado, retomei o objeto do antigo projeto da seleção do mestrado e fui aprovado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Nesta nova etapa da minha vida acadêmica, fui recepcionado de forma acolhedora e desafiadora. Acolhedora porque meu orientador acreditou na importância da minha pesquisa e me incentivou a seguir em frente; mas também desafiadora, pois, a partir daí, senti a necessidade de trilhar uma trajetória mais focada em meus objetivos de pesquisa.

Iniciei uma graduação em Pedagogia e uma especialização em Psicopedagogia, paralelamente ao curso de doutorado. Por recomendação do meu orientador, ainda busquei um grupo de pesquisa que pudesse me ajudar a apreender sobre meu referencial teórico-metodológico. Ingressei no Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) da Universidade Federal de Alagoas, e lá não apenas encontrei uma referência acadêmica, mas, também, fiz amigos e experienciei qualitativamente situações que impactaram minha vida em sua totalidade. Professores como Neiza Fumes e Nágib Mendes, integrantes do NEEDI, influenciaram-me positivamente nessa etapa de minha vida acadêmica, seja pelo exemplo de profissionais, educadores e militantes na luta pela inclusão, seja por ter sido incentivado e acolhido no meio acadêmico.

Também passei a buscar conhecer a realidade de escolas e suas práticas inclusivas inicialmente motivado para matricular meu filho David na Educação Infantil. Iniciei a busca por escolas próximas a minha residência ou que não desviassem a rota para o meu trabalho ou da mãe. Nesse itinerário, deparei-me com situações de total desrespeito à condição autista das mais diversas no âmbito da rede privada de ensino. Muitas delas indo de encontro ao preconizado na lei, como, por exemplo, a negativa de matrícula, sob as justificativas mais absurdas possíveis. Ora a escola alegava não ter condições materiais, como profissional qualificado, ambiente ou currículo acessível, ora a escola utilizava de argumento criminoso de que a presença de uma criança autista iria atrapalhar o aprendizado dos demais ou até se reconhecendo não ser uma escola inclusiva.

Neste contexto, passei a dedicar meus estudos à Educação Especial numa

perspectiva de inclusão, motivado diariamente por meu filho autista, que se encontra em idade escolar, emergindo nessa luta pela inclusão em todos os espaços sociais. Entendo que o processo de ressignificação oriundos da experiência de ser pai de autista foi o ponto crítico em minha história de vida para me tirar de uma visão de mundo excludente, alicerçada em ideologias hegemônicas, e me colocar numa posição em que possa enxergar a realidade material em sua totalidade. Os papéis de pai e pesquisador foram, muitas vezes, tão fundidos que ao invés de separá-los, a opção foi usar a vidência de um para refinar o olhar do outro, atitude antropológicamente definida como ser afetado (Saada, 2005) pelo objeto e adentrar com mais profundidade na pesquisa de campo e acreditar que as análises apresentadas na seção 5 podem contribuir para repensar a temática. Isto me faz, parafraseando Freire (2005) mais uma vez, “esperançar” por uma sociedade mais justa e inclusiva, tendo a consciência de que tal transformação social não se dá de outra forma que não seja através da luta social. Penso que essa luta tem como germe um processo de significação sobre o que é deficiência e o significado do que vem a ser autista.

A condição autista, atualmente conhecida como TEA, é definida como um transtorno complexo do neurodesenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo sintomas emocionais, cognitivos e sensório-motores (Greenspan; Wieder, 2006). A prevalência do TEA é de 1 a cada 36 crianças (CDC³, 2023), estimando-se que o Brasil, com cerca de 214,4 milhões de habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), possua cerca de 6,5 milhões de autistas, uma vez que não há dados censitários sobre o TEA em nosso país. Assim, o TEA é considerado uma síndrome de causa idiopática (desconhecida), porém, com fortes indícios de origem genética, ainda carecendo de estudos científicos para identificar o gene causador (Assumpção; Kuczinski, 2015).

Conforme a lei brasileira nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, e que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu art. 1º, § 2º: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

O entendimento de deficiência foi se transformando no tempo desde os

³ Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos EUA.

primórdios da humanidade, perpassando pela influência do cristianismo, do pensamento moderno e do positivismo, até os dias atuais. No Brasil, também coexistiram concepções diversas sobre a deficiência, uma apresentando uma ênfase sobre outra, a depender da dimensão tempo e das questões sociais e culturais. Quais sejam: o modelo médico e o social de deficiência, além do modelo da Neurodiversidade. O primeiro resume a deficiência numa limitação de caráter biológico e o segundo, não negando o anterior, foca no fenômeno social e as diversas questões interseccionais imbricadas a estas, tais como o feminismo e o cuidado, sexualidade, questões raciais, além dos movimentos de compensação social da deficiência.

Atualmente, a Educação Especial vem sendo transformada na perspectiva da inclusão, não mais se aceitando qualquer prática de segregação ou integração como historicamente acontecia.

É importante haver mudanças no ambiente escolar que envolvam não negar o acesso das pessoas com necessidades especiais à escola, sendo também importante a construção de um projeto pedagógico que viabilize a participação dessas 21 pessoas, que valorize suas potencialidades e que utilize recursos pedagógicos específicos para seu tipo de necessidade (Martins *et al.*, 2006, p. 103).

A Educação Especial no Brasil encontra amparo na legislação para atender às diferenças, como a previsão do direito à educação na escola regular para o aluno com deficiência, expresso em nossa Carta Magna, no art. 208, III da CF/88. A escola inclusiva visa dar igualdade de condições a todos os alunos, conferindo-lhes independência, autonomia e interação social.

E é nesse panorama das diferenças e inclusão, que, além dos sujeitos diretos do processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno), no caso do autista, também se faz necessária a presença e atuação da gestão escolar e da família de forma mais ativa, além do suporte do poder público e toda sociedade comprometida e atuante no sentido do ideal inclusivo.

Por se tratar de um espectro, o transtorno autista é muito amplo, portanto, cada pessoa autista é única. Além das características definidoras, é sabido que cada autista possui comorbidades, o que o torna um indivíduo muito peculiar. Diante disso, minha experiência pessoal sugere que os pais podem agir como facilitadores no processo de aprendizagem de seus filhos, seja acompanhando de perto a sua rotina, seja

desvendando-os e demonstrando para escola e professores suas preferências, motivações e reforços positivos.

Segundo Marques (2001), o histórico familiar da criança influencia diretamente em como ela se adapta às diversas situações da vida. As relações afetivas de pais e filhos refletem significativamente no ambiente escolar. A família é a base do desenvolvimento humano, pois é onde o indivíduo constrói os primeiros laços afetivos.

As funções da escola e da família são diferentes, tais instituições compartilham da mesma finalidade quanto ao desenvolvimento do indivíduo. Para uma aprendizagem efetiva, a família do autista deve ser inserida no processo de escolarização com base no princípio afetivo emocional, e a escola deve internalizar essa ideia (Declaração de Salamanca, 1994). Somando-se à função da escola e da família, a aprendizagem é melhorada (Marturano, 1999).

Percebe-se que, neste processo de construção de uma sociedade inclusiva, a legislação é um dos instrumentos bastante utilizados e tem um papel importante em nossas vidas cotidianas, pois a norma revela os anseios de uma sociedade. Para Carvalho (2011, p. 3), “[...] A função social do direito é o fim comum que a norma jurídica deve atender dentro de um ambiente que viabilize a paz social. O direito sempre teve uma função social”.

Assim, entende-se que a norma jurídica deve atender sua função social e se prestar instrumentalmente aos fins pelo qual foi criada e a mantém vigente. A norma não existe por si só, ela prescinde de uma vontade social que se converte em política e retorna para o campo social através da aplicação e eficácia desta norma.

Amaral e Capellari (2014) corroboram com este entendimento de função social da norma e ainda acrescentam que:

Esta é a função social do Direito, que em sua essência permite que os homens possam conviver em sociedade em busca de seu pleno desenvolvimento e produzindo nos indivíduos um efeito prático, suscetível de modificar sua conduta e concepção do mundo ou de reforçar-lhes o sentimento dos valores sociais (Amaral; Capellari, 2014, p. 6).

A partir do reconhecimento da função social da norma, há de se destacar que sua efetividade não pode ser relativizada ou não concretizada sob alegação de insuficiência de recursos, pois os valores necessários para sua implementação prática já estão presentes na própria norma, na Constituição Federal. Sendo assim, busca-se por meio da luta de movimentos sociais por direitos uma construção histórica que se

manifesta como direitos humanos (Amaral; Capellari, 2014).

A Constituição Federal, em seu artigo 205, disciplina que: “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Logo, tanto os poderes públicos como a família têm responsabilidade quanto à educação do indivíduo. O autista é um sujeito de direitos e não se interpreta a norma como transferências de deveres e, sim, como parceria para alcançar seu fim.

Para conhecer e entender as lentes teóricas mais atuais utilizadas no cenário científico de nosso país para o tema em tela, decidimos realizar um mapeamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES. A inclusão escolar do autista é um fenômeno recente em termos científicos e, portanto, não temos a intenção de traçar um estado da arte, também pretendemos assim, nas palavras de Yin (2016, p. 78), “[...] aguçar suas considerações preliminares sobre o seu tema de estudo, método e fonte de dados”.

Adotamos como base de dados a BDTD, com acesso ao catálogo da CAPES em 24 de abril de 2022. A fim de mapear as pesquisas sobre a temática: inclusão escolar do autista, utilizamos como descritores “autismo”, “inclusão escolar” e o marcador *booleano* “AND”, adotando como filtro temporal o período de 2017 a 2022, tendo em vista nos determos nas pesquisas mais atuais. Como critério de seleção, escolhemos apenas os trabalhos escritos no Brasil, em língua portuguesa e disponíveis na íntegra na web. Como resultado, encontramos 49 trabalhos, sendo 39 dissertações e 10 teses.

Sem a pretensão de fazer um estado da arte, a revisão de literatura realizada tem como objetivo apresentar um apanhado de produções científicas em um determinado banco de dados oficial, na área de conhecimento do objeto de pesquisa desta tese, para que o leitor possa ter

[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como as características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

Nesse interim, o mapeamento realizado oferece uma compreensão panorâmica, destacando suas tendências e identificando áreas para futuras investigações.

O maior desafio nessa temática é a diversidade de objetivos, metodologias e

referenciais teóricos das pesquisas encontradas. Diante deste cenário, foi necessário considerarmos como critério de exclusão para a análise das produções aquelas que não explicitaram no resumo da pesquisa seu referencial teórico. Restando assim apenas 14 pesquisas (Pereira, 2020; Lima, 2019; Gomes, 2018; Schultz, 2019; Heradão, 2019; Souto, 2019; Oliveira, 2019; Bittencourt, 2018; Canabarro, 2018; Araújo, 2018; Tenente, 2017; Spagnuolo, 2017; Teixeira, 2017; Lago, 2017; Leitão, 2017). Desse total, destacamos 3 teses e 11 dissertações, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Mapeamento BDTD.

Autor	Ano	Título	Tipo	Objetivo Geral
Luana Barreto de Araújo	2018	Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: tessitura de narrativas, saberes e práticas	Dissertação – Mestrado em Educação	Analisar as demandas de saberes e práticas da escola e da equipe clínica para inclusão escolar
Ivanise Gomes de Souza Bittencourt	2018	As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo	Tese – Doutorado em Educação	Analisar as vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com relação à sua escolaridade e concepções de mundo, evidenciar aspectos que as potencializam e/ou as fragilizaram em seu desenvolvimento e participação social
Renata Corcini Carvalho Canabarro	2018	Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	Tese – Doutorado em Educação	Avaliar a consultoria colaborativa sobre o senso de autoeficácia de uma professora
Ariana Ribeiro Gomes	2018	Acompanhamento Terapêutico: Articulação entre Educação e Psicanálise na Inclusão Escolar	Dissertação – Mestrado em Pesquisa Clínica em Psicanálise	Refletir a atuação do acompanhante terapêutico no paradigma da inclusão escolar

Julia Gomes Heradão	2019	Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas	Tese – Doutorado em Educação	Investigar o processo de inclusão escolar do autista através de práticas pedagógicas
Maria Jéssica Rocha Lago	2019	Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola	Dissertação – Mestrado em Educação	Investigar as vicissitudes da inclusão escolar do autista
Alex Bezerra Leitão	2017	Metáforas no país do espectro autista: um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	Dissertação – Mestrado em Linguística	Investigar metáforas linguísticas e conceituais produzidas por um estudante com TEA
Izabella Lorrayne Santana de Lima	2019	A contribuição da ética da psicanálise para educação de alunos com autismo	Dissertação – Mestrado em Educação	Demonstrar o processo de inclusão escolar à luz do conceito de ética da psicanálise
Sandra Regina de Oliveira	2019	A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna	Dissertação – Mestrado em Educação	Compreender a subjetividade da mãe de autista diante da inclusão escolar
Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira	2020	O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no transtorno do espectro do autismo (TEA)	Dissertação – Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação	Evidenciar a importância da psicomotricidade para o educando com TEA
Joice Schultz	2019	O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas	Dissertação – Mestrado em Educação	Investigar a práxis profissional do acompanhante especializado na inclusão escolar do autista
Lenara Spedo Spagnuolo	2017	Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar	Dissertação – Mestrado em Educação	Discutir a finalidade e o lugar do acompanhante terapêutico na inclusão escolar
Deibia Sousa Rodrigues Teixeira	2017	Lucas, presente! por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas	Dissertação – Mestrado em Educação	Ilustrar a ética da psicanálise no processo de inclusão

Luiza Bonemer Tenente	2017	A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Discutir a visão da escola sobre a inclusão de crianças com TEA
-----------------------	------	--	---	---

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor (2021).

O quadro cumpre a função de apresentar a importância desta pesquisa, pois, observamos no levantamento realizado, que os trabalhos não explicitam sua base epistemológica. Para Minayo (2002, p. 18), “[...] existe uma outra questão central para quem discute a prática científica: ninguém pode desconhecer que ela se insere no mundo de seu tempo”. A base teórica é imprescindível e um pensamento holístico, a fim de afastar a dicotomia corpo/mente e concepções reducionistas que já vem sendo problematizada no campo da educação (Behrens, 2013).

Ao analisar os objetivos das pesquisas, verificamos que a inclusão é estudada por partes isoladas e específicas, limitando a pesquisa e deixando de analisar o fenômeno em sua totalidade ou se aproximando ao máximo dela. As pesquisas também elegem seus sujeitos de forma fragmentada, ora o professor, ora o aluno, ora a mãe, e não se analisavam uma diversidade de sujeitos. Dessa forma, devido a um recorte de estudo mais direcionado a determinado sujeito, as pesquisas se privam da riqueza de dados e conhecimento gerado pelo cruzamento do que pode ser apreendido pelos diversos sujeitos envolvidos necessariamente no processo de inclusão (pais, professores e gestores). Diante deste fato, sentimo-nos instigados a desenvolver uma pesquisa que abrangesse mais sujeitos, para assim nos aproximar da totalidade do fenômeno objeto de estudo desta tese, no caso, o processo da inclusão escolar da criança autista.

1.2 Configuração da pesquisa

Nesta tese, utilizaremos a abordagem histórico-cultural de Vigotski como referencial teórico para compreender o processo de inclusão. Segundo Bock (2008, p. 4), valendo-se do legado vigotskiano, se constrói ações e reflexões sobre o psicológico como questão social, “[...] onde o ser humano precisa ser pensado a partir da perspectiva que tenha a historicidade como uma de suas principais características”.

Vigotski foi um estudioso do desenvolvimento humano que se fundamentava no método do materialismo histórico dialético de Marx. Criou sua teoria da

aprendizagem na ideia de que apreendemos a realidade através da interpretação da realidade e esse fenômeno não se dá de forma espontânea.

Assim, ao pesquisar sobre o processo de desenvolvimento infantil, Vigotski (1994), em parceria com Leontiev e Luria, estruturou suas teorias, que foram estudadas posteriormente por outros pesquisadores que a adaptaram e a chamaram de Teoria Psicológica Sócio-histórica. Para o estudioso, o desenvolvimento humano se dá por intermédio dessa forma de aprendizagem: as constantes interações com o meio social no qual o sujeito está inserido. Por isso, defende a tese de que na ausência do outro, o homem não se constrói como homem, ou seja, é preciso o outro para que o indivíduo se humanize, enfatizando, assim, a importância da intervenção pedagógica. Essas inferências nos fazem ratificar que,

Podemos dizer que [...] cada homem aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 1977, p. 267).

Vigotski (2021) também pesquisou sobre o problema da aprendizagem e com crianças com deficiências como: cegueira, surdez e deficiência intelectual. Seus estudos influenciam pesquisadores desde então e suas teorias são utilizadas, também, como base para o desenvolvimento da Educação Especial.

Ao refletir sobre a relação escolar com a pessoa com deficiência, Vigotski (1987, p. 28) propõe que: “[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, em vez de se basear em seus aspectos mais deficitários”. Essa concepção de deficiência parte de uma análise qualitativa do progresso do desenvolvimento e não apenas quantitativa, baseada na subtração, no qual a criança não consegue.

O legado vigotskiano traz como uma das suas principais contribuições para o campo de estudo da Educação Especial, a ideia de que nenhum ser humano é incapaz de aprender, independente da sua condição social, afetiva e cognitiva. Cabe à sociedade criar outros caminhos para o aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência como formas compensatórias (Vigotski, 2021). Nessa perspectiva, a Educação Especial se mune de suporte teórico e caminha para buscar atender às diferenças dos seres humanos e a inclusão escolar do autista.

As leituras sobre a perspectiva inclusiva na educação foram apoiadas nos

estudos de Mantoan (1996; 2000; 2015), Pupo e Bezerra (2018), Sassaki (2004; 2009), Dall'acqua (2015), Dallari (1998), Marchesan e Carpenedo (2021), Martins (1994; 2006) entre outros. Para fundamentar a concepção de deficiência como modelo social de 1ª e 2ª geração, baseamo-nos em Diniz (2007); Gesser, Block e Melo (2020); Lima, Ferreira e Lopes (2020), entre outros. A partir do embasamento teórico escolhido, entendemos que não basta apenas garantir a matrícula do aluno autista na escola regular, mas também são necessárias acessibilidades curriculares, pedagógicas e até físicas, tudo no sentido de oferecer um suporte para que o autista tenha condições materiais para inclusão (Sassaki, 2004).

O processo de construção da inclusão requer esforços de todos e uma postura flexível para ajustes necessários, a fim de atender as individualidades. A educação homogeneizadora é incompatível com as diferenças. Segundo Azevedo (2013), a escola deve buscar a equidade e a igualdade. Assim, a educação, numa concepção humanista, reconhece e valoriza as diferenças, a pluralidade das culturas e se torna inclusiva.

Nessa concepção de inclusão social, na visão de Marchesan e Carpenedo (2021, p. 47), “[...] a deficiência não está na pessoa, mas na sociedade, no meio em que vive. De fato, a inclusão requer um longo caminho a ser percorrido, tendo em vista a transformação na prática social de todos.” Fato que aponta para o que mais adiante descreveremos como modelo de deficiência social e que se reflete diretamente no ambiente escolar.

Os diversos sujeitos, pais ou cuidadores, professores e gestores, trabalhando de forma colaborativa, harmoniosa e comprometida, auxiliam o desenvolvimento do autista, proporcionando uma inclusão mais efetiva. Assim, ao conferir-lhe o direito ao aprendizado, respeitando as diferenças, o autista poderá conquistar um desenvolvimento com maior autonomia.

Por meio das análises das significações dos diversos sujeitos (pais ou cuidadores; professores e gestores) e de algumas fontes de dados (como a norma jurídica no sentido amplo; a realidade material e a significação), aproximamo-nos da noção objetiva da realidade da inclusão escolar do autista em nossa comunidade, enxergando o fenômeno da inclusão escolar de forma mais ampla. Nessa perspectiva, a originalidade e ineditismo desta pesquisa se manifesta. Entendemos que, ao analisar o fenômeno sob diferentes perspectivas, não se confunde com a análise conjunta de sujeitos isolados. E o método histórico-dialético é um importante aliado

para abranger essa pretensão acadêmica.

Apesar de reconhecer a importância e necessidade de ouvir o próprio sujeito nas pesquisas sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva e não apenas quem se ocupa dos cuidados e educação da criança com TEA, optamos pelo recorte de pesquisa retromencionado, devido, também, às questões pragmáticas de pesquisa. Na etapa da Educação Infantil, o grande quantitativo de crianças autistas com maiores limitações nas condições de fala e expressão torna-se um obstáculo. Além desta questão, entendemos que, para investigar a categoria da historicidade, os sujeitos escolhidos (pais ou cuidadores, professores e gestores escolares) atendem aos objetivos desta tese.

Dessarte, focando na historicidade e cultura do indivíduo, conforme os ensinamentos vigotskianos e numa perspectiva marxista, iremos refletir sobre o processo de inclusão com a expectativa de que possa estimular as transformações sociais necessárias que venham a emergir do contato com o campo de pesquisa, ciente e consciente de se tratar de um tema ainda sensível e recente na sociedade e nas discussões acadêmicas.

Nesse contexto, a problemática encontrada refere-se ao direito à educação e a inclusão do autista de forma efetiva. Então, partimos do seguinte questionamento: Como se dá o processo de inclusão escolar do autista a partir da significação dos pais ou cuidadores, professores e gestores escolares na etapa da educação infantil numa escola do município de Maceió?

Para o questionamento, analisamos a norma jurídica e a questão da sua efetividade. Ao nos referirmos à questão da efetividade, adotaremos o que já abordamos em pesquisa anterior, quando afirmamos que

[...] a efetividade da norma jurídica, é necessária. Assim, vamos a uma breve explicação quanto ao entendimento adotado. Apesar de algumas divergências na doutrina, a efetividade refere-se à eficácia de caráter social de uma norma jurídica, isto significa que esta alcançou a sua função na sociedade, que no mundo real, a norma foi aceita, recepcionada, sendo este o entendimento que será adotado (Farias, 2024, p.168).

Tal conceito fica claro quando Barroso (2001, p. 85) diz que “[...] a efetividade [...] simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o dever ser normativo e o ser da realidade social”. Trata-se do que Sacristán (2017) chama de currículo em ação, que seria o desenvolvimento coerente, na medida do possível, dos currículos

formais ou prescritos na escola com base no projeto político pedagógico. A Educação Especial é disciplinada em diversas disposições normativas brasileiras, como, por exemplo, nossa Constituição Federal e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Resta saber como o processo de inclusão realmente acontece “no chão da escola”.

Acredito, devido minha experiência pessoal, que a família é a base do indivíduo e os pais são os primeiros sujeitos que estabelecem vínculo afetivo. No caso da inclusão escolar do autista, entendemos que o papel da família é muito importante devido à complexidade e peculiaridade da condição autista. Por consequência, uma categoria de sujeito de forma isolada não promove efetivamente a inclusão, é necessário a construção de um coletivo.

Assim, esta pesquisa se fundamenta na tese de que a participação ou não dos diversos sujeitos (pais/cuidadores, professores e gestores escolares), no processo de inclusão escolar de crianças autistas, sofre influência das significações acerca da concepção de deficiência.

Entendemos que a participação dos diversos sujeitos está diretamente relacionada às significações culturalmente construídas acerca da concepção de deficiência, como se infere da teoria histórico-cultural. Concepções limitantes e fundamentadas numa perspectiva médica assistencialista de deficiência levam o sujeito a desacreditar do paradigma inclusivo e, por consequência, comprometem sua eficácia, diante do alto grau de relevância da significação no processo inclusivo, tendo por pressuposto as questões de base “afetiva-volitiva⁴” que são necessariamente sensíveis para o autista, uma vez que comumente apresenta rigidez mental e de comportamento, interesse restrito e não expressa com clareza seus sentimentos devido à dificuldade na comunicação.

As pesquisas acadêmicas no campo da Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva vêm se desenvolvendo num movimento de pensar formas mais colaborativas para intervenção na realidade. Uma forma de evoluir nesse estudo seria envolvendo diversos sujeitos, principalmente os pais/cuidadores daquelas crianças. Ouvir suas experiências, suas significações e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento do processo inclusivo, aproximando-os da escola.

Convém atentar para a sensibilidade que o tema autismo exige, de modo que

⁴ Expressão utilizada para denotar criação de responsabilidades para proteção do grupo familiar que sobrecarregam as famílias não sendo oferecido suporte por parte do Estado.

a participação dos pais não venha a sobrecarregar as famílias, nem tão pouco atribuir mais responsabilidade além da que já tem, mas conferir a necessidade de uma rede colaborativa: escola-família. Não se trata de eximir o Poder Público e nem a sociedade da sua responsabilidade no processo inclusivo do autista e, sim, pensar um diálogo entre escola e família, no qual as relações familiares ganham uma importância ampliada, conforme apontam os estudos vigotskianos sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Esping-Andersen (1999) acrescenta ao debate da proteção social o termo familismo⁵. Segundo o autor, “[...] a política pública considera – na verdade insiste – em que as unidades familiares devem assumir a principal responsabilidade pelo bem-estar de seus membros” (Esping-Andersen, 1999, p. 5), o que corresponde a uma menor provisão de bem-estar por parte do Estado.

Assim, também pretendemos fomentar uma reflexão acerca da necessidade de uma busca constante de estratégias para fortalecer a ideia da inclusão escolar do autista, perpassando pela perspectiva de diversos sujeitos e atentando para seus respectivos processos de significação, afinal, segundo Morin (2000), para se reformar ou transformar uma instituição, temos que transformar a mentalidade, destacando a relevância da significação no processo de transformação social.

Partimos de alguns pressupostos para alicerçar esta tese: a norma e as políticas públicas têm grande importância para a inclusão, mas, por si só, não se sustentam eficazes; é a partir da significação qualitativa e positiva dos sujeitos que podemos pensar num movimento eficaz de luta por inclusão; o papel dos pais nesse processo deve ser mais valorizado através de atividades colaborativas. A inclusão é um paradigma historicamente novo na sociedade atual e, portanto, há um espaço ainda a percorrer de conscientização e sensibilização da escola e da sociedade sobre essas questões.

Também partimos do pressuposto norteador da questão do preconceito e o estigma, considerando que são umas das principais barreiras para efetivação da inclusão em geral (Filipe, 2013; Moreira, 2020). O autista é um ser humano e, como tal, tem seus direitos e potencialidades. A escola reflete valores sociais e, portanto, é necessário trabalhar a conscientização de toda escola, comunidade e seu entorno a

⁵ Para a perspectiva Histórico-cultural, o afeto e a cognição são indissociáveis. E o afeto é uma forte motivação do indivíduo. Para Vigotski, “[...] cada ideia do homem contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere” (2014, p. 7).

favor do respeito às diferenças.

Devem ser lançadas, em todos os países, campanhas de educação e sensibilização do público sobre a saúde mental. A meta principal é reduzir os obstáculos ao tratamento e aos cuidados, aumentando a consciência sobre a frequência das perturbações mentais, a sua susceptibilidade ao tratamento, o processo de recuperação e o respeito pelos direitos humanos das pessoas com tais perturbações. [...] Uma campanha de sensibilização e educação do público bem planeada pode reduzir o estigma e a discriminação, fomentar a utilização dos serviços de saúde mental e conseguir uma aproximação maior entre a saúde mental e a saúde física (Panorama Geral XVII). (Who, 2002, p. 14).

A maior relevância desta pesquisa é a contribuição social que ela trará para uma coletividade de pais, professores, gestores e crianças incluídas no transtorno do espectro autista, uma vez que pretendemos analisar o processo de inclusão escolar de crianças autistas matriculadas na rede pública de ensino do município de Maceió/AL na etapa da Educação Infantil.

Assim, definimos como objetivo geral analisar o processo de inclusão escolar de alunos autistas na etapa da Educação Infantil da rede pública de ensino da cidade de Maceió/AL, a partir da significação dos sujeitos: pais ou cuidadores, professores e gestores escolares. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Contextualizar o processo histórico, social e jurídico da Educação Especial e a concepção de Deficiência; descrever um percurso teórico sob o prisma da abordagem histórico-cultural para perspectiva Inclusiva na Educação Especial na etapa na Educação Infantil; estabelecer um diálogo entre a norma vigente, a realidade material objetiva e a significação dos diversos sujeitos: pais ou cuidadores, professores e gestores escolares.

Isto posto, a tese estruturou-se em 5 seções. A primeira delas é a “Introdução”, na qual relatamos a itinerância até a definição do objeto, bem como esclarecemos os referenciais teóricos utilizados no estudo e apresentamos uma breve revisão de literatura.

Na Seção 2, “Contextualizando no tempo e no espaço”, apresentamos conceitos necessários para entender e interpretar as seções subsequentes. Trata-se de uma explanação sobre a complexidade da condição autista além de uma breve historicidade da Educação Especial, partindo de uma descrição no sentido mais global até a realidade local, chegando em nosso estado foco, Alagoas e a concepção de deficiência durante o referido movimento.

Na Seção 3, intitulada “Caminhos de uma teoria inclusiva”, trazemos à baila da discussão as bases teóricas desta tese, partindo da abordagem histórico-cultural vigotskiana e seus estudos sobre a defectologia, com ênfase na categoria da historicidade, até chegar à perspectiva da inclusão escolar.

Na Seção 4, “Teoria aliada à prática”, articulamos as etapas do percurso metodológico. Esclarecemos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tiradentes – CEP/UNIT, credenciado pelo sistema CEP/Conep, por envolver intervenção em seres humanos, com base na Res. n. 510/16 Conep (conforme parecer que segue como anexo nº 1 desta tese). Coerente com a visão marxista de transformação social, descrevemos os procedimentos utilizados, da concepção filosófica do pesquisador aos métodos de coleta, instrumentalização e análise dos dados. Valendo-nos do enfoque teórico-metodológico do Materialismo Histórico dialético, a partir da realidade se estuda a teoria e a prática como instrumento de transformação social, esta pesquisa “[...] situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2006, p. 75).

Para isso, utilizamos o procedimento de análise dos Núcleos de Significação para apreender os sentidos e significados atribuídos ao processo de inclusão da criança autista pelos diversos sujeitos. Os núcleos estão apresentados sob o formato de quadro, cada um composto por seus indicadores e pré-indicadores representados por uma fala significativa do sujeito.

E, por fim, na Seção 5, “O lugar de autista é na escola”, onde são articuladas as demais seções desenvolvendo a síntese teórica, a partir dos objetivos da pesquisa e analisando os achados desta tese, valendo-nos de uma pesquisa de natureza qualitativa, que não exclui dados quantitativos, porém conferindo-os menor ênfase e não com esta finalidade, mas buscando a explicação para os fatos (Creswell, 2007). Cruzamos paradigmas normativos, a significação dos sujeitos e a realidade fática observada numa perspectiva histórico-dialética comprometida com a transformação social. Problemizamos o papel da família e da escola no contexto escolar e refletimos sobre a função social da norma através da concepção da efetivação dos Direitos Humanos, perpassando sobre a “questão do familismo” presente nos debates da proteção social e as políticas públicas, e a concepção de deficiência social.

Finalmente, as “Considerações possíveis” desta tese, espaço em que trazemos

as principais reflexões sobre a temática, carregadas da sensibilidade e afetividade que aprendemos a desenvolver ao pensar a inclusão e o TEA, dialogando com a perspectiva histórica-cultural e material da pesquisa, cujas experiências, sentidos e significados são o alicerce na construção da luta, de forma direcionada e assertiva, pela inclusão escolar do autista, na intenção de participar contribuindo nesse árduo, mas prazeroso e necessário, movimento de humanização do ser humano, na perspectiva vigotskiana, qual seja o processo da inclusão escolar.

2 CONTEXTUALIZANDO: DIMENSÃO ESPAÇO-TEMPO

A desigualdade e a exclusão têm na modernidade um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime. Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio (Santos, 1995, p. 1)

Esta seção visa contextualizar o objeto de pesquisa por meio de conhecimentos fundamentais sobre o TEA, concepções de deficiência e a evolução histórica da educação especial no Brasil e no mundo. Esta abordagem destaca a importância da desigualdade social e da exclusão, diferenciando a esfera socioeconômica, abordada por Marx, da esfera sociocultural, ligada a questões simbólicas e morais, em que Foucault se destaca. A análise de Santos (1995) ressalta a contradição capitalista na abordagem da desigualdade, com burgueses e proletários integrados na esfera produtiva, mas fora do padrão de referência ocorre a exclusão. Esta seção explora como tais conceitos se relacionam com a compreensão do TEA e das políticas educacionais, destacando como as concepções de diferença e exclusão moldam as práticas e discursos no campo da educação especial.

2.1 O transtorno do espectro autista e a educação infantil

O autismo, ou como é chamado atualmente, o TEA, é definido como um transtorno complexo do neurodesenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo sintomas emocionais, cognitivos e sensório-motores (Greenspan; Wieder, 2006). Com a adoção do termo Transtorno do Espectro Autista, aboliu-se as antigas nomenclaturas de Autismo infantil, Transtorno Desintegrativo, síndrome de Asperger e termos genéricos não muito específicos, como Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Ferreira, 2021). Assim, o TEA é considerado uma síndrome de causa idiopática (desconhecida), porém com fortes indícios de origem genética, ainda carecendo de estudos científicos para identificar o gene causador (Assumpção; Kuczinski, 2015).

Os critérios diagnósticos do TEA estão dispostos no Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V⁶, 2013), que foi elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria e se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que possam auxiliar na construção de um diagnóstico preciso de transtornos do neurodesenvolvimento, em que o TEA está inserido. Segundo o DSM-V (2013), para um indivíduo ser considerado com TEA, precisa apresentar *déficits* na comunicação social e interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos. Geralmente, esses sinais se tornam visíveis já nas primeiras fases do desenvolvimento humano e causam prejuízos significativos na aprendizagem do indivíduo.

De acordo com o Código Internacional de doenças (CID-11) vigente desde janeiro de 2022 e que vem substituir o CID-10, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classifica o autismo como um transtorno que apresenta necessariamente um *déficit* de comunicação e intelectual. Não existe um exame complementar que determine que o indivíduo tenha TEA. A investigação diagnóstica se inicia por uma avaliação clínica fundamentada em características do comportamento descritas no DSM-V. Por não existir exames laboratoriais ou de imagem, nem tão pouco um marcador biológico que o caracterize, o TEA muitas vezes é confundido com outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), dificultando a identificação e atrasando o tratamento.

O diagnóstico de qualquer transtorno de desenvolvimento é feito por equipe multiprofissional, incluindo médicos, psicólogos, entre outros. No caso do TEA, o diagnóstico é particularmente importante para orientar a escola e professores sobre a necessidade de inclusão do aluno na Educação, bem como para que a família tenha condições formais de buscar os amparos legais e judiciais necessários. A pessoa no espectro autista pode apresentar os sinais clássicos, isoladamente ou associados, a outros sinais e sintomas, por isso, é muito importante que seja feita a identificação de comorbidades bioquímicas, genéticas, neurológicas e psiquiátricas, dentre outras. Dessarte, durante o processo de investigação, é comum realização de exames complementares diversos e testes neuropsicológicos, a fim de detectar possíveis patologias (Soares; Cavalcante Neto, 2015).

Apesar de se tratar de um espectro, determinadas particularidades são mais corriqueiras e podem ser observadas, como, por exemplo, a dificuldade das pessoas

⁶ American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

com TEA em manter contato visual, além de se caracterizarem por interesses restritos, afixando-se em poucos objetos ou materiais, desta forma, não demonstrando interesse pelas novidades que o ambiente oferece (Duarte, 2018). Segundo Ferreira (2021), o diagnóstico médico é uma das dificuldades encontradas na história da educação especial. A nota técnica n. 4/2014 - MEC/SECADI/DPEE⁷, que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, determina expressamente que o laudo médico não é documento obrigatório para acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que o atendimento é pedagógico e não clínico e, portanto, o laudo é um documento complementar caso a escola julgue necessário.

Os sinais do TEA se manifestam no primeiro ano de vida. Em muitos casos, observa-se um atraso no desenvolvimento a partir de 6 meses (Simone; Saraiva, 2018). Por isso, os pais e médicos responsáveis precisam estar atentos a quaisquer possíveis sinais de desenvolvimento do autismo no bebê (Whitman, 2015). Este fato também foi preponderante para a escolha da Educação Infantil como recorte desta pesquisa.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, recebe crianças de zero a cinco anos de idade que iniciam uma rotina fora do ambiente familiar. No Brasil, a matrícula de crianças até os 4 anos é facultativa, porém, é obrigação do Estado disponibilizar espaços que oferecem tal modalidade (creches e pré-escolas). Nestes espaços, as crianças têm acesso tanto ao ensino quanto ao cuidado com uma extensão do seu convívio familiar, onde desenvolvem sua personalidade ao conviverem com outras crianças e adultos e lidarem com o diferente. Isto porque, a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Na etapa da Educação Infantil, em suas interações, experiências e com a brincadeira, as crianças passam a conhecer a si e ao outro, aprendem a lidar com frustrações, demonstrar os seus desejos, além de se apropriarem de conhecimentos

⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192 Acesso em: 4 abr. 2023

diversos, possibilitando aprendizagens e socialização. Os primeiros teóricos a estudar a educação infantil estabeleceram as bases conceituais e metodológicas que ainda influenciam o campo até hoje.

Froebel (2003), no século XIX, é amplamente reconhecido por fundar o primeiro jardim de infância e por desenvolver uma filosofia educativa centrada na importância do brincar e da auto expressão das crianças. Antes dele, Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, já defendia em sua obra "Emílio, ou Da Educação" a necessidade de uma educação natural, respeitando o desenvolvimento infantil (Soetard, 2010). Além disso, Johann Heinrich Pestalozzi (1996) contribuiu significativamente com suas ideias sobre a educação integral, que enfatizava a harmonia entre o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. Esses pioneiros lançaram as bases para práticas pedagógicas que valorizam a infância como uma fase crucial no desenvolvimento humano.

No Brasil, conforme Kuhlmann (1998), a sociedade estava passando por profundas transformações sociais, econômicas e políticas com o fim da escravidão que gerou uma urbanização acelerada e o crescimento das cidades exigiam novas formas de organização social, e a educação infantil começou a ser vista como uma necessidade para garantir um futuro melhor para as crianças, especialmente as mais vulneráveis.

No final do século XIX, período pós abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. [...] As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (Kuhlmann Jr., 1998, p. 88).

O pensamento da época era marcado por uma mistura de influências internacionais e uma tentativa de responder às necessidades emergentes do país. Ideias higienistas, vindas da Europa, começaram a ganhar espaço, defendendo a importância dos cuidados com a saúde e a higiene das crianças. Ao mesmo tempo, havia uma forte presença de valores religiosos, que promoviam a moral e os bons costumes como fundamentais para a formação dos futuros cidadãos. Essas influências contribuíram para o surgimento das primeiras creches e jardins de infância,

que não apenas cuidavam das crianças, mas também buscavam moldar seu caráter e garantir sua saúde.

Entretanto, é importante destacar que o próprio autor reconheceu, em trabalhos posteriores, que a implantação da educação infantil no Brasil teve um caráter marcadamente assistencialista, voltado principalmente para as crianças das classes mais pobres. A criação de creches e jardins de infância visava fornecer locais onde as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos, permitindo-lhes integrar-se ao mercado de trabalho. “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (Kuhlmann; Fernandes, 2004, p. 28). Ao reconhecer a pluralidade de concepções de infância, o autor percebeu esta questão. Assim, a retórica de proteção à infância muitas vezes mascarava objetivos mais pragmáticos de controle social e organização econômica, com foco na redução da mortalidade infantil e na moralização das famílias pobres.

Atualmente, a Educação Infantil é regida por diversas normativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2010), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB 20/09 e Resolução (CNE/CEB 05/09), que estruturam o trabalho a ser desenvolvido nessa fase do ensino, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), que traz um conjunto de referências e orientações pedagógicas com o objetivo de contribuir para uma prática educativa de qualidade para o trabalho docente e buscar ampliar as condições de ensino-aprendizagem e exercício da cidadania das crianças.

Conforme esses diplomas normativos, os eixos norteadores para a Educação Infantil são a interação e a brincadeira, cujo currículo é a própria criança, e as aprendizagens e o desenvolvimento devem se dar pelo afeto, cuidado, brincar, cultura, percepção e interação, a fim de dar sentido à prática educativa, respeitando a diversidade cultural. Além disso, ainda prevê como eixos de trabalho o movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, tudo planejado e experienciado de forma interdisciplinar pelas crianças através da prática docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2019) complementa a norma explicitando os direitos de aprendizagens, quais sejam: conviver, explorar, brincar, expressar, participar e conhecer-se, através de ações educativas planejadas, com intencionalidade pedagógica. Sendo assim, a Educação Infantil é considerada uma etapa em que a criança com TEA, bem como as demais crianças, podem construir

“[...] as bases necessárias para a construção de conhecimento e desenvolvimento global [...]” (Brasil, 2008, p. 10).

A indissociabilidade dos atos de “cuidar” e “educar” na Educação Infantil também contribuem para maior eficiência no processo de inclusão de crianças com transtornos globais de desenvolvimento, como no caso da criança com TEA, pois sua autonomia é reduzida ou limitada por questões de sua condição.

Os RCNEI ressaltam a importância do ato de “cuidar” realizado pelos professores das creches e pré-escolas quando diz que:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (Brasil, 1998, v. 1, p. 25).

A Educação Infantil tem por principal finalidade colaborar para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1995) e visa a experiência centrada no desenvolvimento da criança e a garantia do direito de aprendizagem. Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) já prevê o direito à Educação desde esta etapa e reforça práticas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento infantil nessa fase da vida.

Nesta etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008, p. 16).

Dado isso, é significativo e relevante entender como se dá o processo de inclusão dessa criança público alvo da Educação Especial, criança com TEA, especificamente objeto desta pesquisa, nessa etapa da educação básica e a oferta do serviço educacional especializado, bem como o suporte necessário ao desenvolvimento infantil para avançarmos na produção de conhecimento.

Crianças consideradas neurotípicas têm a necessidade de socializar com outras pessoas. O entrosamento para as crianças com TEA é encarado como um problema, não porque não querem se socializar com o meio, mas pelo fato da dificuldade em se manter vínculos e interagir com os demais (Schmidt, 2013). Por

vezes, este é um sinal para as famílias. Porém, em alguns casos, são os professores que primeiro atentam para os sinais do TEA nas crianças.

Crianças com TEA, mesmo apresentando desenvolvimento deficitário das habilidades de linguagem, cognição e socialização, são capazes de extrair pistas linguísticas e não linguísticas do meio comunicativo e utilizá-las de forma contextual em sua vida social. Essas desordens estão entre as dificuldades de desenvolvimento mais comuns, afetando aproximadamente um em cada 200 indivíduos. As TEA se caracterizam pela presença de desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, características essas que podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se, a escola, em um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social (Pimentel; Fernandes, 2014, p.176).

A partir desses aspectos, os autores explicam o TEA como consequência de um conjunto de fatores, provavelmente genéticos, que levam uma determinada geração a uma maior vulnerabilidade para desenvolvê-lo, não se podendo ser deixado de lado as influências do meio ambiente (Ferreira, 2021). Outra questão importante é a intensidade com que esse transtorno pode interferir nos comportamentos da criança, que pode variar de grau um a três de suporte, dependendo da necessidade de ajuda e grau de autonomia do indivíduo. O que mais define tal condição talvez seja o prejuízo nas interações sociais, podendo apresentar uma “comunicação deficiente” no que se refere à fala, desenvolvendo muitas vezes um padrão repetitivo e limitado de comportamentos e interesses (Onzi; Gomes, 2015).

Até a década de 1980, falava-se sobre a influência do ambiente na origem do distúrbio e, em algumas análises mais radicais, chegava-se a atribuir a culpa dessa situação ao modo de agir dos pais de crianças com TEA (Filipe, 2013). Uma vertente da teoria psicanalítica trouxe a expressão “mães geladeira”, que atribuía a condição autista da criança ao comportamento da mãe nos primeiros anos de vida, um comportamento “frio” e com pouca demonstração de afetividade. Assim, no decorrer do tempo, o entendimento da condição autista foi sofrendo muita transformação influenciada por pesquisas científicas, conjuntura política e da própria concepção social de deficiência até o modelo da Neurodiversidade⁸.

⁸ O conceito de Neurodiversidade será melhor abordado na seção 2.2.

2.1.1 Fatos relevantes na História do TEA

Em primeira instância, é necessário entender o processo histórico do TEA até os dias atuais. As primeiras referências literárias descritivas sobre o tema datam de 1800, realizadas pelo médico Jean Itard a partir de seus estudos médico-pedagógicos sobre um menino pequeno, encontrado na região de florestas, ao sul da França, sem contato com humanos, em 1799, que, pela descrição de Jean Itard, teria traços de autismo. O psiquiatra Plouller, em 1906, a partir de seus estudos sobre demência precoce, cunhou o termo autista para descrever o sinal clínico de isolamento, frequente em alguns casos de pacientes com esquizofrenia (Caetano, 2015).

A expressão autismo vem do vocabulário grego *autos*, que denota se voltar para si mesmo. Por esse fato, Eugen Bleuler inseriu tal palavra no meio psiquiátrico ao abordar critérios diagnósticos da esquizofrenia, transtorno que durante muitas décadas foi atribuído às características autísticas na infância. A partir disso, Kanner estabeleceu dois critérios definidores para a síndrome autística: tendência à solidão e necessidade de rotina.

Em 1930, Melanie Klein, em seus estudos sobre crianças com sinais de psicoses diversas, descreveu o caso de uma criança, de quatro anos de idade, cujo comportamento sugeria traços do Autismo, que a diferenciavam das demais crianças com outras psicoses infantis. Em 1933, Howard Potter, que trabalhava em um Hospital de Nova Iorque na ala psiquiátrica, fundamentado na esquizofrenia registrada por Eugen Bleuler, exibiu e tratou seis eventos que constituíam semelhanças nos sintomas, pois inicia antes da puberdade e incluía adulterações na conduta, ausência de vinculações emocionais e não interagem com as pessoas que convivem no ambiente. Sugeriu então que tais crianças diagnosticadas comporiam o quadro denominado esquizofrenia infantil (Sella; Ribeiro, 2018).

Naquele período, a área da psiquiatria incluiu a infância como importante fase de investigação. À época, destacou-se Leo Kanner, psiquiatra da infância nos EUA, com um método de trabalho próprio e diferenciado do comum daquele período histórico. Ele tinha como importante estratégia diagnóstica a anamnese, que consiste na valorização da história de vida do paciente e conta com registros de observação detalhados com vistas ao diagnóstico e tratamento médico (Donvan, John; Zucker, Caren, 2017).

A primeira descrição de que se tem registro na história sobre o autismo

propriamente dito é a de Leo Kanner, que em 1943 observou um grupo de crianças que possuía comportamentos incomuns ao desenvolvimento infantil. Tais comportamentos caracterizavam-se basicamente por: deficiência qualitativa na interação social e comunicação, comportamentos de repetição e ecolalia (repetição de fala não funcional), pequena variedade de interesses e atividades e, em alguns casos, distúrbios de comportamentos graves, como autoagressão e mutilação (Duarte, 2018).

Desta forma, existiam diferentes índices que atraíam a prevenção, como a falta de expressão facial ou contato físico. Uma boa parte desses sinais era detectada de forma tardia, sendo que demência ocasionava problemas na fala, um dos indícios de que possuía algo de ilícito com o garoto (Rogers; Dawson, 2016). Outrossim, demonstram problemas em generalizar opiniões, ampliando a usá-las de caráter fechado ao contexto no qual foram ouvidos pela primeira vez. As mesmas crianças expunham ecolalias e não utilizavam a palavra eu para se auto referir.

Segundo Onzi e Gomes (2015), as experiências novas para essas crianças são interpretadas como uma ameaça intrusa, o que esclareceu sobre o fato de ignorar quando eram questionados ou considerados surdos, como também a recusa de alguns alimentos que, para nós, seria uma refeição normal e a desesperança instigado por barulhos fortes ou elementos em oscilação. No entanto, nenhuma revelação dolorosa surgiu após o barulho ou agitação que eles reproduziram por conta própria. Em algumas ocasiões, se conduzia a membros do corpo dos distantes, com o intuito de afastar um pé ou um braço que para ele permanecia como um obstáculo afetando sua passagem ou empregando para obter algo que aspiravam, conseqüentemente, as típicas reações a sons e toque (Montenegro; Celeri; Casella, 2018).

Em 1944, o pesquisador Hans Asperger publicou sua tese na qual estudou quatro crianças com características similares às estudadas por Kanner, e empregou também o termo autista. Ele focou seus estudos em autistas de alto funcionamento. Já no início dos anos 1980, Lorna Wing, britânica, mãe de uma criança com TEA, ativista, ao comparar os estudos de Kanner e Asperger e traduzir para o inglês os estudos de Asperger, escreveu um artigo descrito por Asperger, alterando parte da definição clínica desenvolvida por ele, criando, assim, o entendimento de que se tratava de um espectro, o Transtorno do Espectro Autista, uma vez que aquela síndrome partilhava da mesma trilogia sintomática: carência ou restrições na influência mútua entre pares, carência ou obstáculos no uso da elocução oral ou não

verbal e barreiras e dificuldades em atividades inventivas, que consentiram de ser brandas para desandar em estereotipadas e repetitivas (Soares; Cavalcante Neto, 2015).

Devido a crescentes pesquisas sobre o tema, principalmente no campo da neurociência, tais como direcionamento das disfunções em neurônios-espelho, tipo de célula intelectual acionada de forma mais intensiva durante a observação em situações mais intensas, é que o TEA ainda constitui um mistério quanto sua causa, origem e prognóstico.

2.1.2 Atualidade sobre o TEA

O Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos divulgou novos dados em 2023 sobre a incidência de autistas. O CDC também publica relatórios regulares sobre o autismo, incluindo o "Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network" (Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, em tradução livre), que fornece informações sobre a prevalência do autismo em várias regiões dos Estados Unidos. De acordo com esses dados, a prevalência de autistas aumentou de 1 em 68 crianças em 2012 para 1 em 36 crianças⁹. Esse aumento pode ser explicado, em parte, pela maior conscientização e melhorias no diagnóstico e detecção precoce do transtorno.

Estima-se, assim, que, o Brasil, com cerca de 214,4 milhões de habitantes, conforme dados do IBGE (2014), possua cerca de 6,5 milhões de autistas, uma vez que não há dados censitários sobre o TEA em nosso país. Apesar da ausência de dados censitários brasileiros sobre a população autista no país, o Censo Escolar em 2023 divulgou a porcentagem de alunos público alvo da Educação Especial por tipo de deficiência, segundo quadro abaixo, sendo o TEA, ou autismo, expressão ainda utilizada pelo censo, como a segunda maior incidência.

Quadro 2 - Percentagem de alunos por Tipo de Deficiência.

PERCENTAGEM	DEFICIÊNCIA
53,7	Deficiência intelectual
35,3	TEA

⁹ Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data/index.html> Acesso em: 4 abr. 2023

9,1	Deficiência física
4,9	Deficiência múltipla
4,8	Baixa visão
2,3	Deficiência auditiva
2,1	Altas habilidades
2,1	Surdez
0,4	Cegueira
0,3	Surdocegueira

Fonte: Censo Escolar (2023).

Alguns dos avanços mais notáveis da última década inclui pesquisa sobre a relação entre o microbioma intestinal e o TEA, o que ocasionou, nos últimos anos, um crescente interesse nesta relação. Estudos têm mostrado que indivíduos com TEA têm uma microbiota intestinal alterada em comparação com aqueles sem o transtorno, e pesquisas sugerem que essa alteração pode estar relacionada a certos sintomas do TEA (Generoso *et al.*, 2021).

A neuroimagem tem sido cada vez mais usada para investigar as diferenças cerebrais associadas ao TEA. Pesquisas de neuroimagem estrutural e funcional têm revelado diferenças significativas na conectividade neuronal, no volume de certas regiões do cérebro e em outras características cerebrais em indivíduos com TEA em comparação com aqueles sem o transtorno, além de novas abordagens, como terapias baseadas em robôs e intervenções baseadas em *mindfulness*, que têm sido desenvolvidas e testadas.

A genética também contribui para os estudos sobre o TEA trazendo novos modelos para sua compreensão. Para Rylaarsdam e Guemez-Gamboa (2019), as pesquisas apontam que algumas anormalidades em alguns cromossomos poderiam justificar de 10% a 20% dos casos apenas, enquanto que outras alterações em múltiplos genes, ocorridas ainda na fase de separação dos cromossomos durante o processo de divisão celular, dariam origem ao distúrbio.

A hipótese de que algumas mutações em um único gene podem levar ao TEA gerou entusiasmo no meio científico. A direção apontada para futuras pesquisas foi o processo de sinapse, o espaço através do qual o estímulo é transmitido e comunicado

de um neurônio para outro, possibilitando a coordenação entre movimentos, percepções sensoriais, aprendizados e memórias. Daí a importância dos estudos sobre as mutações em proteínas conhecidas pelo nome de neurologias. O grupo formado por estudiosos de diversos países da Europa e dos Estados Unidos chamado *Autism Genome Project Consortium (2007)*¹⁰ publicou resultados de cinco anos de estudos genéticos, com 1.600 famílias de pessoas com TEA. Na ocasião, havia sido identificado o gene responsável pela expressão anômala da neurexina, associada ao distúrbio, além de serem evidenciadas diversas regiões nos cromossomos envolvidos (Rylaarsdam; Guemez-Gamboa, 2019).

Desde então, a explicação mais aceita para o surgimento do autismo é que a interação entre o sistema nervoso e os neurexinas na sinapse é responsável pelo equilíbrio entre os sinais excitatórios e inibitórios que se propagam entre os neurônios de forma importante. Mutações nessas proteínas causam um desequilíbrio entre as funções antagônicas e podem afetar o aprendizado, a linguagem, a comunicação social e a memória.

Pelo fato de as sinapses serem estruturas extremamente complexas e de grande plasticidade, modificam-se de acordo com o uso, tornando-se mais ou menos sensíveis aos estímulos de acordo com a experiência vivida, o que leva a registrar aprendizado. Assim, durante o desenvolvimento embrionário em indivíduos com autismo, quaisquer alterações que ocorram nas sinapses podem alterar a estrutura dos circuitos que conectam os bilhões de neurônios envolvidos na linguagem e nas interações sociais, pois as sinapses dão vida ao cérebro (Caetano, 2015).

Através de um diagnóstico precoce, aumenta-se consideravelmente as chances de que a criança alcance uma melhor qualidade de vida, dependendo dos estímulos e interações qualitativas que receberá ao longo de sua vida. O fato é que, a crença generalizada de que o TEA tem sempre uma base biológica não tem comprovação científica e teorias de origem puramente psicogenética e/ou psicodinâmica não são aceitas atualmente. Os pais não podem se deixar enganar pela possibilidade de cura, pois sabe-se que os casos de cura descritos se referem a melhora substancial notada, ou a uma condição mal diagnosticada. Isso não implica que essas pessoas não devam ter acesso ao melhor cuidado disponível, mas é importante enfatizar que o objetivo é capacitar a criança com Transtorno do Espectro

¹⁰ Mapping autism risk loci using genetic linkage and chromosomal rearrangements. Nat. Genet. 39, 319–328. Disponível em: doi: 10.1038/ng1985 Acesso em: 02 fev 2023

Autista a atingir seu máximo potencial (Gonring, 2021).

Além disso, é importante destacar que o TEA é um espectro, o que significa que há uma ampla gama de sintomas e existem diferentes graus ou níveis de suporte necessários para indivíduos com o transtorno. O DSM-V utiliza uma escala de três níveis para descrever a gravidade do TEA.

O primeiro nível, também conhecido como “nível 1” ou “requer suporte”, refere-se a indivíduos que apresentam dificuldades leves na comunicação social, interação social e comportamentos restritos e repetitivos. Esses indivíduos podem precisar de suporte em algumas áreas, mas geralmente são capazes de viver de forma independente.

O segundo nível, também conhecido como “nível 2” ou “requer suporte substancial”, refere-se a indivíduos que apresentam dificuldades mais significativas na comunicação social, interação social e comportamentos restritos e repetitivos. São indivíduos que geralmente precisam de suporte substancial em várias áreas da vida diária, como na escola, trabalho ou vida doméstica.

O terceiro nível, também conhecido como “nível 3” ou “requer suporte muito substancial”, diz respeito a indivíduos que apresentam dificuldades graves na comunicação social, interação social e comportamentos restritos e repetitivos. Geralmente precisam de suporte muito substancial em todas as áreas da vida diária e podem ter dificuldades significativas em cuidar de si mesmos.

Anteriormente, o Manual Diagnóstico classificava o TEA em grau leve, moderado e severo, de forma a enfatizar o modelo médico e patologizante e reforçar um estereótipo prejudicial para o processo de inclusão da criança autista. É importante reconhecer que cada indivíduo com TEA é único e pode apresentar uma combinação diferente de sintomas e necessidades de suporte. O diagnóstico precoce e a intervenção adequada podem ajudar a melhorar os resultados a longo prazo para indivíduos com TEA, independentemente do nível de suporte necessário.

2.2 Concepção de deficiência e a história da educação especial

Esta subseção tem como objetivo revisar fatos históricos sobre pessoas com deficiência desde os tempos pré-cristãos para que se possa entender por que o preconceito da sociedade contra essas pessoas persiste até os dias atuais. No início, ou seja, a primeira fase, fica evidente nos estudos o descaso para com eles. Dentro

do contexto histórico geral seria denominado como período pré-cristão. Nessa fase, as pessoas com deficiência foram abandonadas, perseguidas e eliminadas por suas condições atípicas e a sociedade legitimou esses atos como um fenômeno comum. Tratava-se de uma fase histórica de exclusão da deficiência, com aceitação social do infanticídio por algumas sociedades. Não se fala de uma educação especial onde sequer existia o direito à vida (Miranda, 2017).

2.2.1 Educação Especial no Mundo

Referindo-se às atitudes históricas de diferentes povos em relação ao processo de discriminação e/ou segregação no qual a pessoa com deficiência está inserida, temos evidências que remontam épocas distintas da civilização. Se considerarmos a história antiga recorrendo a passagens da Bíblia Sagrada como referência histórica, detectaremos o sentimento arredo dado aos leprosos que eram segregados em ambientes considerados inóspitos para dificultar a infecção de outros. Outro dado histórico são as determinações espartanas de descartar as crianças que nasciam com alguma deficiência congênita, que compromettesse suas habilidades militares.

Na fase cristã, quando a igreja ditava todas as regras da sociedade, Pessoti (1984) afirma que o tratamento a pessoas com deficiência variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominante na comunidade em que estava inserido. No período que compreende entre os séculos XVIII à XIX, ainda dentro do período cristão, encontra-se o início da institucionalização, pois as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram separadas do resto da sociedade e acolhidas em instituições residenciais que tinham a intenção unicamente de abrigá-las, sem se preocupar com o desenvolvimento (Dall'acqua, 2015). O paradigma social e histórico adotado pela sociedade para a deficiência era, dessa forma, o da segregação.

O terceiro período, que ocorreu já no final do século XIX e meados do século XX, é marcado pelo surgimento de escolas, bem como de classes específicas em escolas públicas, oferecendo às pessoas com deficiência uma modalidade de ensino isolado do restante das turmas e escolas regulares. Nesse período, mesmo de forma embrionária, podemos entender a formação da educação especial através das contribuições de alguns pedagogos.

O médico francês Jean Marc Itard (1774-1838) fez sua primeira tentativa de educar as crianças, ao adotar Victor, um menino de 12 anos que ficou conhecido como

o “Selvagem de Aveyron”. Itard foi posteriormente reconhecido como o primeiro estudioso a usar uma abordagem sistemática para ensinar pessoas com deficiência. A partir do diagnóstico de “idiota”, os médicos determinaram que a inteligência do menino era educativa. Edward Seguin (1812-1880), aluno de Itard, deu continuidade aos estudos de seu mestre desenvolvendo materiais didáticos para professores de alunos com deficiência intelectual, além de se utilizar de música para motivar a criança.

Johann J. Guggenbuhl (1816-1863), também médico, acresceu ao tratamento médico um atendimento educacional baseado em treinamento sensorial. Já Maria Montessori (1870-1956), a partir dos estudos de Itard, em Roma, construiu um programa de treinamento para crianças “retardadas mentais¹¹”, que se baseia num conceito de “autoeducação”, além de regras aplicáveis às crianças neurotípicas e neuro divergente ou “crianças treináveis”, conforme expressão por ela utilizada. Apesar da formação inicial médica, Montessori se tornou uma educadora que contribuiu para o desenvolvimento da Educação Especial.

Esses fatos históricos demonstram a construção de uma narrativa baseada em concepções e conceitos médicos voltados para a área da saúde. Tal observação poderia ser um indicativo do que iremos discutir posteriormente sobre as concepções de deficiência.

Porém, ainda na esteira dos fatos históricos, percebemos um desenvolvimento segmentado na Educação Especial, no sentido de especializar a escola para atendimento de acordo com o tipo de deficiência. Escolas e internatos para surdos, para cegos e pessoas com deficiência intelectual inicialmente, sendo os programas para pessoa com deficiência física nas décadas posteriores (Mazzotta, 2011). Somente na década de 1950 pais de crianças com deficiência intelectual, nos EUA, passaram a se mobilizar para conseguir atendimento a seus filhos em escolas públicas primárias e, assim, fundaram a NARC (*National Association for Retarded Children*), que serviu de inspiração para posterior criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em nosso país.

Em meados dos anos de 1970, acontece o quarto período. Neste momento da história, a sociedade buscou a integração social do indivíduo com deficiência, inserindo-o em ambientes o mais próximo possível daqueles oferecidos às pessoas

¹¹ Termo técnico da época para se referir às crianças com desenvolvimento atípico.

consideradas “normais”, bem como já se desenvolviam estudos nas áreas impulsionadas por Itard (Plaisance, 2015).

No final do século XX, em encontros promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), se iniciou o que viriam a ser os documentos que norteariam a educação mundial como um todo. Documentos como as Declarações de Cuenca (1981), de Sunderberg (1981), de Joimtien (1990) e a mais conhecida no meio educacional, a de Salamanca (1994). Todas falavam em interação da pessoa com deficiência com a sociedade, porém, na Declaração de Salamanca, foi proposta a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial em que a criança e o jovem com necessidades educacionais específicas deveriam estar inseridos “preferencialmente” em escolas regulares, criando, desta forma, o conceito de escola inclusiva (Santos; Falcão, 2020), dando início ao paradigma da inclusão escolar. Stainback e Stainback (1999) e Sassaki (2004) dividiram esses quatros grandes períodos históricos e os nomearam de fases de “exclusão”, “segregação”, “integração” e “inclusão”.

Ainda em meados do século XX, vieram à tona as histórias verídicas sobre instalações governamentais de internações de pessoas com deficiência física e/ou intelectual, com tratamentos arcaicos e medievais. Estas informações ilustram parcialmente o quanto a sociedade tem enfrentado dificuldades em se relacionar com o diferente. A questão não é pessoal ou desumana. Ela está no bojo da historicidade do povo. É necessário trabalhar com perspectivas a médio e longo prazo, para que não haja frustração com expectativas falaciosas ou, até mesmo, de ufanismo (Silva; Souza; Faleiro, 2018).

Uma alternativa para favorecer o processo de inclusão é a pedagogia da solidariedade. Autores como de Rubén A. Gaztambide-Fernández e Paulo Freire abordam o tema; embora ambos focados na promoção da justiça social e da transformação educacional, apresentam abordagens distintas. Para Gaztambide-Fernández (2019), há a necessidade de descolonizar o currículo educacional, argumentando que a educação deve desafiar e dismantelar as estruturas coloniais existentes. Ele propõe a solidariedade como um compromisso com a justiça social que inclui a valorização das identidades e conhecimentos, muitas vezes marginalizados pelo sistema educacional tradicional. Sua visão de solidariedade está enraizada na ideia de reapropriação e resistência cultural contra as narrativas coloniais.

Por outro lado, Freire (2005), em sua pedagogia do oprimido, cita a questão da

solidariedade, focando na conscientização e na educação como práticas libertadoras. A solidariedade por meio de um processo dialógico que envolve a coparticipação entre educadores e educandos na busca pela transformação social. O autor acredita que a verdadeira solidariedade se manifesta quando educadores e educandos trabalham juntos para compreender e superar as opressões sistemáticas que afetam suas vidas. Enfatiza ainda a importância da prática reflexiva e do pensamento crítico como meios para empoderar os oprimidos e promover uma educação emancipatória. Assim, enquanto Gaztambide-Fernández (2019) concentra-se na descolonização e na valorização das identidades marginalizadas, Freire (2005) prioriza o processo dialógico e a conscientização crítica como fundamentos da solidariedade educacional.

Ambas as abordagens sugerem que a pedagogia da solidariedade pode favorecer o processo de inclusão, pois promovem um ambiente educacional que contempla a diversidade e busca a equidade através da valorização das identidades marginalizadas e do diálogo crítico e reflexivo.

2.2.1.1 Concepções de Deficiência: Modelo Médico, Social e da Neurodiversidade

Desde o início dos tempos, a deficiência foi estudada e dominada pelo paradigma médico, modelo de concepção de deficiência ainda dominante nos dias atuais, e que se retroalimenta de práticas eugênicas e do que chamamos, atualmente, de um capacitismo estrutural e estruturante (Gesser; Block; Melo, 2020). Até a década de 1950, a única voz sobre o autismo para as discussões políticas, incluindo educacionais e sociais das mais diversas e concepções de deficiência, era da saúde. Porém, movimentos sociais em países anglófonos inicialmente e sem vinculação com a causa autista foram alterando o pensamento da época. O Movimento das Pessoas Portadoras de Deficiência (PCD) trouxe a ideia de deficiência social. O modelo social de deficiência era, inicialmente, dedicado à eliminação de barreiras sociais para promover a independência, autonomia e a respectiva integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Esse modelo social de deficiência viria a contrapor a ideia de deficiência adotada pelo modelo médico que a considera como resultado de um desvio ou falha nas funções orgânicas ou estruturas do corpo. A intenção da concepção médica é aproximar o funcionamento do corpo ao corpo considerado normal, isso através, principalmente, de práticas de reabilitação, enquanto que o modelo social, não

descartando as variantes biológicas, acrescenta a problemática social e atribui a verdadeira causa da deficiência às estruturas sociais excludentes e pouco sensíveis à diversidade humana (Barbosa; Barros, 2020).

Em 1977, George L. Engels defendeu um novo modelo médico, mais amplo, convencionado como modelo biopsicossocial que foi adotado por legislações ainda vigentes. O fato é que o modelo social não foi originalmente criado para contemplar todas as deficiências nem substituir o modelo médico em todas as situações. O modelo social, também chamado de primeira geração, busca uma justiça social através da eliminação de barreiras sociais e educação para todos (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019). Apresenta como valor central a ser buscado a independência e autonomia do indivíduo. Outrossim, nasceu de um movimento social de homens brancos com lesão medular e da elite; enfatizava a opressão e exclusão negligenciada pelo modelo médico, criticava o positivismo e se fundamentava nos estudos marxistas e no materialismo histórico dialético.

Apesar desse movimento, para Kuhnen (2017):

[...] a pretensa crítica ao modelo médico e ao diagnóstico clínico, que orienta o modelo de atendimento aos alunos com deficiência, não resultou em mudanças na base da concepção pela educação especial na perspectiva inclusiva. A deficiência continua sendo definida em relação a sujeitos que desviam para mais e para menos em termos de padrões físico, social, comportamental e que precisam de serviços especializados (2017, p. 341).

A despeito da predominância da concepção médica, o modelo social vem ganhando força pelo menos no ambiente acadêmico. Atualmente, vivenciamos o que os estudos sobre deficiência chamam de segunda geração do modelo social. Ressaltamos que o movimento feminista negro de mães, “cuidadoras” e mulheres com deficiência acrescentou à problemática social questões de gênero, vulnerabilidade à violência, ambientes pouco acolhedores, questões interseccionais e, principalmente, reconheceu a dependência e interdependência como condições humanas, ampliando, dessa forma, o modelo para deficiências que exigem maior cuidado, inclusive incluindo na pauta a ética do cuidado na esfera pública. A deficiência é tida como singular, única e individualizada, sendo a opressão social a única coisa em comum. Ademais, mantém as críticas ao positivismo, e recebe influência dos estudos de cultura, feminismo, movimento queer, pós-modernidade e pós-colonialismo (Lima; Ferreira; Lopes, 2020).

A questão autista, no entanto, ainda é pouco valorizada nesse contexto. Apesar de o modelo social de segunda geração se aproximar mais da realidade de muitas pessoas com TEA e suas famílias, uma vez que reconhece que, mesmo que se elimine as barreiras sociais, ainda assim, para algumas pessoas com TEA, a independência e autonomia não serão completamente alcançadas.

Dessarte, a partir do final da década de 1990, vem ganhando força um novo conceito, que é o da “Neurodiversidade”. O termo tem sua autoria dividida por Harvey Blume e Judy Singer e nasceu ao fazer uma analogia à biodiversidade do meio ambiente, “[...] a neurodiversidade seria referente à infinita pluralidade neurocognitiva de todas as populações e sua subsequente importância para toda humanidade” (Abreu, 2020, p. 125). A maior crítica ao entendimento da Neurodiversidade e ao movimento social pela luta dos direitos e garantia das pessoas com TEA no mundo e também no Brasil se dá quanto à elitização do movimento, pois não atende a realidade de familiares e de pessoas com TEA em situação mais grave de suporte. Os ativistas da Neurodiversidade enxergam a condição autista como uma diferença, um estilo de vida, o que viria a negar a condição de deficiência vivenciada pela maioria. A própria criadora do termo, Judy Singer, esclarece que o termo “Neurodiversidade” é de caráter político e não científico (Abreu, 2020).

O movimento social da Neurodiversidade se desenvolve num processo dialético de mudança, descentralizado, sem liderança e protagonizado por pessoas com TEA. Para Singer (2017), este movimento possui quatro objetivos, quais sejam: modificar a percepção estigmatizante do TEA; lutar por “papéis valiosos na sociedade”, ou seja, estimular a emancipação da pessoa com TEA; demonstrar que a inclusão social do que chama de “neurominorias” beneficia toda a coletividade, para isso, destacando elementos positivos da Neurodiversidade em substituição da percepção baseada nos déficits.

Percebemos uma aproximação ao modelo da Neurodiversidade aos estudos vigotskianos sobre defectologia, que é objeto de reflexão na próxima seção desta tese. Vigotski, desde o século passado, já defendia a tese de que devemos entender a deficiência de forma positiva e qualitativa, centrar no sujeito e se afastar da ideia centrada na deficiência, na limitação, no quantitativo, base do modelo médico de concepção da deficiência. Para Abreu (2020), um questionamento importante diante de toda essa gama de concepções e modelos de deficiência, o qual melhor se aplica a criança com TEA, uma vez que se apresenta como um espectro e, portanto, com

uma gama infinita de formas e variações. Talvez devêssemos unir pontos relevantes do modelo social e questões positivas da concepção biomédica.

Robert Chapman (2020) propõe a criação de um modelo neutro para pensar a deficiência cognitiva (*value – neutral model*). Para o autor, no caso do TEA, o modelo médico é incapaz de abranger todas as habilidades e disfunções de uma pessoa, enquanto que o modelo social trouxe o avanço de afastar a ideia de tragédia e, por consequência, refutar o viés caritativo, assistencial e religioso da deficiência, tendendo a negar as dificuldades específicas vivenciadas por pessoas com TEA e familiares por se comprometer com uma “norma insustentável de espécie”. Por mais eliminação de barreiras sociais e por mais cuidado, a depender do nível de suporte, a criança com TEA pode ainda não ter efetivada sua inclusão social. Dessarte, os primeiros movimentos no sentido de construir uma Educação Especial, ou seja, um atendimento educacional às pessoas com deficiência nasceu na Europa, expandindo-se para a América através dos Estados Unidos e Canadá, e, posteriormente, a América Latina e o Brasil.

2.2.2 Educação Especial no Brasil

Para nos aproximarmos do nosso *lócus* de pesquisa, e com base em nossa concepção teórico metodológica, é mister contextualizar historicamente o campo da Educação Especial no Brasil, pois, conforme Goldmann (1979, p. 13), “[...] nunca se pode chegar a uma totalidade que não seja ela mesma elemento ou parte”. Logo, é intenção desta tese conhecer as múltiplas determinações que constituem o fenômeno na sua totalidade e na sua essência, além da aparência, conforme o pensamento marxista e o materialismo histórico dialético.

Dividimos a história na Educação especial no Brasil em dois períodos, de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993, tendo o primeiro como principal característica a presença concomitante de iniciativas oficiais e particulares isoladas e, o segundo, sendo marcado principalmente por iniciativas oficiais de âmbito nacional para o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Antes da década de 50 do século XIX, não existia uma educação especial em nosso país. Somente após experiências exitosas na Europa e América do Norte, iniciou-se, mesmo de forma tímida, a organização de atendimento educacional para cegos, surdos, pessoas com deficiência física e intelectual no Brasil. Foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o primeiro

local de atendimento educacional para pessoas com deficiência e, em 1857, fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Por volta da década de 50 do século XX, havia aproximadamente quarenta locais mantidos pelo Estado para atendimento educacional (Mazzotta, 2011).

Optamos por nos deter nos caminhos históricos da Educação Especial para atendimento das pessoas com deficiência intelectual pela razão de aproximar-se de nosso sujeito de pesquisa, a criança com TEA. O Instituto Pestalozzi de Canoas, criado em 1926 em Porto Alegre/RS, deu início a um movimento que se expandiu pelo Brasil e América do Sul. Em 1935, foi criado o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte, em 1948, Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro, em 1952, em São Paulo. Em 1957, a Escola da Sociedade Pestalozzi firmou o primeiro convênio com o poder público federal e, em 1970, expandiu para as secretarias dos Estados. Em 1954, foi criada, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e somente em 1983 foi criada a Associação dos Amigos dos Autistas em São Paulo, primeira organização de autismo no país (Mazzotta, 2011).

Nesse contexto, notamos iniciativas do poder público para criação de locais destinados ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, ora iniciativas de particulares, mas que, com o passar do tempo, foram se aproximando do Estado e, por vezes, funcionando com algum financiamento e apoio. Inferimos desse contexto que o desenvolvimento e a consolidação de uma Educação Especial mais estruturada parte de interesses particulares de membros da elite da sociedade brasileira e que, devido à organização política das famílias dessas pessoas com deficiência, juntamente com o contexto externo, influencia a tomada de decisão política.

Nos últimos 30 anos, mais especificamente a partir de 1993, houve uma transformação significativa na abordagem da educação especial no Brasil, o que será explorado em maior detalhe na seção 3.3 deste trabalho. Este período marcou o início do paradigma inclusivo na educação especial, em que a inclusão de alunos com deficiência por meio da matrícula preferencial nas escolas regulares passou a ser o foco central das políticas educacionais.

As discussões sobre inclusão permeiam desde a disseminação das ideias de inclusão social para a educação, entendida como a salvação da cidadania baseada na democracia e no Estado de Direito. Em resposta ao movimento global de inclusão social na prática, espera-se que o setor educacional reestruture as escolas formais para criar um sistema único de educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, um sistema educacional inclusivo deve promover a ação educativa proporcionando a plena participação dos indivíduos na sociedade, especialmente no sentido de fornecer elementos de autonomia individual, como apropriação do conhecimento para o trabalho, conhecimento cultural e produção cultural (Pavezi; Mainardes, 2019).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) orienta a construção de um sistema educacional inclusivo e recomenda que as escolas sejam reestruturadas para atender às particularidades de todos os alunos. Nesse sentido, a educação especial é vista como um estilo de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e formas, oferecendo atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços e orientando sua utilização no processo de ensino presencial, assim como no ensino regular.

2.2.3 Modelos da Educação Especial em Alagoas

Partindo da ideia da educação especial, concebida no Brasil e no Mundo, prestando serviços profissionais ao seu público-alvo constituído por pessoas com características distintivas, o objetivo da educação especial era originalmente promover a normalização, que se caracteriza por buscar a normalização das pessoas com deficiência. O intuito é reduzir as diferenças frente aos padrões socialmente estabelecidos, desenvolvendo habilidades para evitar a exclusão e reintegrar esses indivíduos ao convívio social. Na perspectiva de alguns autores, para o sistema educacional, a normalização corresponde à adaptação dos alunos à sua estrutura, que permanece inflexível (Barbosa; Fumes, 2018).

As mudanças no conceito de educação especial, começando pela normalização e passando para a integração e inclusão, influenciaram o contexto nacional e a definição da política de educação especial no estado de Alagoas.

A educação de pessoas com necessidades educacionais específicas foi realizada, primeiramente, na capital alagoana, por iniciativa da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1958 (Pavezi; Mainardes, 2019). Nesse período, as escolas públicas ofereciam bolsas apenas para alunos cegos. O Estado de Alagoas conta com três Centros Estaduais de Atendimento Educacional Especializado (CEAEE), que cooperam para prestar Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizados em Maceió e vinculados à Primeira Gerência Regional de Educação

(GERE).

Os serviços prestados pelo CEAAE beneficiam principalmente a população da capital, favorecendo um pequeno número de alagoanos em cidades próximas e tornando-a inacessível para quem mora longe. Porém, quase todos os profissionais são contratados temporariamente. Isso se deve à falta de geração de empregos para as funções e filiações desempenhadas por esses profissionais do Centro de Manutenção da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) (Pavezi; Mainardes, 2019).

A extensão do auxílio educacional para os alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) pode ser analisada por meio de dados de admissão. O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza dados de matrículas de 1997. No entanto, os números de matrículas em educação especial aparecem após 1999.

A prestação de serviços educacionais profissionais aos alunos do PAEE vem garantindo o direito à educação para todas as necessidades no estado de Alagoas, dados sobre a população mundial, a prevalência de deficiência no Brasil e no estado de Alagoas. No Relatório Mundial sobre Deficiência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que cerca de 15% da população mundial sofre, de alguma forma, de deficiência. Com base nos resultados de uma pesquisa global, a Organização Mundial da Saúde propõe uma taxa de “incapacidade” grave na população mundial de 2,2% a 3,8% (Pavezi; Mainardes, 2019).

A inadequação do Estado em garantir as condições mínimas para a implementação da política de educação especial em Alagoas se reflete na oferta inadequada do ensino do ponto de vista legal, irregular do ponto de vista da formação dos agentes e limitada na garantia do PAEE, acesso dos alunos às Perspectivas Ordinárias da Educação e aos Serviços de Educação Profissional.

2.3 Espaços normativos e das políticas públicas para educação especial

A proteção dos direitos das pessoas com deficiência é uma questão que ganhou importância nos últimos anos e as declarações internacionais têm desempenhado um papel fundamental na luta por esses direitos. Neste, vamos descrever as principais declarações internacionais que versam sobre os direitos das pessoas com deficiência e discutir suas contribuições para o campo da educação

especial.

A primeira declaração internacional sobre o assunto foi a Declaração de Jomtien, em 1990, que enfatizou a importância da educação para todos, incluindo pessoas com deficiência. Reafirmou, depois de 45 anos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). A declaração reconheceu a necessidade de desenvolver sistemas educacionais inclusivos e de qualidade, que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações.

A Declaração de Nova Delhi, em 1993, na Índia, reafirmou o compromisso com a educação inclusiva e destacou a importância da participação ativa das pessoas com deficiência na vida social, econômica e política. A declaração também reconheceu que a falta de acesso à educação é uma das principais causas da exclusão social das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco importante no campo da educação especial. Reconheceu que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade e que a inclusão das crianças com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, é uma parte essencial desse processo. Destacou a importância da colaboração entre pais, professores e comunidades para promover a inclusão e enfatizou a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para atender às necessidades de todos os alunos.

A Declaração de Guatemala, em 1999, através da Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, reafirmou o compromisso de promover a inclusão social das referidas pessoas. A declaração reconheceu a importância da educação como um meio de alcançar esse objetivo e destacou a necessidade de garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações.

A Declaração de Montreal de 2001, sobre a inclusão e a necessidade de uma sociedade inclusiva, e a Declaração de Montreal, sobre Deficiência Intelectual, em 2004, enfatizaram a importância da acessibilidade para promover a inclusão social das pessoas com deficiência. As declarações reconheceram que a falta de acessibilidade é uma das principais barreiras para a participação plena das pessoas com deficiência na vida social, econômica e política. As declarações destacaram a importância de garantir a acessibilidade em todos os aspectos da vida, incluindo a educação.

Por fim, a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, que define e orienta o uso da expressão “[...] pessoa com deficiência”, em seu artigo 1º expressa pessoas com deficiência como aquelas que possuem “[...] impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a longo prazo, que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Essa definição reconhece que a deficiência não é uma característica inerente às pessoas, mas, sim, uma interação entre as limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais da pessoa e as barreiras sociais e ambientais que a impedem de participar plenamente da vida em sociedade.

Dessa forma, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência busca superar o modelo médico de deficiência, que enfatiza a condição da pessoa como um problema de saúde ou de natureza individual e adota o modelo social de deficiência, que reconhece que as barreiras sociais e ambientais são as principais causas da exclusão e discriminação das pessoas com deficiência.

Ao reconhecer a deficiência como uma questão social e não individual, a Convenção busca promover a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida em sociedade, incluindo a educação, o trabalho, a cultura, o lazer, entre outros.

Essas declarações internacionais contribuíram significativamente nos avanços no campo da proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, assim como para o campo da educação especial. As declarações reafirmaram o compromisso com a educação inclusiva e destacaram a importância de adaptar os sistemas educacionais para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações. Além disso, as declarações destacaram a importância da acessibilidade como uma forma de promover a inclusão social das pessoas com deficiência.

No entanto, é importante ressaltar que uma declaração internacional não tem força normativa dentro dos países. Conforme o princípio constitucional da autodeterminação dos povos e soberania dos países, é necessário que, no caso do Brasil, essas declarações e convenções sejam ratificadas pelo Poder Legislativo e convertidas em norma nacional.

A Recomendação da UNESCO sobre a Educação Inclusiva para os Estados-

membros é desenvolver políticas e práticas de educação inclusiva, garantindo que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso à educação. Além disso, o Brasil é signatário do Protocolo Facultativo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências desde 2009. Este protocolo facultativo permite aos Estados-membros apresentarem denúncias sobre violações das disposições da Convenção. Tais normas internacionais trazem uma perspectiva importante para o desenvolvimento de políticas e práticas de educação inclusiva no Brasil.

A aprovação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ocorreu na 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em setembro de 2015, na cidade de Nova York, Estados Unidos. Essa sessão teve como tema "Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" e reuniu líderes mundiais de todos os países membros da ONU para discutir a agenda global para o desenvolvimento sustentável.

Na ocasião, os 193 países membros das Nações Unidas aprovaram, por consenso, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que inclui os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas 169 metas associadas. Essa agenda foi resultado de um processo de consulta e negociação que envolveu governos, organizações da sociedade civil, setor privado e outros atores relevantes em todo o mundo.

Desde então, os países têm se comprometido a implementar os objetivos elencados e a atingir as metas até 2030, por intermédio de políticas e medidas concretas em áreas como a erradicação da pobreza, a promoção da igualdade de gênero, a preservação do meio ambiente, a melhoria da saúde e da educação, entre outros.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) têm uma forte contribuição para a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que enfatizam a necessidade de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva para todos. O ODS número 10, por exemplo, busca reduzir as desigualdades sociais e econômicas entre diferentes grupos, incluindo pessoas com deficiência, por meio de políticas e medidas que promovam a inclusão social e a participação plena na vida econômica, social e cultural. Além disso, o ODS número 4 tem como meta garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos, incluindo pessoas com deficiência, com a implementação de políticas e práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a acessibilidade.

Outros ODS também abordam diretamente questões relacionadas à inclusão

das pessoas com deficiência, como o ODS 11, que busca tornar as cidades e comunidades mais acessíveis e inclusivas, e o ODS 8, que tem como meta promover o emprego pleno e produtivo para todos, incluindo pessoas com deficiência, por meio de políticas de igualdade de oportunidades.

Além disso, a ONU tem uma convenção específica sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que foi ratificada pelo Brasil em 2008. Essa convenção também enfatiza a importância da inclusão e da acessibilidade em todas as áreas da sociedade e muitos dos seus princípios estão alinhados com os objetivos dos ODS. Portanto, os ODS têm uma forte contribuição para a inclusão das pessoas com deficiência, pois promovem ações concretas e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade, da acessibilidade e da participação plena dessas pessoas na vida econômica, social e cultural

O Brasil é também país signatário dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. O país se comprometeu a implementar as metas dos 17 objetivos até 2030, tendo realizado um processo de consulta pública e participação da sociedade civil na definição de suas prioridades nacionais. Desde então, o governo brasileiro tem tomado medidas para alcançar esses objetivos, incluindo a elaboração de políticas públicas voltadas para a erradicação da pobreza, a promoção da igualdade de gênero, a melhoria da saúde e da educação, o uso sustentável dos recursos naturais, entre outras iniciativas.

No entanto, é importante destacar que o Brasil enfrenta desafios significativos para alcançar alguns dos objetivos, especialmente em áreas como a da redução das desigualdades sociais, da preservação do meio ambiente e da promoção da paz e da justiça. Por isso, é necessário um esforço conjunto de governos, sociedade civil e setor privado para alcançar esses objetivos de maneira efetiva e sustentável. Através deste apanhado cronológico das principais legislações internacionais, percebemos claramente as mudanças de concepções de deficiência, tais como a consolidação gradativa do paradigma inclusivo.

A educação especial é regulamentada por uma série de textos normativos no Brasil, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e demais leis ordinárias específicas. Estes documentos estabelecem as diretrizes e as orientações para a educação especial no Brasil e buscam garantir a inclusão de todos os estudantes,

integrando aqueles com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado, garantindo a inclusão de todos, independentemente das condições pessoais. Além disso, o artigo 208 prevê que a educação especial deve ser oferecida aos estudantes com deficiência, visando garantir sua inclusão na sociedade.

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 33 e 34, estabelece que a educação especial deve ser oferecida aos estudantes com deficiência e que é dever da escola garantir sua inclusão na educação regular. Além disso, o artigo 35 prevê a necessidade de oferecer suporte técnico e pedagógico aos estudantes com deficiência.

A década de 1990 foi marcada, além das principais declarações internacionais sobre Direitos das pessoas com deficiência, pela Lei n. 7853/89 e o Decreto 3298/99, que instituíram a Política Nacional de Integração da pessoa com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) estabelece as diretrizes para a educação especial no Brasil, incluindo a necessidade de garantir a inclusão de todos os estudantes, independentemente das condições pessoais. A PNEEPEI destaca a importância da atenção às diferenças individuais e a necessidade de oferecer apoio e recursos adequados para garantir o sucesso escolar de todos os estudantes.

As DCN, por sua vez, estabelecem as orientações e os princípios para a educação no Brasil, incluindo a educação especial. Destacam a importância da inclusão de todos os estudantes e a necessidade de oferecer oportunidades equitativas de aprendizagem.

A PNEEPEI foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e reafirmada pela Lei nº 13.146/2015, ficando conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece a educação inclusiva como direito de todas as pessoas com deficiência. Segundo o PNEEPEI, a educação especial deve ser oferecida de forma integrada à educação regular, garantindo a inclusão e a participação plena desses estudantes na sociedade. A Política prevê ainda a formação de profissionais da educação especial, a garantia de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados para atender às necessidades educacionais específicas, além de estabelecer parâmetros para a avaliação da aprendizagem dessas pessoas. De acordo com a PNEEPEI, é dever do Estado garantir a

implementação da educação inclusiva, incluindo a oferta de ensino da educação especial em todos os níveis de ensino.

A PNEEPEI é importante porque reforça a ideia de que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades e deficiências, têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, tornando possível a participação plena de pessoas com deficiência na sociedade. Conforme afirma Florestan Fernandes (1997), a educação é um dos meios mais eficazes para a eliminação de barreiras e preconceitos, tão presente e enraizado no sistema educacional brasileiro. Porém, os avanços legais mais significativos e impactantes para a comunidade autista ocorreram na primeira década dos anos 2000.

Em 2012, foi promulgada a Lei n. 12.764, popularmente conhecida por lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabeleceu a educação inclusiva como direito de todas as pessoas com deficiência.

A lei Berenice Piana, que recebeu esse nome pelo ativismo de uma mãe de criança com TEA, trouxe, entre outras contribuições para o processo inclusivo, a obrigatoriedade de um especialista exclusivo para acompanhar a criança com TEA nas escolas regulares de Educação Básica, direito esse ainda carente de implementação e eficácia, conforme foi possível perceber na pesquisa de campo desta tese, discutida na seção 5. Segundo os próprios dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Maceió, ainda faltam professores auxiliares na rede pública de ensino para garantir a totalidade de crianças matriculadas. Esta lei também equipara a condição neurodivergente da pessoa com TEA à deficiência, eliminando, assim, qualquer dúvida ou discussão quanto à aplicação do corpo normativo de proteção à pessoa com deficiência para proteção da pessoa com TEA.

Apesar do avanço progressivo e significativo no âmbito normativo das últimas décadas, a Educação Especial no Brasil, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, sofreu um ataque com o Decreto nº 10.520, de 2020, que reformulou a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. O decreto foi amplamente criticado por especialistas e ativistas da área de educação especial. A principal crítica ao decreto é que ele não aborda soluções concretas para superar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência na educação, incluindo a falta de formação dos profissionais

envolvidos e a falta de recursos para garantir a inclusão plena.

Após um movimento nacional de contestação por profissionais e pesquisadores da área, estudantes e muitas associações de pessoas com deficiência, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) propôs uma ação alegando a inconstitucionalidade da política logo após a publicação do decreto 10.520/20, que teve sua aplicação suspensa pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro do mesmo ano e por uma decisão monocrática do ministro Dias Toffoli, que foi ratificada pelo colegiado em seguida.

Além disso, muitos especialistas argumentam que o decreto não reforçava a perspectiva inclusiva e caracteriza um retrocesso, uma vez que ele permite que escolas mantenham salas de aula separadas para alunos com deficiência, o que viola os princípios internacionais de Direitos Humanos da educação na perspectiva inclusiva. Essas críticas levaram a uma suspensão judicial do decreto em 2020 e, por insistência da sociedade, felizmente, o decreto foi posteriormente revogado no primeiro mês de governo do Presidente Lula em 2023.

Em 21 de novembro de 2023, o atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, publicou o “Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI”¹², com a proposta de retomar as premissas iniciais da política que completa pouco mais de 15 anos, prevendo metas para serem atingidas até o final de 2026 no campo da formação profissional, melhoria da infraestrutura, aumento no orçamento e matrículas.

O processo de inclusão no Brasil passou por turbulentas e decisivas fases. No intuito de superar, ou, pelo menos, minimizar as mazelas sociais e promover a inclusão e a justiça, em meados da década de 1990, o Brasil tornou-se alvo de ações afirmativas que buscavam implementar a inclusão de fato (Soares; Cavalcante Neto, 2015). Assim, as políticas afirmativas visam, não que hoje sejam diferentes, reconhecer e entender as diversidades entre a população segundo a definição étnica, no sentido de direcionar o desaparecimento gradativo das distâncias socioeconômicas que permeiam a vida social brasileira.

As políticas afirmativas constituem em: transcender as ações do Estado, promover o bem-estar e a cidadania; igualdade de oportunidade e tratamento entre as pessoas com deficiência ou não; mobilização dos setores culturais com intenção de ampliar as ações de inclusão social (Sousa, 2020). Ao mesmo tempo, o aparecimento

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf> Acesso em: 24 nov 2023

foi mais tardio de associações de familiares de pessoas com TEA. Tal associação apareceu no ano de 1983 com o nome de Associação de Amigos dos Autistas do Brasil, a AMA-SP, trazendo o Dr. Raymond Rosemberg como peça principal de tal associação.

Entendemos que o campo jurídico tem um papel fundamental na promoção da igualdade de direitos e no combate à discriminação. A legislação deve garantir que pessoas com deficiência tenham acesso a todos os direitos e serviços que qualquer outra pessoa, além de protegê-las contra a discriminação em todas as áreas da vida.

Moreira (2020) defende que o direito deve promover a inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade, incluindo o mercado de trabalho e o acesso à educação. Destaca que essa inclusão não só é uma questão de justiça social, mas também pode trazer benefícios para a sociedade como um todo, promovendo a diversidade e a valorização das diferenças individuais.

Segundo Moreira (2020),

[...] a escola inclusiva deve ser capaz de identificar as necessidades educacionais individuais de cada aluno e oferecer os recursos necessários para que ele possa participar plenamente do processo de aprendizagem (Moreira, 2020, p. 579).

Ele argumenta que isso não significa apenas oferecer adaptações curriculares e tecnológicas, mas também mudanças na cultura escolar, na formação de professores e na construção de espaços educacionais mais inclusivos e acessíveis.

O autor destaca que a inclusão escolar não deve ser vista como uma "caridade", mas sim como um direito humano além de uma questão de justiça social. Defende que a educação inclusiva pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e diversa, em que as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas. Nesse contexto, a acessibilidade é condição *sine qua non* para sua efetivação.

2.3.1 A acessibilidade para uma Educação Inclusiva

A acessibilidade significa permitir que qualquer pessoa com deficiência participe de atividades, incluindo o uso de produtos, serviços e informações. Conforme o Decreto nº5.296/2004, Art. 8º, inciso I, acessibilidade é a condição para o uso seguro e autônomo pleno ou auxiliar de espaços, móveis e equipamentos urbanos, prédios, serviços e equipamentos de transporte, sistemas e meios de comunicação e

informação para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Sousa, 2020).

Pensar em inclusão social é pensar em igualdade de condições para todos os cidadãos independentemente da sua condição física, psicológica, mental ou outros atributos que possam discriminar alguém. É preciso adequar à sociedade, referindo-se aos espaços sociais, que permitam o ingresso de todos. Isso diz respeito ao lazer, ao trabalho, às práticas desportivas e todas as demais áreas que fazem parte das necessidades do ser humano.

Este é um processo em que é preciso envolvimento e comprometimento de todos, tendo sido iniciado no espaço escolar, lugar de conquistas, reflexões, acolhimento e tomada de decisão. É nesse espaço que é possível descobrir as aptidões, transformando isto em potencialidades e possibilidades para realização de coisas para si e para os outros, além de sugerir e possibilitar ao outro pensar na cooperação como regra e não como opção, lembrando que isto pode mudar a atitude de vários outros ao redor (Baptista, 2019).

Existem condições muito importantes para que a pessoa com deficiência se sinta acolhida nos espaços. Primeiramente, é a viabilidade para estar nesses locais. Para isso, alguns critérios devem ser considerados. Podemos citar a mudança no ambiente físico-social, com equipamentos e outros aparelhos que facilitem seu acesso. Em seguida, as pessoas neurotípicas têm que ver as pessoas neurodiversas com naturalidade e, acima de tudo, ter respeito para com elas. Tal ação pode representar, para essas pessoas, autonomia e independência, o que se entende, também, por acessibilidade atitudinal (Sassaki, 2009). Sendo a primeira o principal tipo de acessibilidade, sem a qual nenhuma outra funciona, pois, partimos do pressuposto de que o preconceito, a estigma e a discriminação são as principais barreiras para efetivação da norma.

De acordo com Baptista (2019), o principal objetivo de promover a acessibilidade por meio de um ambiente físico adaptado é proporcionar às pessoas com deficiência maior sensação de autonomia e segurança, principalmente em ambientes escolares. O ambiente escolar deve garantir que os alunos possam se deslocar para qualquer espaço, denominado por Sassaki (2009) de “acessibilidade arquitetônica”.

Para Lazzare (2018), independência significa um estilo de vida fundamental no processo de inclusão, pois com a independência, pessoas com deficiência participam com qualidade do processo de inclusão social, tanto como receptor de bens, como

também membro ativo no processo cultural, social e político do país.

Diante de toda e necessária discussão sobre a acessibilidade física, facilmente observada diante das dificuldades motoras e de locomoção para pessoas com deficiência ou cegos, há igualmente a necessidade de acessibilidade para pessoas com TEA, também ambientais em razão de seus comprometimentos motores e sensoriais, juntamente com as acessibilidades curriculares e de materiais e recursos didáticos. A previsão normativa para obrigatoriedade das acessibilidades curriculares e de materiais didáticos está diluída no ordenamento jurídico, não existindo uma lei ou dispositivo normativo específico.

Para crianças autistas não falantes, por exemplo, recomendam-se acessibilidades como: sistemas simbólicos (sistemas baseados em elementos representativos, desenho linear, sistemas combinando símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, sistemas baseados em ortografia tradicional, linguagens codificadas); e auxílios físicos ou tecnologia (placas de comunicação ou sintetizadores mecânicos, microeletrônica) (Miranda, 2017). Adaptação de elementos materiais: prédios escolares (escorregadores, elevadores, banheiros, playgrounds, corrimãos, portas alargadas, etc.), móveis (mesas e cadeiras); materiais de apoio (andadores, coletes, extensores de pernas, cintos de retenção, etc.); e apoio pedagógico materiais (tesouras, pontas, computadores adaptados para trabalhar por contato, pressão ou outros tipos). Uso de pranchas ou cliques que evitem que o papel escorregue, porta-lápis, cliques de braço, capas de teclado; textos escritos que complementam elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação.

A Tecnologia Assistiva (TA) também atua como suporte para a acessibilidade de crianças autistas, visto que o uso da TA colabora, juntamente com outros recursos e alinhada ao planejamento do professor, no processo de aprendizagem dos alunos com deficiências. Conforme disposto em ata da reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (2007, p. 3), a Tecnologia Assistiva pode ser entendida como uma área do conhecimento interdisciplinar, que “[...] engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” com o objetivo de “[...] promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” De acordo com Barbosa *et al.*, são com essas tecnologias,

[...] artesanais ou mais equipadas, que pode ser feita a diferença no

aprendizado do aluno. O próprio professor pode utilizar destes recursos e aplicá-los em suas aulas, o que pode contribuir na autonomia do discente. Essas novas “ferramentas” quando inseridas na rotina do alunado pode possibilitar que a diferença seja driblada e ele, junto com a escola e a sociedade, perceba o quanto ele é munido de capacidades. Em alguns casos, basta oferecer possibilidades e/ou oportunidades para que o aluno com deficiência mostre as suas potencialidades (Barbosa *et al.*, 2017, p. 169-170).

Posto isso, entendemos que os dispositivos da TA são ferramentas alternativas de educação que permitem que, no aprendizado dos alunos com alguma deficiência, eles se tornem sujeitos ativos nos seus processos de conhecimento, reconhecendo e desenvolvendo as suas habilidades.

O uso das TA é visto pela norma jurídica como uma manifestação capacitista, uma vez que, conforme o §1º do art. 4º da Lei nº 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a sua recusa é considerada ato de discriminação contra pessoa com deficiência.

Podemos inferir também da legislação que as TA também são entendidas como questão de acessibilidade no ambiente escolar, uma vez que a LDB, em seu art. 59, I, assevera que os sistemas de ensino devem garantir para o público alvo da educação especial: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Ademais, é fundamental que a escola inclusiva elimine barreiras, promovendo, além da integração, condições adequadas ao trabalho técnico e decente para implementação da política da inclusão que pressupõe o desenvolvimento das crianças no melhor ambiente diverso e complexo com múltiplas experiências de vida e de relações para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Isto porque, sem acessibilidade não existe inclusão.

A sociedade capitalista, fundamentada em ideais liberais, individualistas e motivado pela competição, através da idealização e imposição de um padrão de normalidade, de forma preconceituosa, acaba excluindo pessoas com deficiência. O paradigma inclusivo não convive harmonicamente com esta sociedade posta. É preciso que a civilização recupere sua humanidade, proporcionando uma melhor qualidade de vida à pessoa com deficiência por meio da acessibilidade.

Mas a acessibilidade não se esgota nas questões físicas, de adaptação e eliminação de barreiras visíveis. A ação colaborativa é essencial para a garantia mais efetiva da inclusão. O paradigma inclusivo requer que muitas pessoas se

comprometam e acreditem para implementar o processo. Nas palavras de Mantoan (2000),

[...] para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdos, nas quais os alunos se encaixem, segundo seus interesses, inclinações e habilidades (Mantoan, 2000, p. 2).

Estado, escola e família devem colaborar para a inclusão. O Estado, garantindo o acesso e a qualidade do ensino, a estrutura, as políticas de inclusão, além dos recursos para a formação dos professores; a escola, flexibilizando os currículos, tornando-os acessíveis, acolhendo as famílias, compreendendo a diversidade e estabelecendo o ensino colaborativo que deve ocorrer entre o professor da sala regular e o professor do AEE. Diante dessa perspectiva inclusiva e o AEE, Kuhnen (2017) destaca que:

no modelo de atendimento, temos como foco principal das políticas de educação especial o atendimento educacional especializado específico para os alunos da educação especial, organizados no contraturno do ensino regular e que tem como base o diagnóstico médico e psiquiátrico. Dessa forma, resgata-se a concepção de deficiência do modelo médico positivista. Essa racionalidade foi rearticulada nos períodos analisados mediante a incorporação de outros elementos de justificativas do discurso político, porém, na essência, não houve ruptura de racionalidade acerca do tema nos documentos analisados (Kuhnen, 2017, p. 341-342).

O autor afirmar que o modelo de atendimento em políticas de educação especial enfatiza o AEE. Esse modelo recupera a concepção de deficiência do paradigma médico positivista. Apesar da inclusão de novos elementos justificativos no discurso político ao longo do tempo, a essência dessa racionalidade permaneceu inalterada sem ruptura significativa na abordagem da deficiência. Mesmo com o avanço histórico e as inovações propostas, o modelo médico de deficiência ainda predomina no Brasil, refletido nas práticas de atendimento atuais.

Condição precípua para consolidação da igualdade, subjaz envolver os cidadãos no processo político, pois só deste modo consolida uma nova ordem, de fato, democrática. A escola inclusiva deve superar a desvinculação existente entre a educação comum e a educação especial e o caráter de subsistema presente nesta

modalidade de ensino. É necessário que a escola inclusiva rompa com a situação de exclusão e discriminação que as crianças com deficiência vivem no contexto social e educacional, exigindo novas diretrizes filosóficas e pedagógicas e, principalmente, na política de formação de professores (Miranda, 2017).

Como afirma Guimarães (2003, p. 43), a inclusão, "[...] mais do que criar condições para os deficientes, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos, na filosofia". Isso demanda uma mudança integral, onde principalmente o papel do docente deve ser reavaliado e adaptado. É fundamental que os professores, desde a sua formação inicial, sejam preparados para adotar e promover um paradigma inclusivo, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, sejam plenamente integrados e apoiados no ambiente escolar.

2.3.2 A Formação de professores

Para atender os preceitos da educação para todos, é essencial capacitar os professores para que possam se adequar ao novo paradigma educacional da inclusão. Numa sociedade em que a exclusão ainda é uma realidade, a inclusão é fundamental para alcançar a democracia. Isso porque a cidadania se consolida pela igualdade de direitos e deveres, possibilitando a todos a oportunidade de exercê-los plenamente (Yannoulas, 2013).

Há de se destacar que o papel do professor é fundamental, pois o mesmo é o responsável pelo desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, organizando os recursos necessários, revendo o papel da avaliação, enfim, buscando maneiras para que todos os alunos se sintam motivados, conseguindo superar as eventuais dificuldades. Entretanto, muitos dos professores de salas comuns têm dificuldades para lidar com os alunos com deficiência em virtude de sua formação (Camargo, 2017).

Esse novo modelo educacional requer que os professores adquiram outros conhecimentos, que vão além daqueles recebidos em sua formação inicial como docentes. Além disso, é preciso implementar grandes alterações na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, a fim de que possam aprender a identificar e suprir as necessidades de aprendizado específicas de todas as crianças, independentemente de terem ou não deficiência.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a necessidade de atender às necessidades específicas de cada criança e incentivá-la a atingir seu potencial exige que os professores sejam sensíveis e pensem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, que devem visar à autonomia intelectual, os aspectos morais e sociais de seus alunos, incluindo pessoas com deficiência (Plaisance, 2015). Os professores devem ser capazes de tolerar as diferenças e superar os preconceitos, deve estar sempre preparado para se adaptar às novas situações que surgirão na sala de aula.

Por isso, a formação inicial e continuada deve ser concebida para desenvolver a consciência crítica dos professores sobre a realidade em que irão trabalhar e fornecer uma fundamentação teórica que lhes permita uma ação pedagógica eficaz, abrangendo, também, os alunos com deficiência.

Da parte do educador ou da pessoa que convive com a criança com TEA, espera-se clareza nas instruções para que, respeitando as suas limitações de compreensão, busque ensiná-la a se comunicar. Não convém falar-lhes com ironias ou com palavras de duplo significado, isso os deixariam confusos. É patente o grau de ingenuidade que possuem. Como não conseguem colocar-se no lugar do outro, também não conseguem prever eventuais ações de má-fé de terceiros (Szabo, 2014).

Estabelecer uma rotina diária é muito importante para a criança, pois o ajuda a situar-se no contexto em que está inserido. Caso haja necessidade de mudar os planos, convém avisá-la com antecedência, pois a criança com TEA costuma ter baixa tolerância a frustrações. Seria como lhe retirar alguns dos referenciais de que possui.

É importante que o professor que esteja com um aluno com TEA busque conhecer da síndrome e de suas características, para assim ser um facilitador na construção de uma melhor qualidade de vida para o seu aluno. É um grande desafio para o docente ajudar essa criança no processo de socialização e sobre as questões de autocontrole (Sousa, 2020).

São necessárias informações dos pais e demais profissionais que acompanham a criança com TEA. O professor deverá acompanhá-la a maior parte do tempo, estabelecendo com ela laços de confiança que serão indispensáveis para a sua adaptação naquele novo ambiente.

Pupo e Bezerra (2018) apresentam algumas orientações, desta vez, a fim de auxiliar os professores de um aluno com TEA. Eles destacam a importância de verificar, com alguma frequência, que o aluno esteja acompanhando o assunto da aula. Além disso, é aconselhável, também, que este aluno se sinta o mais próximo

possível do professor e de às vezes ser chamado para ser assistente do professor. Eles podem usar agendas e calendários, listas de tarefas e listas de verificação, ter ajuda para trabalhar e a se concentrar por mais tempo, incentivar o trabalho em equipe e aprender a esperar pelo seu virar. Deve aprender a pedir ajuda, obter apoio durante os intervalos, por exemplo, pode focar em um assunto que lhe interessa, ou pode se desviar, focando em algo inusitado ou sendo alvo da piada de um colega, e deve receber elogios por cada sucesso.

Desta forma, os educadores vão aprendendo a criar algumas dinâmicas para facilitar o dia a dia do seu aluno, ajudando-o a aprender e a executar diversas tarefas, diminuindo o grau de dependência, melhorando cada dia mais sua capacidade de resolução de problemas e conseguindo se desenvolver como todas as crianças, cada uma em seu ritmo e dentro de suas possibilidades.

A literatura sobre o TEA ainda é escassa, com poucos estudos científicos, por se tratar de um transtorno recentemente conhecido, em termos históricos. Nesse contexto, vale destacar a pesquisa realizada por Boralli (2019), que lança um olhar sobre o dia a dia de uma criança autista.

A partir dessa busca, observou-se que as crianças com TEA aprendem por associação, ou seja, ao ensinar sobre o amarelo, é preciso associar a cor ao amarelo que ele já conhece, como, por exemplo, a banana. Outro exemplo de aprendizagem associativa é quando uma criança associa o comportamento do pai com a saída para o trabalho depois de se despedir e pegar uma mala. As crianças associam comportamentos de trabalho com malas. Se o pai não carregasse a mala, ele não trabalharia, mas, sim, passearia (Gonring, 2019).

Profissionais que acompanham o desenvolvimento de crianças com TEA costumam ressaltar a grande capacidade de observação e memória em alguns deles, ainda que tenham pouca verbalização. Quando conhecem bem a rotina, podem antecipar-se a ela, pré-organizando os objetos de trabalho que utilizarão na próxima atividade. O excesso de barulho incomoda-os muito, pois, apesar de terem dificuldade de comunicação, podem desenvolver habilidades auditivas peculiares.

Neste contexto, a formação continuada dos profissionais da educação desempenha um papel fundamental na implementação da Educação Inclusiva, considerando que o conhecimento sobre o TEA ainda é limitado e em constante desenvolvimento, é necessário que os educadores estejam sempre se atualizando sobre as melhores práticas pedagógicas e as especificidades desse transtorno. A

formação continuada possibilita que os professores desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes, levando em conta as particularidades da aprendizagem de cada criança. Além disso, essa formação capacita os profissionais a lidar com as diversas manifestações do transtorno, como por exemplo, a sensibilidade ao barulho e as habilidades auditivas peculiares, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e acessível às necessidades de cada aluno. Dessa forma, enriquece a prática pedagógica e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os estudantes têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Diante do que foi exposto ao longo desta seção, abordaremos, a seguir, uma teoria inclusiva baseada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski, apresentando o autor e sua teoria, bem como sua contribuição para os estudos sobre deficiência e o processo de inclusão.

3 CAMINHOS PARA UMA TEORIA INCLUSIVA

Há que se mencionar ainda mais sobre o aspecto idealista de tal “filosofia”, cujas formulações não ultrapassam o âmbito da escola e dos agentes educacionais. Segundo anunciava o subtítulo da reportagem em estudo, “Mais do que criar condições para os deficientes (sic), a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos, na filosofia” (Guimarães, 2003, p. 43).

Esta seção enfoca a contribuição da teoria histórico cultural do desenvolvimento humano para a educação especial e a inclusão. Destaca a necessidade de ultrapassar o idealismo na educação e aprofundar as mudanças estruturais sobre o papel da educação na transformação social. Enfatiza a importância do contexto sociocultural e das interações sociais na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano, argumentando que a inclusão não se limita a criar condições para os deficientes, mas exige uma reconfiguração mais ampla das práticas educacionais.

3.1 Abordagem histórico-cultural vigotskiana

A abordagem que adotamos como principal referencial teórico para esta tese é a teoria criada por Lev Vigotski, conhecida como abordagem Histórico-cultural do desenvolvimento humano. Nas palavras de Vigotski (2021, p. 75), “[...] no seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e formas do comportamento cultural [...]”.

Zóia Prestes e Elizabeth Tunes são pesquisadoras brasileiras que estudaram em profundidade a vida e obra de Lev Semionovich Vigotski. Através das inúmeras traduções realizadas dos escritos de Vigotski do russo diretamente para o português e das pesquisas realizadas pelas autoras, sabemos que Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 e viveu somente 37 anos, falecendo em 11 de junho de 1934 de tuberculose. Por meio da biografia, notamos que a sua vida foi extremamente dramática. Não é objetivo desta tese se aprofundar na vida do teórico, no entanto, alicerçado na concepção de historicidade, que compõe a abordagem teórica escolhida, entendemos necessário contextualizar a pessoa do pesquisador para apreendermos seu legado teórico.

Natural de Orsha, perto de Minsk, a capital da Bielorrússia, foi o segundo de oito filhos de um casal judeu que vivia na Rússia. Para acompanhamento de seus estudos, foi introduzido pela família um tutor particular, dedicando-se à leitura até o ensino secundário, o qual concluiu aos 17 anos, em 1913, sendo considerado um ótimo estudante. Iniciou o curso de Medicina aos 18 anos de idade e, não concluindo, transferiu-se para o curso de Direito na Universidade de Moscou. Lá, também estudou Literatura e História da Arte, Filosofia e História. Passou a escrever críticas literárias e ministrar palestras sobre temas ligados à literatura e à psicologia. Produziu um rico material sobre Hamlet. Antes de se dedicar mais especificamente à pesquisa em Psicologia, interessou-se e produziu sobre Artes, História e Filosofia (Prestes; Tunes, 2012).

Em 1917, após a vitória da Revolução Socialista Russa, liderada por Vladimir Lenin, retornou para Gomel, para, no ano seguinte, cuidar de dois irmãos doentes com tuberculose. De 1919 a 1921, assumiu o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel de Instrução do Povo. Um pouco mais tarde, assumiu o cargo de diretor do departamento artístico do Órgão Regional para a Instrução Política. Em 1922, publicou resenhas teatrais nas páginas dos jornais de Gomel. Essas obras, no entanto, tornaram-se pouco conhecidas, mas demonstram a paixão pela literatura e as artes. Em 1925, seus pais e irmãos mudam-se de Gomel para Moscou, durante o verão, e nasce sua filha, Guita. Em 9 de novembro do mesmo ano, assinou contrato com a Editora Lengiz para publicação do livro Psicologia da Arte, obra através do qual iniciou os trabalhos no campo da psicologia. A partir daquele ano, suas pesquisas e estudos focaram na compreensão de uma psicologia que explicasse o desenvolvimento humano.

Em 1930, nasceu sua filha Assia e, em 1933, Vigotski e o diretor do Instituto Experimental de Defectologia¹³ (IED), Daniuchevski, iniciaram pesquisas com crianças que apresentavam defeitos na fala. Daí inferimos o início do seu interesse pelos estudos da defectologia (estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal). No instituto também havia aulas para crianças que apresentavam problemas de comportamento, crianças com retardo mental (nomeada de escola

¹³ Defectologia é o termo que passou a ser utilizado no contexto histórico da Rússia/União Soviética do início do século XX e continua até os dias atuais. Significa a área de estudo da educação e desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Não pertence a língua portuguesa, trata-se de um termo fruto da tradução da palavra russa.

auxiliar), escola para crianças surdas e um departamento clínico de diagnóstico.

Sua produção é vasta, porém, a maior parte está em formato de compilados de textos, artigos, palestras e produções científicas das mais diversas áreas. Foram poucas obras produzidas como livro. Segundo Prestes (2011), os escritos realmente produzidos no formato de livro foram:

Psirrologiia iskusstva (Psicologia da Arte), escrito em 1925 e publicado somente em 1965; *Pedagoguitcheskaia psirrologiia* (Psicologia Pedagógica) de 1926, e *Michlenie e retch* (traduzido no Brasil como Pensamento e linguagem ou Construção do pensamento e da linguagem), de 1934; e uma série de livros didáticos para o ensino a distância (por correspondência), tais como Pedologia da idade escolar (*Pedologuiia chkolnogo vozrasta*), de 1928, Pedologia da juventude (*Pedologuiia iunochevskogo vozrasta*), de 1929, e Pedologia do adolescente (*Pedologuiia podrostka*), escrito entre 1930 e 1931. Alguns capítulos deste último livro didático foram republicados no volume 4 de Obras reunidas (*Sobranie sotchineni*) (Prestes, 2011, p.100).

Vigotski trabalhou em parceria com colaboradores, sendo eles Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Juntamente com Luria e Leontiev, buscavam criar uma psicologia alinhada ao pensamento marxista, desta forma, criaram uma “nova psicologia”, que foi o resultado da síntese entre duas fortes abordagens presentes na Psicologia do início do século XX. A abordagem comportamental, também conhecida como behaviorista, que entendia a Psicologia como uma ciência natural e procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos como estímulo e resposta. Tal abordagem entendia o homem apartado de sua subjetividade, influenciada claramente pelo pensamento positivista da época. “[...] De outro lado havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito” (Oliveira, 1993, p. 22-23).

Nesse sentido, podemos afirmar que tinha um grande fascínio para compreender sobre o desenvolvimento psicológico humano e problemas neurológicos e, ao longo de sua trajetória, desenvolveu diversos estudos que contribuíram com a educação, admitindo que focava na contribuição do desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Vigotski ainda desenvolveu uma teoria que veio a se tornar conhecida consideravelmente no ocidente, qual seja: a teoria dos três níveis ou zonas da aprendizagem. De forma resumida e superficial, o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que abrange o que a criança consegue fazer sozinha. O

segundo é a zona de desenvolvimento proximal, o que a criança faz com ajuda do adulto e o terceiro nível, também conhecido por zona de desenvolvimento potencial, seria o que a criança pode aprender.

Deste modo, conclui Vigotski (2021) que:

[...] a investigação da zona de desenvolvimento iminente configurou-se como uma das mais poderosas armas de estudos pedológicos que permitem elevar significativamente a efetividade, a utilidade, a fecundidade e a utilização do diagnóstico de desenvolvimento mental para a resolução de desafios apresentados à pedologia, à escola (Vigotski, 2021, p. 192).

Toda essa contribuição teórica pensada para o desenvolvimento de crianças com TEA adquire uma relevância ampliada, uma vez que é pensada e ensaiada uma práxis pedagógica que caminha para o processo de inclusão. Mesmo diante de uma criança sem deficiência, se a atividade pedagógica não respeita o desenvolvimento individualizado da criança, essa aprendizagem não se efetiva. Fato que aproxima as crianças em suas diferenças e, nesse raciocínio, favorece a inclusão escolar.

Vigotski viveu o fim do período histórico czarista e a transição para o governo stalinista. Esse fato explica em parte a perseguição que sofreu pelo governo de seu país, à época, tendo livros de sua autoria censurados por um tempo. Estudou teóricos como Hengel, Marx e Spinozza. Se valeu do método do materialismo histórico-dialético para compreender a psicologia. O termo “Abordagem Histórico-Cultural”, atribuído ao legado vigotskiano, foi cunhado por estalinistas no contexto do Decreto de Pedologia (04.07.1936) para denunciar e inviabilizar os trabalhos de Vigotski e de seus colaboradores, Luria e Leontiev.

Foi claramente perseguido pelo regime stalinista e, possivelmente, se não tivesse morrido por causa natural, ainda que prematura, seria assassinado pelo regime, visto que, inclusive, era de origem judia e teve parentes assassinados em campos de extermínio. Várias foram as represálias do Estado russo, tais como: as críticas às suas produções sobre Pedologia, taxando-as de ideologia burguesa; a proibição de publicação do estudo de Luria sobre Ásia-Central e a cassação da Cátedra de Leontiev no Charkov, entre outras (Prestes, 2012).

Um dos maiores legados, além das várias teses sobre o desenvolvimento humano e às questões históricas, sociais e culturais como processo mental e psicológico, foram seus estudos sobre a deficiência e a criança com deficiência no âmbito escolar. Suas obras tiveram tradução tardia para o ocidente e ainda sofreram

de traduções tendenciosas e incompletas, além de informações contraditórias sobre sua vida, como podemos perceber pelos prefácios e notas de tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes ao referir as obras do autor. “[...] Vigotski foi um dos mais destacados pensadores soviéticos que desenvolveu trabalhos científicos em diferentes campos do conhecimento, tais como: psicologia, pedologia, defectologia, arte, entre outros” (Vigotski, 2021, p. 15).

A influência e a repercussão de suas obras vêm sendo notadas no campo da psicologia e educação, não só no Brasil, mas também em outros países ocidentais, além de ostentar uma boa receptividade por parte da comunidade científica que trabalha sob o paradigma da inclusão escolar. Não temos a pretensão de fazer um estudo aprofundado e nem analítico de sua teoria. Convém ressaltar que o objetivo específico aqui almejado é fundamentar esta tese demonstrando a gênese dos seus pressupostos e para alicerçar a construção teórica que se sucedeu. Entende-se que a teoria e a prática para construção da ciência são indissociáveis. Para se construir conhecimento científico, a teoria não pode ser apartada do empírico e do concreto e vice e versa. Assim, entendemos, tal como já nos ensinava Marx, a teoria como: “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito de pesquisa: [...] é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Paulo Neto, 2011, p. 21).

Uma das perguntas da pesquisa de Vigotski foi a de como ocorria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo. Essas funções estão relacionadas ao pensamento, linguagem, memória, atenção e cognição. Assim, criou a teoria que posteriormente foi conhecida como Histórico-cultural. Sua tese era de que as interações sociais eram protagonistas no processo de aprendizagem do indivíduo que, por sua vez, impulsionava todo o desenvolvimento humano.

A escolha da abordagem Histórico-Cultural como princípio orientador se justifica pelo fato de que o entendimento sobre desenvolvimento humano é um processo singular e que leva em consideração o contexto histórico, social e cultural em que ele está inserido. Não desconsiderando a influência do aspecto biológico no desenvolvimento humano, entende que as dimensões social e cultural são protagonistas no desenvolvimento e encontram-se imbricadas às questões naturais, não sendo entendidas de forma separada.

As funções mentais elementares resultantes do aspecto biológico, tais como reflexos, instintos, entre outros, são complexadas e modificadas ao se depararem,

através da mediação com o meio social, com os aspectos culturais e históricos, desenvolvendo, assim, funções mentais superiores, como pensamento, linguagem, etc., que são entendidas como responsáveis pelo processo de desenvolvimento e humanização do ser humano. Nessa perspectiva, fortemente influenciados pela concepção e método marxista, os processos psicológicos são formados no âmbito das relações socialmente mediadas, na sua totalidade, num processo contínuo, inacabado e dialético de significações de mundo.

Na abordagem vigotskiana, o ser humano se desenvolve por intermédio das relações de interação qualitativas com o meio social e cultural, sendo essas interações dialéticas que contribuem para o processo de humanização. Assim, Vigotski (1995) destaca:

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. (Vigotski, 1995, p.151).

Vigotski (1995) defende a tese de que a aprendizagem é fruto de uma vivência cultural que é mediada por instrumentos e signos, contexto em que a linguagem ocupa lugar de destaque e de uma vivência social marcada pela interação entre sujeitos. Assim, é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento humano e, portanto, a educação tem papel importante no processo. Deste modo, a gênese e a natureza do desenvolvimento humano são orientadas no sentido do biológico para o social e histórico, num processo contínuo, a cultura é elemento primordial na constituição do homem, pois o homem só pode ser compreendido se observado as condições históricas e culturais que vivenciou.

Dessarte, a cultura modela o desenvolvimento humano e suas funções psicológicas. A criança, apesar do seu desenvolvimento biológico, precisa da cultura para se humanizar, ou seja, desenvolver suas funções psicológicas superiores, distanciando-se dos demais animais, não negando ou anulando as funções mentais elementares decorrentes da maturação biológica humana. Ao longo de todo processo de desenvolvimento, o homem vai internalizando ou convertendo as formas culturais de comportamento, atribuindo-as significação, num sentido de fora para dentro, através de interações, as atividades interpsicológicas transformam-se em atividades intrapsicológicas.

Segundo a teoria histórico-cultural, o processo de desenvolvimento humano se dá pelas interações com o meio social. Desta forma, a criança, desde o nascimento, encontra-se imersa em sua cultura já constituída com regras, valores e tradições. Ao se conviver com essa cultura através do meio social em que está inserida, se relaciona com o outro e internaliza o mundo. Entendemos essa internalização não apenas como uma mera absorção da realidade externa, mas uma significação da realidade. O que se dá através de sentido e significado ao passo em que constrói sua própria forma de pensar e sua subjetividade. Logo, a abordagem histórico-cultural não acredita na universalização dos processos no desenvolvimento humano, uma vez que cada criança é única para Vigotski (1995).

Nessa perspectiva, entendemos que o seu referencial teórico é alicerce para as futuras construções teóricas de diversidade e até de Neurodiversidade. A criança autista tem seus próprios processos de significação de mundo e, mesmo diante de características peculiares do TEA, constitui-se um sujeito único. Mas o autor não estudou apenas o desenvolvimento típico da criança, pois se dedicou a estudar o desenvolvimento das crianças com deficiências e deixou como legado uma construção teórica que fundamenta uma gama de pesquisas atuais.

3.2 Vigotski e os estudos sobre defectologia: contribuição para educação especial e ponte para educação inclusiva

Ao pesquisar as funções psicológicas, o desenvolvimento humano e aprendizagem humana, contribuiu consideravelmente para os estudos sobre a pessoa com deficiência, uma vez que, partindo do entendimento do desenvolvimento típico, formam-se pressupostos e hipóteses para as pesquisas sobre o desenvolvimento atípico e suas diversas implicações, como no campo da educação, por exemplo. Porém, o estudioso foi além e se dedicou a estudar, na área da defectologia, o desenvolvimento de crianças com deficiência. Enfatizava, em sua teoria, a superação das dificuldades através das compensações realizadas por meio das relações sociais, da família, amigos e escola. Defendia o imperativo da ênfase nas possibilidades que a criança apresenta e não nas suas limitações. A deficiência, segundo seus estudos, deve ser entendida de forma qualitativa e não quantitativa. Quer dizer que não se deve quantificar as limitações, mas partir das possibilidades de desenvolvimento que todo ser humano tem.

Vigotski (2021) criticou a defectologia do início do século XX, que não focava seu método de investigação de forma qualitativa e insistia numa lógica de “subtração”, na qual a criança com deficiência era vista como uma pessoa “normal” menos alguma característica. Ele abraçou a tentativa em romper com a ideia de quantificar o desenvolvimento da criança com testes e padronizações sem levar em consideração toda questão social, denominando-a e propondo uma ideia qualitativa. Afinal, é urgente reconhecer que os fatores sociais afetam o desenvolvimento humano além dos elementos biológicos.

Vigotski defende a visão de diversidade de desenvolvimento, ou seja, de que existem diversas formas de se desenvolver e a criança com deficiência apresenta sua forma peculiar. Ela não sente sua diferença, sua deficiência, porém, sente a discriminação que sofre em razão dela, sua privação social. Desta feita, não será a atipia que definirá as condições materiais para o futuro da criança, mas as relações sociais que venham a ocorrer a partir dela.

Ainda há forte crítica e apelo para o campo da defectologia considerar os processos sociais compensatórios. “Supor que a presença de uma deficiência ou insuficiência baste para provocar a compensação, para transformação do defeito em aptidão seria, é claro, um otimismo cientificamente injustificado” (Vigotski, 2021, p. 100). Segundo o teórico, o grau da deficiência depende do processo de compensação na formação da personalidade da criança. Esses processos de compensação são entendidos numa concepção totalmente diferente da concepção médica que abrange conceitos como neuroplasticidade, por exemplo. Trata-se de uma compensação social. A compensação se dá no caminho que a criança desenvolve para superar os desafios em decorrência de sua deficiência. E essa superação não acontece naturalmente, pois os caminhos indiretos da compensação são criados socialmente. Para o teórico, a única esfera em que a compensação de uma deficiência acontece é no social.

A perspectiva de um futuro melhor para as crianças com deficiência é uma questão psicológica e uma possibilidade teórica para o campo da educação. Partindo desse novo olhar para a criança com deficiência, Vigotski abre espaço para a construção de um novo paradigma na educação especial que somente anos depois fora decifrado pelo mundo ocidental. “Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeitos e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de

anormalidades” (Vigotski, 2021, p. 34).

Através dos estudos na área da defectologia, buscava entender o desenvolvimento da criança com deficiência e suas formas de aprendizagem, baseado na sua concepção histórico-cultural do ser humano, não a doença ou o “defeito/limitação” específica da criança.

Vigotski estudou as crianças com deficiências que, à época, classificou como: crianças mentalmente retardadas, crianças dificilmente educáveis e crianças talentosas. Essa nomenclatura não é mais aceita pela comunidade científica diante dos estudos e aprofundamentos científicos que sucederam, mas seus estudos, em hipótese alguma, desse fato, perderam o valor. Na realidade, são alicerces para o paradigma de inclusão na educação especial atualmente.

Para a teoria vigotskiana sobre o processo de aprendizagem, a educação numa concepção ampla, não se dá apenas no âmbito escolar, se dá na vida social por meio das relações sociais e interações qualitativas. Tal concepção não invalida o papel relevante da escola e do professor, que são reconhecidos por ele.

A mediação é uma questão importante para teoria histórico-cultural. Os instrumentos e os signos são os mediadores para aprendizagem do indivíduo e a linguagem é um dos mediadores culturalmente criados pelo homem mais importantes nesse processo. Daí a relevância da cultura em todo o processo de desenvolvimento humano. Para Vigotski (2011, p. 868), “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos”.

Evidenciamos, desta forma, que o sujeito não é o mediador do processo de aprendizagem na teoria vigotskiana. Nesse contexto, o papel do professor, na realidade, é entendido como o de organizador do espaço educativo. Muito mais do que um instrumento ou uma mera ferramenta didática, o professor cria as condições geradoras da necessidade da criança, instiga a dúvida, o interesse em aprender e estimula reflexões. Nesse contexto, com base nessas concepções, inferimos afirmar que o foco da ação pedagógica não é o resultado, é o processo de desenvolvimento, que é ilimitado, pois um laudo ou diagnóstico não pode prever ou limitar a pessoa com deficiência. E esse pressuposto traz uma perspectiva positiva para o desenvolvimento.

Ainda sobre o trabalho escolar, Vigotski (1987, p. 28) propõe que: “[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas

funções e em suas características mais positivas, em vez de se basear em seus aspectos mais deficitários”. Reconheceu o papel da brincadeira na educação da criança quando afirmou que: “[...] a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (Vigotski, 2021, p. 235) e compensação das insuficiências, para o caso das crianças com deficiência, como um mecanismo natural para o exercício do futuro.

Os mecanismos de compensação num primeiro entendimento era de que uma função sensorial compensa a outra. Passou, inclusive, a integrar o senso comum, formando estigmas que ainda persistem nos dias atuais, como o de que a pessoa com deficiência visual apresenta um tato mais aguçado para compensar a falta de visão. Atualmente, recorremos a estudos da neurociência para explicar a compensação também através da plasticidade neurológica, quando uma função é desempenhada por outra área do cérebro diante do prejuízo funcional da área específica. Vigotski (2021) já entendia que o potencial compensatório é maior numa criança com deficiência devido à necessidade de superação das limitações.

Criticou duramente as instituições especializadas da sua época que não estimulavam as crianças com deficiência no processo de desenvolvimento, pois, ao mantê-las isoladas do convívio social, privaram-nas das interações necessárias para aprendizagem. Defendia que o meio social é a fonte de todo desenvolvimento para a abordagem histórico-cultural. De acordo com sua teoria, a aprendizagem pode ocorrer sem a figura do professor, mas não sem a interação com o meio. Inclusive, ele entendia o desenvolvimento como uma espiral, não em forma linear e que poderia se dar de forma progressiva e regressiva, além de que não há sequer garantia de que aconteça.

As suas críticas à escola especial da sua época ainda se fazem necessárias nos dias de hoje. O teórico almejava criar uma educação especial que priorizasse o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por acreditar que, por meio da educação, e em qualquer momento histórico, através da cultura, é possível se compensar a deficiência.

Para Vigotski (2021), o desenvolvimento da criança sem deficiência se dá da mesma forma que o da criança com deficiência. Há a influência da maturação biológica e da cultura criada pelo plano civilizatório de um povo no desenvolvimento humano. As dimensões biológicas e culturais, de tão próximas e imbricadas, se confundem em vários momentos. No entanto, para a criança com deficiência, a

“mistura” é menos notada, uma vez que a questão orgânica tende a prevalecer.

Em grande parte, essa dificuldade é observada porque no percurso histórico e civilizatório os meios culturalmente criados para adaptação são planejados para as crianças sem deficiência (Mazzotta, 2011), de onde se infere a necessidade urgente de mudança de paradigma na concepção de deficiência, bem como na abordagem da educação especial.

3.3 Paradigma da inclusão escolar

A educação inclusiva reconhece a diversidade humana, a convivência com as diferenças pessoais, físicas, culturais e sociais dentro das escolas. A educação especial começa a ser entendida como parte da educação geral, onde todos aprendem juntos em lugares diferentes.

A partir de uma perspectiva de educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial visa garantir a inclusão escolar para alunos com deficiência, alunos com deficiências globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotados, direcionando o sistema educacional para garantir: acesso à educação formal; participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais altos de educação; caráter transversal dos modelos de educação especial da primeira infância ao ensino superior; oferta de assistência educacional especializada; formação de professores e outros profissionais da educação para serviços educacionais especializados para promover a inclusão; envolvimento da família e da comunidade; acessibilidade à construção, transporte, mobiliário, comunicação e informação e articulação inter setorial na implementação de políticas públicas (Santos; Falcão, 2020).

A educação especial é uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, estágios e estilos, fornece serviços educacionais especializados, serviços e recursos específicos para esse serviço e orienta os alunos e seus professores em seu uso na sala de aula regular.

Os serviços de educação profissional identificam, desenvolvem e organizam recursos instrucionais e de acessibilidade para remover barreiras ao envolvimento total dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas. As atividades realizadas nos serviços de educação profissional são diferentes das realizadas nas salas de aula comuns e não substituem a educação escolar. Este

serviço complementa a formação autônoma e independente dos alunos dentro e fora do campus (Pupo; Bezerra, 2018).

A inclusão escolar começa na Educação Infantil e fornece a base necessária para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global. Nessa etapa, o brincar, o acesso a diferentes formas de comunicação, o enriquecimento da estimulação física, emocional, cognitiva, psicomotora e social e a convivência com as diferenças contribuem para o relacionamento, o respeito e a valorização da criança (Baptista, 2019). Do nascimento aos três anos de idade, a Educação Infantil é expressa por meio das creches e berçários com serviços de intervenção precoce destinada a otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em conjunto com os cuidados. Trata-se do educar e cuidar indissociavelmente.

Nesta pesquisa, adotamos o recorte na etapa da Educação Infantil, mais precisamente nas pré-escolas, dos 4 aos 5 anos de idade, porque, de acordo com a BNCC, as aprendizagens perpassam pelos campos de experiência permeados pela estratégia didática da ludicidade e do brincar, o que nos leva ao brincar adaptado para crianças com deficiência, diante da perspectiva inclusiva. Para isso, baseando-nos na teoria vigotskiana e na construção social da mente materializada pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pensamos nas concepções de mediação pedagógica realizada pelo outro (professor, adultos ou colega), de modo semiótico, realizada através dos signos. Porém, cientes, de antemão, da lacuna existente entre a construção teórica, acadêmica, seguida da previsão legal com toda sua força coercitiva para, finalmente, adentrar as práticas e cotidianos das escolas.

É necessária a democratização do ensino, buscando soluções sem segurar em classe e atendimento específico, com a finalidade básica da educação, que é o pleno desenvolvimento do educando e, sobretudo, o preparo do mesmo para o exercício de sua cidadania, tendo entre seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Dall'acqua, 2015).

O objetivo da inclusão é não excluir ninguém do sistema de ensino, que deve se adaptar às particularidades de todos os alunos para alcançar a verdadeira inclusão, ou seja, a inclusão de todas as pessoas sem distinção. O que se quer é um sistema educacional planejado que ofereça, dentro de uma organização, as respostas para as diversas características e necessidades. Nesse sentido, abordaremos a questão da acessibilidade para uma educação especial inclusiva, assim:

A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações (Mantoan, 1996, p. 37).

Portanto, a educação como fator determinante para o desenvolvimento de um país torna-se peça fundamental para aprimorar a democracia, já que em seu contexto se vislumbra o encorajamento humano na busca constante por direitos. A ideia de legitimidade para a verificação, se determinada norma se adequa ao sistema jurídico, só é possível quando se tem formado cidadãos conscientes do seu papel no meio social, daí o real nível que se deve buscar para que se firme um país igualitário, em que a cidadania seja atuante. A educação possibilita o desenvolvimento da reflexão na tomada de decisões, a descoberta e o cultivo de suas potencialidades enquanto seres humanos. Então, o sentido de educar deve ser entendido em seu real significado, não somente como instrução, com repasse de informações, mas, sobretudo, na perspectiva de ensinar maior senso crítico, criando novas mentalidades, fomentando sempre maior aprendizado.

Como bem assinala Freire (2005), a educação deve ter uma perspectiva diferenciada em cada fase. Se na etapa da alfabetização a educação busca a palavra geradora, na pós alfabetização, busca e investiga o tema gerador. Sob essa ótica, a concepção originária da educação de simples instrução deve dar espaço a uma educação conscientizadora e libertadora. A conquista pelos direitos de um dado povo se deve pelo seu poder de atuação, assim como Ihering (2006) preconiza:

Todos os direitos da humanidade foram conquistados na luta: todas as regras importantes do direito devem ter sido, na sua origem, arrancadas àquelas que a elas se opunham, e todo o direito, direito de um povo ou direito de um particular, faz-se presumir que se esteja decidido a mantê-lo com firmeza (Ihering, 2006, p. 1)

Sendo assim, é notório como a educação tem papel fundamental na preparação do indivíduo para o exercício da cidadania, definindo um ambiente mais próximo do que se idealiza, já que o desenvolvimento do direito à educação impulsiona o avanço aos demais direitos. O investimento no setor educacional é de extrema importância

porque promove transformações no tocante ao fortalecimento humano e social, coadunando a expansão do propósito de democratização de um país.

A importância da educação na vida dos seres humanos é algo quase insusceptível de negação e essa educação se inicia desde o primeiro contato com o mundo, através de percepções, pois o indivíduo aprende juntamente com orientações e mediações como reagir em distintos momentos. A chamada natureza humana nasce com características próprias herdadas geneticamente, que são os fatores originários, estes, em conjunto com os fatores adquiridos, que são as experiências vividas, irão formar a personalidade do sujeito que, por conseguinte, aliadas ao contexto histórico social, irá firmar numa educação política.

Podem ser destacados alguns objetivos essenciais da educação, relacionados ao exercício do pensamento científico, usando critérios de racionalidade como análise de aspectos da vida cotidiana, a expressão pessoal, ou seja, o incentivo às potencialidades acerca da criatividade, juntamente com a valorização e reconhecimento do outro como sujeito, pautando-se numa educação moral para promover a politização de uma sociedade, compactuando para o bom funcionamento da democracia, já que se entende por educação política o processo de transmissão de informações e conhecimentos com o intuito de disponibilizar ao cidadão um acervo para melhor compreensão de assuntos políticos.

Responsabilizar o meio como educador de uma pessoa pode até parecer uma premissa radical, mas o certo é que o ambiente é um grande influenciador de comportamentos e, por isso, decisivamente há que se buscar, de forma incisiva, uma harmonização no meio em que se vive.

Para Dallari (1998), temos dois tipos de educação: a formal e a informal. A primeira é relativa ao ensino escolar que, em tempos antigos, era visto como complemento da educação familiar, que, por sua vez, pertence à chamada educação informal, esta que trata de todo tipo de ensinamento dado fora da escola. Hoje, temos em mente que não há hierarquia de importância entre as duas. O que se percebe é que só se logra êxito nesse direito se houver uma integração entre os dois tipos de educação.

Segundo Freire (2005), o homem é o sujeito da educação, evidenciando uma tendência interacionista, ou seja, da importância da associação do homem-mundo, sujeito-objeto e, assim, o homem vai criando a cultura à medida em que vem interagindo com o meio que vive.

Sabe-se que hoje a educação deve ir além das ciências, em que se preconiza o ensinamento ao sujeito de como encarar o mundo, estando preparado para solucionar diferentes situações, persistindo a responsabilidade familiar. Por conseguinte, podemos concluir que o Estado não pode e não deve assumir-se como único responsável pela educação e o entendimento da interação social é fator determinante para o desenvolvimento de um país.

Por isso, inferimos dizer que é de extrema urgência resolver impasses relacionados à educação sociocultural e política, visto que a legislação acompanha a contextualização da cidadania e se ela sofre com dificuldades na instauração de um regime político baseado em dirimir desigualdades sociais, também pode encontrar impasses para concretização desse direito.

No caso do Brasil, o reconhecimento do Ensino Fundamental como direito se deu em 1934, fruto de reformas educacionais ocorridas durante a era Vargas e alastraram-se para vigência de novas positivamente, condensando uma melhor qualidade de vida à sociedade como um todo. E nessa seara, como bem explica Pompeu (2004), a educação deve ser tratada como um direito subjetivo fundamental, pois a ignorância pode ser interpretada como a atual forma de escravidão e só através do conhecimento se conseguirá a liberdade.

Tendo em vista ser a educação elemento essencial para a formação do ser humano, para que ele possa ter habilidade em exigir e afirmar os seus direitos e melhor envolvimento com a política, Freire (1987) ressalta que:

Na verdade, toda informação traz em si a possibilidade de seu alongamento em formação, desde que os conteúdos constituintes da informação sejam assenhoreados pelo informado e não por ele engolidos ou a ele simplesmente justapostos. Neste caso, a informação não comunica, veicula comunicados, palavras de ordem (Freire, 1987, 136).

O espaço escolar, indubitavelmente, é um local de grande aproveitamento de informações de todos os gêneros e se adequa ao estímulo à participação social, por meio, por exemplo, de ações voluntárias promovidas nas mais distintas áreas. Neste contexto, Martins (1994) destaca a relação entre a política educacional e a sociedade e sua relação imbricada, e enfatiza a importância da educação para a humanidade de uma “[...] educação como prática social que ultrapassa a escola e que pode alterar e interferir na política educacional” (Martins, 1994, p. 8-9).

Dessa forma, a política educacional abrange a questão do envolvimento e

comprometimento político. Já a questão do agir coletivo remetendo à emancipação humana e à formação política são direitos de todos. Dada a inserção de valores que orientam a vida cidadã, o processo educacional define-se politicamente para a sociedade.

A educação política adotando um viés transformador precisa compreender a prática revolucionária, assumindo um sentido político, possibilitando que a formação do indivíduo não seja de um modo frágil, para poder capacitá-lo a exercer a autonomia, de refletir sobre sua conduta e de opor resistência à dominação.

Schmidt (1977) preconiza:

Sempre, pois, a consciência enquanto espírito ativo penetra na realidade por ela reproduzida. A tarefa do conhecimento é não capitular diante desta realidade que se coloca ao redor dos seres humanos como um muro de pedras. Na medida em que o conhecimento revive os processos históricos humanos apagados nos fatos constituídos, ele revela a realidade como algo produzido pelo ser humano e, portanto, mutável: a prática [Práxis], enquanto conceito mais importante do conhecimento, transforma-se em ação política (Schmidt, 1977, p. 258).

Podemos avaliar que processo de transformação depende da identificação teórica aplicando-se à prática, restabelecendo-se na transformação do ser humano para a devida efetivação do processo de conscientização no que se refere à temática da política. Nesse alinhamento, a necessidade do ensino e da educação são fatores essenciais para a obtenção do exercício dos direitos humanos e sociais e notadamente para um alcance de um processo dinâmico de participação popular, enfrentando as diversidades existentes no meio em que se relaciona com o outro.

Devemos visar uma inovação pedagógica no sentido de propiciar ao indivíduo, protagonista de sua história, aprender a dialogar, desenvolvendo mudanças de mentalidades, compreensão global do mundo que o cerca e avanços na inclusão social, pois esse tipo de educação abrange princípios a serem seguidos, como o princípio da dignidade da pessoa humana, e o próximo deve ser tratado com respeito e a partilha de conhecimentos deve ser realizada, num manifesto contínuo e cotidiano.

Destarte, a educação deve ser perseguida sobre os parâmetros de cidadania, constatando, contudo, que o controle estatal para efetivação desse direito deve ser feito presente, cabendo ao Estado a fiscalização e aplicação de recursos para o bom desempenho educacional e para a formação de uma sociedade digna. Então, como um direito social, a educação tem caráter absoluto, intangível, não podendo ficar

pendente da discricionariedade do Estado.

A escola é uma instituição social que interfere diretamente na sociedade, como reflexo da mesma; também é lá que encontramos várias contradições. Os documentos que norteiam a organização destas Instituições de Ensino Superior (IES) são questionados e elaborados por grupos que refletem nesses documentos ideologias e teorias, portanto, os modos de pensar e agir da instituição em dado momento, e por que não dizer da sociedade vigente naquele período. Desta maneira, o dinamismo que a sociedade tem passado no que diz respeito às suas mudanças de posturas, ora mais conservadora e tradicionalista, ora mais liberal e revolucionária, finda por refletir nas políticas

A função social da escola é definida consequentemente pelos processos históricos que perpassam a construção da identidade do público ao qual atende. Eis a razão pela qual, costuma-se dizer, em meio aos gestores da educação no Estado do Ceará, que Educação é artesanal, no sentido de ser construída no dia a dia, com todas as suas peculiaridades e desafios que surgem cotidianamente ou que são trazidos pela sociedade para dentro da escola, o que a deixa obrigada a apresentar alguma resolução para as problemáticas que surgem.

Com a chegada da Lei 9394/96 de Diretrizes e Base da Educação com relação aos artigos que tratam da formação dos profissionais da educação, podemos verificar que eles apresentam inúmeros avanços, tanto no que se refere à concepção de educação, de uma maneira geral, quanto na questão de tratar o professor como eixo central da qualidade educacional, o que nos leva a refletir sobre a formação destes profissionais para que eles possam desempenhar bem suas funções de acordo com a lei.

Afinal de contas, podemos dizer que se trata apenas de uma questão de raciocínio lógico a ser desenvolvido da seguinte forma: professores que obtiveram uma formação de qualidade têm ou deveriam ter reais condições de também ofertarem um aprendizado que seja mais condizente com aquilo que eles receberam. Pior é continuarmos na prática comum das ações governamentais de se exigir dos profissionais de educação aquilo que não lhes foi repassado, obrigando-os a contribuir com algo que eles sequer receberam condições de prestar suas contribuições.

As IES, por meio do curso de licenciatura em Pedagogia, auxiliam na formação de educadores, portanto, buscam transformar estudantes em professores. Todavia, é com os conhecimentos desenvolvidos e adquiridos nas universidades que esses

sujeitos atuarão na educação possibilitando novos caminhos. Obviamente, estes caminhos serão percorridos por conta própria, afinal, cada um terá um tipo de experiência que pode ser única, mas é necessário que as ferramentas que adquiriram no campo acadêmico sirvam de suporte para suas decisões, seu trabalho e sua postura diante dos desafios profissionais que assumiram. Neste contexto, temos a educação especial, que é uma das modalidades da educação, e o processo de inclusão de pessoas com deficiência, que obriga legalmente a aceitação da matrícula desses alunos na rede regular de ensino.

Dessa forma, o profissional que escolheu a profissão do magistério optou, também, pela possibilidade de atuar diretamente com alunos com deficiência. Eis a razão pela qual é de fundamental importância que o docente dê continuidade à sua formação, buscando qualificar-se para atender, de maneira eficaz, o seu alunado. Essa busca pelo aperfeiçoamento das suas práticas, ideias, posturas, linguagens etc., é benéfica não somente sistematicamente, como para toda a sociedade, que só tem a ganhar com isso. A educação de professores, da mesma forma que o processo educacional, também é influenciada pelas mudanças ocorridas na sociedade de uma forma geral.

A educação especial é fruto da mudança de concepção de sociedade, do avanço das políticas públicas desenvolvidas com o passar do tempo e dos movimentos sociais que pressionaram o Estado na consolidação de seus direitos como sujeitos sociais. É notório o avanço que tivemos em relação à consolidação, ao menos no campo legal, dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito ao acesso a uma educação digna de qualidade que lhe atenda às necessidades e que lhe ajude a se inserir no meio social, de forma inclusiva. Contudo, é mister que tais direitos, já existentes no ordenamento jurídico, sejam efetivados para que possam ser usufruídos plenamente.

Vale salientar que, para um profissional da educação atingir os níveis de qualidade adequada com o compromisso educacional, torna-se necessário ir além do que uma IES pode oferecer, sendo indispensável a busca constante de educação continuada, pois a qualidade dessa formação refletirá diretamente no trabalho desenvolvido pelo docente nas salas de aulas. Portanto, a formação desse profissional deve contemplar diferentes formas de estudos e conteúdos com fundamentação teórica para, assim, ter capacidade de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais.

Logo, a formação desse profissional deve contemplar diferentes formas de estudo e pesquisa, com fundamentação teórico-prático para, conseqüentemente, ter capacidade de reflexão crítica sobre os processos sociais, políticos e educacionais, que, corroborando com Tardif (2014, p. 34), “[...] os processos de produção de saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea” indispensáveis para atender as necessidades que surgem pela diversificação existente na sala de aula.

Neste contexto, duas atitudes são de extrema importância para a boa formação profissional dos educadores, indo além do ensino, pesquisa e extensão das IES, sendo que a primeira deve ser feita ainda durante o período de graduação, quando aquele que tem como objetivo se dedicar ao magistério deve buscar alternativas que possam ir além daquelas oferecidas, e a melhor forma é se envolver em projetos sociais, que o leve a ter outros tipos de experiências. A segunda, por sua vez, seria dar continuidade a sua formação mesmo após ter concluído o curso, afinal de contas, esta é a época em que o educador deve procurar se manter o mais atualizado e bem informado possível.

Isto deve ser feito não apenas em relação aos fatos importantes que sejam de relevância geral e acontecimentos que tenham impactos generalizados, mas, principalmente, em relação ao desenvolvimento e à evolução das inúmeras práticas pedagógicas e às novas tendências educacionais que estão sendo colocadas em prática com sucesso pelo mundo afora. É claro que, nem sempre, elas serão aplicáveis à realidade fática do educador. Todavia, ter conhecimento de experiências de sucesso pode fazer com que estas sejam adaptadas às suas condições e isso pode levar a novos aprendizados de sucesso.

Esta é a maior contribuição da formação continuada, pois ela possibilita que o profissional da educação adquira conhecimentos capazes de gerar transformação e impacto nos contextos profissional, social, comunitário e escolar. Debater e questionar o sistema educacional e as políticas é uma atribuição inerente à formação docente, isto sugere uma mudança no comprometimento político e social, visto que, ao ensinarmos, temos o poder de modificar o educando instigando sua autonomia, tornando-o protagonista de sua própria história por intermédio do conhecimento do próprio contexto histórico.

Tais atitudes findam por transformarem-se em um campo fértil onde se abre

espaço para o surgimento de novas práticas educacionais e quando estas passam a ser utilizadas, temos um novo significado ao espaço escolar, pois seus componentes estão juntos neste processo que une, simultaneamente, os transformadores com o próprio objeto de transformação, sendo que eles passam a ser paralelamente um e outro.

E quando se começa uma mudança dentro da escola, não se pode descartar a hipótese de, inicialmente, a comunidade local começar a mudar e, posteriormente, até mesmo, se apresentarem maiores mudanças sociais, uma vez que, da mesma forma que a escola é influenciada pelo mundo externo, é inteligível que se pense que o contrário também ocorra, ou seja, não se pode descartar de todo a real possibilidade da mudança social ser oriunda do meio escolar. Conviver com alunos que necessitam de uma atenção especializada exige do professor uma maior atenção em relação à sua prática, o que resume numa compatibilidade de conhecimentos.

O professor que tem um aluno com deficiência em sala não pode se limitar a padrões educacionais, portanto, é necessário, junto a esses educandos, usar sua criatividade para construir novas e diferentes formas de apresentar o conteúdo didático, ação esta que proporciona maior compreensão entre os alunos com deficiência e os demais estudantes.

Magalhães e Lima (2004, p. 90), em seus escritos, afirmam que “[...] lidar com a diversidade humana na escola seria uma oportunidade de ampliação das possibilidades de os alunos desenvolverem posturas flexíveis e de aceitação das diferenças”. Em tempos como o atual, marcados por divergências ideológicas que afastam as pessoas para campos diametralmente opostos, a convivência baseada no respeito e na tolerância deveria ser uma norma. Se as práticas de educação inclusiva fossem mais incisivas, haveria mais oportunidades para que o convívio com pessoas diferentes levasse a uma compreensão mais ampla de que ser diferente é absolutamente normal.

Podemos observar teoria e prática, em vez de ideias divergentes, com defesas que colocam uma como mais importante que a outra, quando deveriam estar associadas para o contexto apresentado nos diversos segmentos que são impostos à escola de ensino regular, principalmente quando se refere à educação inclusiva, pois somente quando aquilo que é debatido teoricamente for levado para a prática, e a teoria é aperfeiçoada, se transformará em exemplos positivos que podem ser seguidos pelos demais.

Os obstáculos são grandes, visto que os alunos com deficiência são, frequentemente, incluídos nas salas de aula apenas como presença física, pois o professor não está atendendo às suas necessidades básicas de aprendizagem, uma vez que ainda não estão ou não se sentem preparados para recebê-los, afinal de contas, é comum ouvir de professores “[...] que não foram, e, não estão preparados para trabalhar este público” (Mantoan, 1996, p. 53)

Então, sem saber como lidar com a situação de forma condizente, os professores, constantemente, decidem continuar com sua metodologia de aula comum, sem nenhuma adaptação que vislumbre, de alguma forma, a inclusão do aluno com deficiência, que deve se virar para seguir o ritmo de aprendizado dos demais colegas.

O mais impressionante é a defesa errônea da ideia de que não se pode mudar o estilo de passagem de aprendizagem em virtude do princípio da igualdade, uma vez que se fizessem as adaptações necessárias, estariam a tratar diferentes, aqueles que deveriam ser tratados iguais. Este tipo de pensamento só demonstra o despreparo por parte de alguns dos professores que compactuam dessa ideia, visto que a própria Constituição Federal de 1988 consagra o princípio da igualdade ou da isonomia, destacando que se deve tratar o igual à medida de sua igualdade e o desigual à medida de sua desigualdade. Para termos ideia do erro cometido por aqueles que pensavam daquela forma anteriormente exposta, o que eles persistem em fazer é tratar igual os desiguais, e isto é a forma mais comum de se perpetuar a desigualdade.

Entendemos que o medo dos professores está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações e dificuldades, e isto é o que causa no docente a rejeição e/ou resistência à inclusão escolar. Para Libâneo (2010, p. 38), o docente é um “[...] profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas”, esses já possuem conhecimentos e habilidades fundamentais para enfrentar situações-problemas, superando o conflito das diferenças, e assim, aptos a cooperar com a construção de uma educação inclusiva, no entanto, é primordial que o docente saia da zona de conforto na qual está submerso. E que sejam dadas a ele as condições para o saber fazer inclusão. É preciso sair do ciclo “sistema de vilões e heróis” e construir um processo educativo forjado na parceria família, escola e Estado/Sociedade.

Sobremaneira, não basta o professor ter formação adequada como meio de impugnar os costumes preconceituosos para obter uma educação para todos. Faz-se

necessário que a instituição de ensino esteja disposta a se permitir vivenciar a inclusão, tendo em vista que toda comunidade escolar deve se dedicar nas mudanças que proporcione o avanço no processo de inclusão atendendo as exigências da sociedade contemporânea que rompe com os paradigmas tradicionais de ensino, “[...] pois todos aqueles que fazem parte do cenário institucional têm responsabilidade na sua melhoria e estão implicados no processo de mudanças” (Proença, 2018, p. 26).

Portanto, para cooperar com a construção da educação inclusiva, o professor deve ter noção das potencialidades dos alunos e dos conhecimentos pedagógicos que circundam o desenvolvimento das competências de ensinar e avaliar, e também aceitar as diferenças individuais valorizando a diversidade, intensificando a capacidade e a honra de conviver e compartilhar com pessoas diversas. É lógico que isso só é possível se houver uma verdadeira parceria entre todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional, ou seja, todos aqueles formam a escola, desde sua comunidade acadêmica, passando por todo o seu corpo técnico, os alunos e toda a comunidade, enquanto grupos que estão diretamente interessadas no desenvolvimento de um sistema educacional que seja valorativo para todos.

A prática de uma educação inclusiva como meio para impugnar os costumes preconceituosos para obter uma educação para todos necessita da qualificação dos professores, sendo isso fundamental para a aquisição de princípios educacionais democráticos e melhoria da qualidade de ensino. Sem ela, não adianta os avanços que tivemos no que se refere à criação de leis, tratados e convenções, pois é o professor um dos maiores responsáveis por tornar prática estas conquistas e fazer com que elas sejam dignas de comemoração. Se não houver a qualificação dos professores, temos que nos acostumar à tendência nefasta de vermos a proeza de vitórias de lutas históricas simplesmente não saírem do papel.

Não podemos colocar o fardo somente nos ombros dos professores que já carregam em suas costas todas as principais responsabilidades com as questões educacionais de nosso país, mas é necessário que se crie condições para que eles se capacitem e se preparem para lidar com seres humanos que necessitam urgentemente de apoio, atenção, dedicação e inclusão, pois já estão cansados de serem marginalizados, tratados com preconceitos e excluídos, carregando dores físicas e psicológicas que tão cedo não serão amenizadas (Proença, 2018).

É consenso entre os estudiosos, sobre inclusão escolar, que não basta a atuação da escola (professores, gestores e demais funcionários), mas também a

atuação das famílias e de toda sociedade para que a inclusão se implemente. Nessa esteira de pensamento, entendemos que todos os envolvidos, direta ou indiretamente, devem assumir o paradigma inclusivo, porém, as diversas significações quanto ao fenômeno vão impactar diretamente na implementação da inclusão. A depender dessa significação, que na perspectiva vigotskiana é um processo que nasce no social, mas adquire características individuais, o que é nomeado de “inclusão” pode ser, na realidade, um outro entendimento ou um entendimento deturpado do fenômeno inclusivo. Daí a necessidade de pesquisas que investiguem essas significações, sob pena de nos tornarmos uma sociedade que luta por direitos inclusivos sem a real noção do que seja o fenômeno.

A realidade percebida por Mantoan (2015) merece uma reflexão mais aprofundada, a nível quase intrapsicológico. Segundo a autora, a inclusão preocupa pais que ainda se apegam a paradigmas tradicionais e assistencialistas, e professores e as escolas de forma geral, que se sentem despreparados, apesar de reconhecer um número insignificante de pais de alunos sem deficiência contra a inclusão. Nossa proposta é refletir sobre alguns questionamentos: até que ponto essas inseguranças e dúvidas não advêm, também, de um entendimento errôneo sobre o conceito de inclusão? Até que ponto as concepções de deficiência vêm influenciando essas significações? A determinação legal, por mais objetiva e clara que seja, o que nem sempre ocorre, gera diversas interpretações, que, por mais técnicas que sejam, não estão imunes à influência das significações de cada sujeito.

3.4 A inclusão como um direito humano

Relacionando a inclusão com cidadania, o tema cidadania, muito debatido desde a sua origem principiológica, teve sua discussão ampliada devido às insatisfações sociais, repercutidas, sobretudo, pelos desrespeitos aos direitos humanos. Faz-se necessário, portanto, para melhor reflexão dos problemas existentes hodiernamente e para inclusão de necessidades educacionais específicas, conhecer um pouco dos acontecimentos históricos marcantes que ensejaram às lutas sociais e seus desdobramentos para o alcance das conquistas legais firmadas.

A era dos direitos e cidadania teve suas origens no Iluminismo, período que possibilitou ao homem maior flexibilização de liberdade e uso da razão para guiar a sua vida, já que ele era considerado o centro do universo, segundo essa doutrina. O

incentivo ao livre exercício das capacidades humanas e do engajamento político-social eram latentes, haja vista que o homem deveria ser capaz de exercer suas aptidões naturais para a liberdade e igualdade, pressupostos fundamentais pelo qual o homem vive, estando a liberdade subordinada à igualdade.

O Estado, por sua vez, utilizando-se do preceito de igualdade, deveria garantir esse livre exercício de liberdade conquistada após muitos embates e lutas sociais, como ocorreu representativamente na França através da Revolução Francesa em 1789, que se tornou um marco histórico em busca de reconhecimento de direitos fundamentais, servindo de influência para diversos e futuros entraves mundiais. Sabemos, porém, que os ideais de cidadania foram marcados por muitas divergências, tanto no que se refere às teorias de dimensões, quanto na sua aplicação prática.

Dessa forma, é possível afirmar que o exercício da cidadania estaria vinculado à manutenção dos direitos em sua plenitude, ou seja, ser cidadão significa ter liberdade de expressão, liberdade de ir e vir, direito ao voto, à saúde, à educação, ao trabalho, à justiça, à cultura, a um meio ambiente saudável e tudo o que se refere a uma vida digna, assim como preceitua a Declaração Universal dos Direitos Humanos, fruto de manifestações históricas em âmbito mundial, buscando o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, fraternidade e liberdade, correspondendo um ideal a ser seguido por todos os países. Muito embora o significado de cidadania vá além de ser considerado um direito humano, que pode ser entendido como o direito inerente à qualquer ser humano, cidadania corresponde ao poder subjetivo de lutar por seus direitos, de buscar suas referências necessárias para o desenvolvimento próprio e perante a sociedade, sendo, por esses motivos, mais amplo que a própria definição de direito humano (Yannoulas, 2013).

O desrespeito por estes valores supracitados acarreta uma série de consequências maléficas ao convívio em sociedade, podendo, dentre outros, gerar violência, provocando exclusões e descumprindo a função da justiça que é a cultura da paz. Nesse diapasão, os indígenas são marcados historicamente por terem supridos sua condição de cidadania, como quando não tinham o direito ao voto, ou não obtinham reconhecimento de suas terras tradicionalmente ocupadas, por exemplo (Baniwa, 2012).

Em outras palavras, a cidadania trata da condição, ou dignidade da pessoa, sendo membro do Estado, gozar seus direitos individuais e sociais e pertencer a uma

comunidade política, desempenhando seus deveres e participando da política do local em que vive. A educação como fator determinante para o desenvolvimento de um país torna-se peça fundamental para aprimorar a democracia, já que em seu contexto se vislumbra o encorajamento humano na busca constante por seus direitos. A ideia de legitimidade para a verificação se determinada norma se adequa ao sistema jurídico só é possível quando se tem formados cidadãos conscientes de seu papel no meio social, daí o real nível que se deve buscar para que se firme um país igualitário, em que a cidadania seja atuante (Yannoulas, 2013).

A educação possibilita o desenvolvimento da reflexão na tomada de decisões, a descoberta e o cultivo de suas potencialidades enquanto seres humanos. Então o sentido de educar deve ser entendido em seu real significado, não somente como instrução, com repasse de informações, mas sobretudo na perspectiva de ensinar maior senso crítico, criando novas mentalidades, fomentando sempre maior aprendizado.

No caso do Brasil, o reconhecimento do ensino fundamental como direito se deu em 1934, fruto de reformas educacionais ocorridas durante a Era Vargas e alastraram-se para vigência de novas positivamente, condensando uma melhor qualidade de vida à sociedade como um todo. Como bem explica Pompeu (2004), a educação deve ser tratada como um direito subjetivo fundamental, pois a ignorância pode ser interpretada como a atual forma de escravidão e só através do conhecimento se conseguirá a liberdade.

O despertar para a educação de qualidade traz inúmeras vantagens para a vida em sociedade, além de proporcionar avanços para o desenvolvimento econômico de um país e liberdades individuais para os agraciados por meio da educação. Favorece, também, desenvolver percepções que antes poderiam passar despercebidas por falta de estímulos, revelando que o social deve se sobrepor ao individual

Assim, concebemos a ideia de que os jovens necessitam se tornar usuários autônomos da linguagem, somando as experiências adquiridas com as transferências de saberes da educação formal, abrangendo os aspectos culturais vigentes da sociedade onde estão inseridos, para um melhor aproveitamento e participação efetiva em grupos, apesar desse aprendizado não cessar na vida adulta.

O papel do professor é fundamental para a identificação dos problemas existentes na sala de aula, afinal, ele tem contato diário e próximo com os alunos, além da facilidade no acesso aos grupos a qual pertence, pois esses problemas

podem estar relacionados com inúmeros fatores que são reconhecíveis a partir do conhecimento e dos saberes adquiridos e construídos com sua prática do dia a dia.

Deste modo, o uso de sua linguagem muito influenciará a dinâmica da aula e relacionamento com o aluno e contempla um conjunto de situações relacionadas com formação, atitudes, valores e ética. A função do professor é mediar conhecimentos possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos para que consigam se inserir e se sentir parte integrante da sociedade a qual pertencem. Para tanto, é necessário que o professor saia da zona de conforto e transforme conhecimentos em saberes práticos, exercendo, de fato, a função a qual se propôs.

3.5 O papel da escola (gestores escolares, professores) versus papel da família na aprendizagem escolar

A gestão escolar é um elemento fundamental para o sucesso educacional e a família exerce um papel importante no processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, optamos por discutir o papel do gestor e da família no ambiente escolar, tendo como base três autores brasileiros de referência: Libâneo (2013), Moreira (2011) e Gohn (2012).

Segundo Libâneo (2013), o gestor escolar é responsável por coordenar e articular as atividades de ensino e administrativas, buscando a eficácia do processo educativo. Para isso, é necessário que o gestor desenvolva competências de liderança, planejamento, gestão de recursos, acompanhamento e avaliação do processo educativo. Dessa forma, o gestor deve ter uma visão estratégica para promover uma educação de qualidade, considerando as demandas da comunidade escolar e as políticas educacionais vigentes.

No entanto, para que a gestão escolar seja eficiente, é necessário que a família esteja envolvida no processo educativo. Moreira (2011) destaca que a participação da família na escola é um fator importante para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que ela pode contribuir para a melhoria do ambiente escolar, da aprendizagem dos alunos e para a formação de valores éticos e sociais. Nesse sentido, a família deve ser vista como uma parceira da escola, sendo necessário que haja uma comunicação efetiva entre as partes, a fim de que se possa estabelecer uma relação de confiança e colaboração.

A participação da família pode contribuir para a construção de uma cultura

escolar democrática, em que todos os membros da comunidade escolar tenham voz ativa. Gohn (2012) afirma que a participação da comunidade escolar no processo educativo pode levar a uma maior efetividade da escola, uma vez que a participação dos alunos, professores, gestores e pais pode contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo e democrático.

Em síntese, o gestor e a família têm papéis fundamentais no contexto escolar, sendo que a eficácia da gestão depende da participação efetiva da família. Portanto, é necessário que haja uma articulação entre a escola e a família, a fim de promover um ambiente de aprendizagem saudável e participativo. Assim, a gestão escolar deve buscar estratégias para a aproximação e envolvimento das famílias no processo educativo, promovendo a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos.

No caso das famílias e pais de crianças com TEA, o papel familiar merece um olhar mais atento quanto a questão do “familismo”, que será melhor discutido mais adiante, na seção 5. Cabe esclarecer que, no Brasil, o familismo é um fenômeno bastante presente na vida política e tem impactos significativos nas políticas públicas e na gestão governamental. Diversos autores brasileiros têm se dedicado a estudar o tema e suas implicações, destacando a forma como afeta a efetividade e a legitimidade das políticas públicas.

Um autor que tem se destacado na análise do familismo no Brasil é Simon Schwartzman. Em seu livro “Bases do autoritarismo brasileiro”, Schwartzman (2015) argumenta que é uma das principais características do modelo político brasileiro, no qual as relações pessoais e familiares têm mais importância do que os princípios e as leis. Maria Helena Moreira Alves, em seu livro “Estado e oposição no Brasil (1964-1984)” (2005), analisa o papel do familismo na construção do Estado brasileiro e destaca como as relações de poder e influência dentro das famílias foram importantes para a construção e manutenção de elites políticas no país.

Diante dessas inferências, é possível assinalar que o familismo tem consequências significativas para as políticas públicas no Brasil. Ao privilegiar interesses privados em detrimento do bem-estar coletivo, o familismo pode levar a decisões pouco efetivas e à perda de legitimidade das ações governamentais. É fundamental, portanto, que sejam adotadas medidas para combater essa prática e garantir a efetividade e a transparência das políticas públicas no país.

O familismo é um conceito que se refere à forte valorização e priorização dos interesses da família em detrimento dos interesses coletivos e sociais mais amplos.

No contexto político, pode se manifestar através da prática de nepotismo e da utilização de cargos públicos para beneficiar membros da família ou do grupo familiar do governante.

Logo, esta tese não defende a responsabilização direta da família pela proteção socioeducacional da pessoa com deficiência, pelo contrário, entendemos, a partir de uma concepção marxista, que o Estado tem a principal responsabilidade e obrigação por efetivar a inclusão das crianças com TEA, principalmente no que diz respeito à escola. Apoiados em autores como Saraceno (1997), Pereira (2004) Goldiani (2004; 2005) e Mito (2008), somos expressamente a favor da “desfamiliarização”, ou seja, da diminuição dos encargos das famílias, aumentando, assim, a responsabilização do Estado por entender a solução familiar para garantia da proteção social ser algo inviável diante dessa realidade.

No entanto, constatamos a importância do protagonismo e do ativismo das famílias no processo de inclusão escolar da criança autista. A partir da pesquisa de campo realizada para embasar a escrita desta tese, observamos que pais e cuidadores que assumiram uma postura ativa na educação de seus filhos desempenharam um papel significativo no movimento de transformação social ao tensioná-lo no sentido da efetivação da inclusão. Esses familiares não apenas apoiaram as adaptações necessárias dentro do ambiente escolar, mas também se tornaram disseminadores de informações, promovendo momentos formativos para os professores e outros profissionais da escola.

Esse engajamento, embora não deva substituir a responsabilidade do Estado, fortalece a parceria entre a escola e a família e possibilita uma troca de conhecimento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas às necessidades das crianças com TEA. Assim, o ativismo das famílias, longe de aliviar o Estado de suas obrigações, complementa a atuação estatal, enriquecendo a formação dos educadores e contribuindo para uma inclusão escolar mais efetiva e consciente, principalmente no contexto da Educação Infantil cujo atuação educativa se dá complementar a da família.

Na próxima seção, detalhamos o nosso percurso metodológico, apresentando a base teórica da pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta de dados desde a solicitação ao Comitê de Ética até a ambientação com os sujeitos e locais de pesquisa.

4 TEORIA ALIADA À PRÁTICA

“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (Teses sobre Feuerbach, Marx, 2002).

Nesta seção, abordamos o percurso metodológico desta tese, inicialmente pela base epistemológica da pesquisa, qual seja o marxismo. Por meio da concepção marxista que se propõe a examinar como essa perspectiva filosófica pode informar nossa compreensão do conhecimento e da investigação científica. O materialismo histórico dialético, ao integrar elementos de análise histórica, dialética e materialismo, oferece uma lente complexa para entender não apenas os fenômenos sociais e históricos, mas também os processos epistemológicos que moldam nossa percepção e interpretação do mundo. Ao mergulhar nas bases filosóficas do materialismo histórico dialético, buscamos não apenas compreender a realidade presente, mas também contribuir para sua transformação através de uma abordagem crítica e contextualizada.

4.1 Percurso metodológico: Materialismo Histórico Dialético (MHD)

Essa pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa e valendo-se do enfoque teórico científico do método do Materialismo Histórico-Dialético, que alia a teoria e a prática como instrumento de transformação social, busca, a partir da realidade material observada, dialogar com as significações dos sujeitos em consonância com a norma vigente.

O método materialista histórico-dialético é uma abordagem teórica e metodológica que foi criada por Karl Marx e Friedrich Engels. Este método busca compreender a história da humanidade a partir das condições materiais de produção e suas transformações e como essas condições afetam as relações sociais e políticas. Uma das características principais do método materialista histórico-dialético é sua visão da história como uma série de lutas sociais entre grupos oprimidos e dominantes, que se desenvolvem por meio da dialética da contradição e da superação. Outra característica importante é sua compreensão de que a luta de classes é o motor da história e que as transformações sociais são resultado da luta

de classes.

Nisto, em oposição ao idealismo, que considera o mundo como a materialização da “ideia absoluta”, do “espírito universal”, da “consciência”, o materialismo filosófico de Marx parte do critério de que o mundo é, por sua natureza, algo material; de que os múltiplos e variados fenômenos do mundo constituem diversas formas e modalidades da matéria em movimento; de que os vínculos mútuos e as relações de interdependência entre os fenômenos que o método dialético põe em evidência são as leis, de acordo com as quais se desenvolve a matéria em movimento; de que o mundo se desenvolve de acordo com as leis que regem o movimento da matéria sem necessidade de nenhum “espírito universal”. “A concepção materialista do mundo — diz Engels — se limita simplesmente a conceber a natureza tal como é, sem nenhuma espécie de acréscimos estranhos” (Engels; Marx, 1985, p. 413).

O conceito central do método materialista histórico-dialético é a ideia de que as condições materiais de produção são a base da sociedade e que as relações sociais e políticas são determinadas pelas condições materiais. Isso significa que as transformações sociais são resultado das mudanças nas condições materiais de produção. A fonte principal para a aplicação do método materialista histórico-dialético são os escritos de Marx e Engels, especialmente o livro “O Capital”, de Marx (2013). Além disso, a teoria marxista e as aplicações práticas do método materialista histórico-dialético têm sido desenvolvidas e aprimoradas por outros teóricos marxistas ao longo do tempo.

Marx poucas vezes se deteve de forma explícita sobre a questão do método, não há um texto específico para isso. Lukács elenca, ao se debruçar sobre as obras marxianas, como principais categorias de análise a totalidade, contradição e mediação entre outras. Categoria de análise para Marx é o modo de ser, as determinações da existência, aspectos isolados de determinada sociedade e se caracterizam por serem transitórias, objetivas e reflexivas, uma vez que é produzida teoricamente por ordem do pensamento, históricas e abstratas, resultante de procedimentos intelectivos (Netto, 2011).

A apreensão intelectual das categorias de análise, para teoria marxiana, é essencial para reprodução ideal, a teoria. Por isso, fundamentados numa abordagem histórico-cultural vigotskiana e no materialismo histórico dialético que entendemos conhecer as múltiplas determinações que constituem o fenômeno na sua essência.

O uso do método materialista histórico-dialético nas pesquisas em educação

possibilita aos pesquisadores compreender como as condições materiais de produção afetam as relações sociais e políticas e como essas relações afetam a educação. Por exemplo, pode ser usado para analisar a influência da classe social na acessibilidade à educação e a forma como a educação é usada para perpetuar as relações de poder na sociedade.

Uma obra importante de Frigotto (2006) sobre a pesquisa em educação e o materialismo histórico dialético é o livro "Materialismo histórico e pesquisa em educação". Nele, Frigotto (2006) apresenta uma visão geral da relação entre o materialismo histórico dialético e a pesquisa em educação e fornece uma análise crítica da tradição positivista da pesquisa educacional. O livro aborda questões como a importância da compreensão da história da educação e da escola, a necessidade de uma abordagem dialética para a pesquisa em educação e a importância de colocar a luta de classes no centro da análise da educação. Esse método de análise se encaixa nesta pesquisa para esclarecer o entendimento das dinâmicas que levam à exclusão social e também pode ajudar nas pesquisas sobre inclusão escolar.

A partir da perspectiva do MHD, a inclusão escolar não pode ser vista como um problema individual ou isolado, mas sim como um fenômeno que está diretamente relacionado à dinâmica social e econômica do sistema em que vivemos. A exclusão escolar, por exemplo, está ligada à exclusão social e econômica de grupos específicos da população, como as pessoas com deficiência, as minorias étnicas e culturais, entre outros. Além disso, o MHD instrumentaliza para que se leve em conta a dinâmica das relações sociais dentro da escola e como elas podem contribuir para a inclusão ou exclusão de diferentes grupos. Isso abrange a análise das relações entre professores e alunos, a influência da cultura escolar dominante na exclusão de grupos minoritários, entre outros fatores.

4.2 Instrumento de pesquisa

O principal instrumento utilizado para a captação de dados foi a aplicação de entrevista presencial, semiestruturada (Severino, 2007) para os gestores das escolas, professores e pais e/ou cuidadores da criança com TEA, com a finalidade de apreender as vivências e relatos dos sujeitos da pesquisa para nos aproximarmos das significações. Para Triviños (2007), a entrevista semiestruturada é,

Em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 2007, p. 146).

No entanto, convém ressaltar que esta tese não trabalha com hipótese. Segundo Vergara (2007), a hipótese é a antecipação da pergunta de pesquisa. É uma afirmação que poderá ser confirmada ou refutada pela pesquisa. É mais utilizada em estudos positivistas e neopositivistas e resulta em testagem por métodos estatísticos.

As hipóteses poderão ser utilizadas como questões norteadoras, sendo elaboradas em partes do problema para auxiliar na busca de respostas.

[...] devem ser enunciadas de modo conciso e claro, escritas de forma afirmativa, formuladas de maneira lógica evidenciando as lacunas ou as ambigüidades do assunto. Poderão ser modificadas ou abandonadas durante a pesquisa caso se verifique que são inadequadas ou falsas (Pescuma, 2005, p. 31).

Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador não precisa trabalhar com hipóteses (previsões que envolvem variáveis e testes estatísticos). “Pesquisadores iniciantes treinados em pesquisa quantitativa podem lutar contra esta técnica, porque estão acostumados à lógica reversa: identificar questões ou hipóteses específicas” (Creswell, 2007, p. 117).

Esta pesquisa também exige que se colete dados através da observação do pesquisador durante a pesquisa de campo na instituição de ensino, visto que a “[...] observação é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado” (Richardson, 2007, p. 259). Foram observados os mais diversos espaços da escola, como, por exemplo, sala de aula, área recreativa, sala de recursos, sala de recursos multifuncionais (SRM), entre outros. Desta forma, buscamos constatações inerentes à infraestrutura das escolas e uma aproximação do ambiente escolar.

Ao adentrar nos vários espaços e cotidiano da escola, foi necessário o suporte teórico de Jeane Favret-Saada, uma antropóloga francesa conhecida por seus estudos sobre a cultura e as práticas de bruxaria na França. Seu texto “O Ser Afetado” (2005) não trata especificamente de pesquisas realizadas por pesquisadores envolvidos com o objeto de pesquisa, mas sim sobre questões mais amplas

relacionadas à subjetividade, afeto e práticas rituais.

No entanto, considerando o tema geral da obra, é possível inferir que Favret-Saada abordaria a questão da pesquisa realizada por um pesquisador envolvido com o objeto de pesquisa a partir de uma perspectiva que valoriza a subjetividade e o envolvimento pessoal do pesquisador. Ela, provavelmente, destacaria a importância de reconhecer e refletir sobre a influência do pesquisador em sua pesquisa, especialmente quando há uma conexão emocional ou experiencial com o tema estudado, como no caso de um pesquisador que é pai de uma criança autista investigando a inclusão escolar dessas crianças.

A pesquisadora citada poderia enfatizar que a subjetividade do pesquisador não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma fonte de *insights* e sensibilidade para compreender mais profundamente o fenômeno estudado. Ela poderia destacar a importância de uma abordagem reflexiva e crítica por parte do pesquisador para evitar vieses e distorções, ao mesmo tempo em que reconhece o valor do olhar sensível e engajado que pode surgir do envolvimento direto com o objeto de pesquisa.

Neste mesmo sentido, o desafio encontrado dialoga com a obra de Velho (1978) ao observar o familiar não apenas como uma unidade isolada, mas como parte de um sistema social mais amplo. Propõe uma análise que vai além das fronteiras do indivíduo, enfocando as relações e interações que moldam as experiências familiares. Por esta perspectiva, a pesquisa enfrenta o desafio de não apenas compreender a experiência individual dos familiares de crianças autistas, mas também de contextualizar essas experiências dentro das dinâmicas sociais, institucionais e culturais que influenciam o processo de inclusão escolar. A abordagem proposta pelo autor fornece uma base teórica sólida para a pesquisa, favorecendo uma análise mais abrangente e contextualizada do fenômeno estudado.

4.3 Fontes dos dados (sujeitos participantes da pesquisa)

Mediante pesquisa de campo (Severino, 2007), e utilizando uma estratégia metodológica do MHD e o procedimento chamado de Núcleos de Significação (NS), foram ouvidos: pais ou cuidadores de alunos com TEA, gestores escolares e professores. Ao todo foram ouvidas 9 pessoas, sendo 2 representantes da gestão, Diretora e Vice-Diretora, 2 professoras regentes, 2 profissionais de apoio

especializado e três responsáveis pelas crianças, 1 pai, 1 mãe e 1 avó. Todas as questões éticas foram observadas e resguardadas, como o anonimato dos sujeitos entrevistados, ao passo que, todos os sujeitos de pesquisa leram e assinaram o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido), conforme modelo apresentado no Anexo I. Utilizamos nomes de flores como pseudônimos para referenciar os sujeitos da pesquisa, inspirados por Froebel (2003), teórico da educação idealizador dos jardins da infância, a fim de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa.

A escolha dos entrevistados obedeceu aos seguintes critérios:

- Pais ou cuidadores de crianças com TEA com filhos matriculados na escola selecionada que se disponham a participar da pesquisa, sendo dispensados aqueles que apresentam grave fragilidade emocional para falar sobre o tema (inclusão e deficiência);
- Diretor da escola ou profissional da equipe gestora indicado por ele para fornecer as informações solicitadas;
- Professores que possuam alunos com TEA em sua sala de aula e/ou trabalhem com AEE e Profissionais de apoio (PAEE).

O processo de inclusão da criança com TEA no ambiente escolar foi analisada a partir de três perspectivas diferentes: as significações dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão (professores, gestores e familiares), a realidade material observada na escola de educação infantil (infraestrutura, recursos, práticas pedagógicas) e a norma jurídica (leis, políticas públicas) que orienta a inclusão.

Ao adotar esta estratégia metodológica, esperávamos que os resultados obtidos fossem mais precisos e confiáveis, uma vez que a investigação ocorreu a partir de diferentes pontos de vistas e métodos de coleta de dados, aproximando-nos, desta forma, o máximo possível da totalidade do fenômeno. A análise das significações dos sujeitos partiu de entrevistas, enquanto que a observação da realidade material se desenvolveu por meio de visitas à escola, isto por meio de uma observação não participante. Como explica Marconi e Lakatos (1999),

[...] presencia o fato mais não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador [...] [porém] consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (Marconi; Lakatos, 1999, p. 92).

Já o estudo da norma legal envolveu a revisão de legislações e políticas públicas específicas. Essa triangulação favoreceu, assim, que os resultados fossem

validados por meio de diferentes fontes e métodos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e complexa do fenômeno estudado.

Por meio deste diálogo, tecemos as reflexões a fim de confirmar, refutar, complementar e/ou adicionar novos elementos aos dados concretos coletados pelos instrumentos e múltiplas fontes já citadas. Para auxílio na organização e processamento dos dados coletados, utilizamos o software gratuito IRaMuTeQ¹⁴, criado pelo francês Pierre Ratinaud. O software serve para auxiliar na mineração e organização das planilhas e transcrições das entrevistas, baseando-se nos objetivos desta pesquisa, para, assim, favorecer as discussões sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa e as disposições normativas existentes sobre a temática.

4.4 Núcleo de significação

O método de investigação de núcleo de significação (NS) é uma técnica de análise de conteúdo que tem como objetivo identificar os núcleos de significação presentes em um conjunto de dados. Esses núcleos de significação são conceitos ou ideias que representam os aspectos centrais e mais relevantes do conteúdo analisado. O objetivo do NS é o de instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados do sujeito diante da realidade.

O NS parte de uma amostra de dados que pode ser composta por entrevistas, textos, imagens, entre outros, e passa por um processo de leitura e análise minuciosa. Em seguida, as unidades de análise, a significação, foram identificadas e organizadas em categorias, de acordo com sua relevância para o tema em questão.

O processo de análise dos NS envolve três passos, conforme descrevem Aguiar, Soares e Machado (2015): O levantamento dos pré-indicadores, processo em que foi feita uma leitura cuidadosa do material a ser analisado, a fim de identificar os temas e conceitos presentes; Sistematização dos indicadores, com a identificação das unidades de significado (trechos do material que apresentam um significado completo e coeso, representando uma ideia ou conceito) e a categorização das unidades de significado (as unidades de significado são agrupadas em categorias de acordo com sua relevância e proximidade com os temas centrais da análise); e, por fim, a

¹⁴ Tutorial para uso do software. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf Acesso em: 02 fev 2022

sistematização dos núcleos de significação, quando ocorre a identificação dos núcleos a partir da categorização das unidades de significado. Nessa seara, os núcleos são identificados como os conceitos ou ideias centrais que emergem do conjunto de dados e interpretamos os resultados em relação ao tema ou problema de pesquisa, a fim de obter *insights* relevantes e conclusões significativas, procurando não perder de vista diante desse processo a totalidade e contradição do fenômeno.

O método de análise de núcleo de significação é útil em pesquisas qualitativas que visam identificar os principais temas e conceitos presentes em um conjunto de dados.

Na discussão sobre os núcleos de significação, a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. De certo modo porque a palavra não se revela por si só (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Neste contexto, atentando para os aspectos particulares como frequência, ênfase, reintegrações de palavras ou expressões, carga emocional, insinuações, entre outros, buscamos os indícios da forma de pensar, agir e sentir do sujeito através das expressões verbais carregadas de afeto. Tudo isso com foco na compreensão do “sujeito histórico” e não apenas no discurso.

4.5 Pesquisa exploratória inicial e a escolha da escola

O limite territorial para a pesquisa foi o município de Maceió/AL, utilizando como *lôcus* de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pertencente à rede regular de ensino municipal.

Selecionamos a escola por meio de uma pesquisa exploratória inicial de cunho documental, através das informações e dados colhidos, junto à Coordenação de Educação Especial e a Diretoria de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL (SEMED), analisamos dados abertos e planilhas de uso interno do órgão que nos foram disponibilizadas. Inicialmente, consideramos como critério de escolha da escola o fato de que deveriam apresentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em conformidade à legislação educacional vigente.

Apesar da obrigatoriedade do AEE para a modalidade da Educação Especial,

a Res. CNE/CBE n 4/2009, que institui as diretrizes operacionais do AEE na Educação Básica, em seu art. 4º, diz que o AEE deve ser disponibilizado prioritariamente pela SRM, deixando margem, desta forma, para interpretação de que é possível e aceitável a realização do atendimento em ambiente similar. Tal brecha legal amparou e contribuiu para que atualmente algumas escolas não tenham implementado as SRM, fato que constitui mais uma das barreiras para o processo de inclusão, a falta de infraestrutura e suporte para promoção da acessibilidade.

A Coordenação de Educação Especial da SEMED informou-nos que algumas escolas não apresentam SRM em funcionamento e que o poder público carecia de um levantamento de quais escolas estariam funcionando atualmente. Diante deste fato, planejamos fazer um levantamento de quais escolas possuem maior quantidade de alunos com TEA, com diagnóstico médico, regularmente matriculados durante o período de coleta de dados, para que, assim, pudéssemos obter dados necessários para a pesquisa proposta. A decisão sobre a necessidade do diagnóstico foi tomada como estratégia de pesquisa apenas para limitar o N amostral diante do grande número encontrado, visto que é o critério utilizado pela prefeitura para oferecer o suporte educacional especializado. No entanto, ressaltamos a total discordância desse entendimento da municipalidade, inclusive desrespeitando flagrantemente a Norma Técnica n. 04/2014 do MEC.

Essa pesquisa exploratória inicial ocorreu nos meses de janeiro a fevereiro de 2023 e assim passamos a buscar e coletar informações sobre o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas instituições de ensino do município, sabendo de antemão da dificuldade de dados censitários sobre a comunidade autista de forma geral.

Para tanto, o setor de Sistema de Informação/Gerenciamento e Organização Escolar da SEMED disponibilizou os dados referentes ao ano de 2021 e 2022, alegando ainda não ter o levantamento finalizado referente a 2023. A secretaria informou que existem 540 alunos com TEA matriculados em 145 instituições de ensino do município, sendo que uma parte significativa dessas instituições (48) são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e, segundo dados de matrícula referentes ao ano de 2021, a quantidade de crianças com diagnóstico de TEA é de 61 alunos no total. Conforme mapeamento realizado por Wanderlan (2019), existem escolas de ensino fundamental no município de Maceió que também contemplam a etapa da educação infantil, porém, por questão de recorte de pesquisa, optamos por considerar

como *lôcus* apenas as escolas denominadas como CMEI.

Adicionalmente, a Coordenação da Educação Especial forneceu informações detalhadas sobre o quantitativo de escolas municipais, CMEI e sua distribuição pelas oito regiões administrativas que abrangem os bairros da cidade com base nos dados de 2022, conforme disposto nos quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Distribuição das Escolas pela SEMED.

Regiões Administrativas	Bairros Abrangidos	Quant. de Escolas	Quant. de CMEI	Sub total
RA 1	Mangabeiras, Jatiúca, Poço, Ponta Verde, Ponta da Terra, Jaraguá e Pajuçara.	4	1	5
RA 2	Vergel do Lago, Levada, Centro, Prado, Ponta Grossa e Trapiche da Barra.	14	10	24
RA 3	Petrópolis, Canaã, Pitanguinha, Farol, Gruta de Lourdes, Santo Amaro, Ouro Preto e Pinheiro.	6	3	9
RA 4	Rio Novo, Fernão Velho, Srtª Amélia, Bebedouro, Chã Bebedouro, Petrópolis, Mutange, Bom Parto e Chã Jaqueira.	10	5	15
RA 5	Serraria, Feitosa, Barro Duro, São Jorge e Jacintinho.	18	3	21
RA 6	Antares e Benedito Bentes.	13	12	25
RA 7	Cidade Universitária, Santos Dumont, Tabuleiro dos Martins, Clima Bom e Santa Lúcia.	27	11	38
RA 8	Ipioca, Pescaria, Guaxuma, Garça Torta, Jacarecica e Cruz das Almas.	5	3	8
TOTAL		97	48	145

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em dados informados pela Coordenação da Educação Especial (2023).

Quadro 4 - Distribuição de autistas por Região Administrativa.

Regiões Administrativas	Quant. De CMEI com crianças com TEA	Quant. De Autistas
RA 1	0	0
RA 2	4	4
RA 3	3	4
RA 4	4	6
RA 5	10	10
RA 6	10	24
RA 7	6	14
RA 8	2	3
TOTAL	39	61

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em dados informados pela Coordenação da Educação Especial (2023).

No total de 48 escolas de Educação Infantil, entre creches e pré-escolas, apenas 6 apresentaram mais de 3 alunos com TEA matriculados. Dessas 6 escolas, selecionamos os gestores para pesquisa e apenas 1 escola apresentou mais de 4 alunos. Por essa razão, a escola que apresentou um maior número de alunos autistas foi a escolhida para também selecionar os demais sujeitos de pesquisa. O CMEI Governador Luís Abílio de Sousa Neto, localizado na RA6, no bairro do Benedito Bentes, apresenta 6 alunos com TEA distribuídos nas turmas do 2º período e maternal II.

Os quadros 3 e 4, apresentam dados e informações importantes sobre a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino do município de Maceió. No entanto, é possível fazer uma análise crítica a respeito da questão social da região RA 8, que abrange bairros localizados na periferia da cidade e que apresentam baixos índices de desenvolvimento humano. Através da consulta na página oficial do Atlas de Desenvolvimento Humano¹⁵, entre 2000 e 2010, Maceió teve um aumento de 24% do Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM), chegando a 0.702 no geral, 0,717 quanto à renda e 0,608 quanto à educação, porém ainda conservando alta desigualdade entre os bairros da capital.

A região dos Vales do Benedito, que abrange bairros como Beneditos Bentes e a Serraria, o equivalente em parte das regiões administrativas RA 5 e RA 6, apresentou o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no valor de 0.522, levando em consideração as variáveis de renda e educação. Vale ressaltar que, de acordo com as faixas de desenvolvimento humano, a página considera os valores de

¹⁵ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta> Acesso em: 02 de Abr. 2023.

0,500 a 0,599 baixo e de 0,700 a 0,799 alto, contendo ainda as classificações de muito alto, muito baixo e médio. A baixa renda não favorece o diagnóstico das crianças, mais precocemente, e tal condição pode acarretar alunos sem diagnóstico, nas escolas dessas regiões e em crianças fora da escola, classificadas com outras deficiências, pela própria família. Por isso, os dados são imprecisos.

A inclusão escolar de crianças e jovens com TEA é um desafio que requer ações integradas e estratégias que considerem as especificidades de cada caso. No entanto, é preciso destacar que a inclusão só é possível em um contexto de igualdade e equidade social, o que não é o caso da região RA 6. A pobreza e a baixa escolaridade presentes nessa região são fatores que dificultam a inclusão escolar e podem agravar a exclusão social desses indivíduos.

Além disso, a falta de recursos e a precariedade das condições de vida nessa região podem comprometer a qualidade do ensino e a capacidade das escolas em lidar com a inclusão de alunos com deficiência. Isso pode levar à falta de preparo e capacitação dos profissionais da educação, à ausência de materiais e recursos pedagógicos adequados e à falta de apoio às famílias e comunidades.

De acordo com os dados colhidos, percebemos um quantitativo pequeno de escolas destinadas à etapa da Educação Infantil, além de um baixo quantitativo de alunos com TEA diagnosticados e matriculados, tomando por base a última pesquisa do CDC dos EUA, divulgada em 2023, que informa uma incidência de 1 pessoa com TEA a cada 36 pessoas pesquisadas. Essa estatística passa a ser referência, uma vez que, no Brasil, não dispomos de dados censitários seguros e atualizados sobre o tema.

Em abril de 2023, o Governo de Alagoas, através da Secretaria da Cidadania e da Pessoa com Deficiência¹⁶, disponibilizou um formulário online para realizar um Censo Estadual da Pessoa com Deficiência. O que mais chama a atenção, negativamente, durante o preenchimento do formulário, diz respeito à manipulação por parte do poder público, uma vez que, para dar prosseguimento ao processo, é necessário responder “SIM” à pergunta: “A instituição de ensino disponibiliza recursos de acessibilidade”. Caso responda “NÃO”, o sistema abre uma caixa com a seguinte informação: “informe que os recursos de acessibilidade são disponibilizados pela instituição de ensino”. Tal fato sugere uma produção de dados enviesados e com

¹⁶ Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/censo-da-pessoa-com-deficiencia-esta-disponivel-para-ser-respondido-online>. Acesso em: 25 abr. 2023.

credibilidade prejudicada, conforme imagens abaixo. O possível *bug* foi corrigido posteriormente não sabendo precisar quanto tempo demorou e se houve alguma denúncia oficial.

A iniciativa, mesmo limitada ao acesso digital, configura um avanço na política do Estado devido à importância da ação para o campo das políticas públicas e produção de conhecimento. O Estado de Alagoas possui em portal específico (<https://dados.al.gov.br/>) dados públicos sobre algumas áreas, incluindo a de educação, porém, não dispõe de dados referentes à deficiência e o TEA. Quanto ao município de Maceió, capital do estado supracitado, não há, até o presente momento, política de dados abertos.

Convém relembrar a já citada Nota Técnica 04/2014, do Ministério da Educação (MEC), que desobriga a apresentação de laudo médico para comprovar Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, se a escola perceber qualquer condição de deficiência em um aluno, deve inseri-lo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e oferecer todos os suportes necessários para garantir a inclusão. Apesar dessa prerrogativa, definimos como recorte desta pesquisa delimitar apenas para crianças diagnosticadas com TEA.

Também ficou evidenciada a enorme dificuldade criada pelos gestores da SEMED em fornecer os dados solicitados, acarretando em informações fragmentadas, incompletas e somente diante de muita insistência por parte do pesquisador. Convém informar que esta pesquisa foi analisada e autorizada pelo CEP da UNIT, integrante do sistema CEP/Conep de órgão responsável pelo controle e acompanhamento da Ética em Pesquisa no Brasil, conforme parecer nº 5.592.776, apresentado no Anexo I desta tese.

Não conseguimos, até o momento, dados quantitativos sobre a existência dos profissionais de apoio que devem fazer o acompanhamento pedagógico exclusivo da criança com TEA. A SEMED apenas informou que está concluindo a contratação via PSS (Processo Seletivo Seriado), com previsão para o final do segundo semestre de 2024.

Portanto, partimos do pressuposto de que é fundamental que as políticas públicas voltadas à educação e à inclusão escolar considerem a questão social da pobreza e da baixa escolaridade em regiões como a RA 6. É necessário investir em recursos e formação específica dos profissionais da educação, na melhoria das condições das escolas e na promoção do desenvolvimento humano e social dessas

comunidades, a fim de garantir a implementação da inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

Escolhida a escola, iniciamos nossa pesquisa de campo em novembro de 2023, mas fomos surpreendidos por uma recepção cheia de obstáculos por conta da gestão da escola. O Diretor do CMEI sugeriu, explicitamente, que procurássemos outra escola, citando algumas que procuramos em seguida e, também, não tivemos uma receptividade que viabilizasse a pesquisa. Em contato com a coordenação da SEMED, uma servidora sugeriu que procurássemos a Unidade de Educação Telma Vitória, que se localiza no campus principal da Universidade Federal de Alagoas, alegando que, por estar inserida num ambiente acadêmico, poderia ser mais acolhedora e viabilizasse esta pesquisa, que necessita da disposição dos participantes para se efetivar e produzir dados satisfatórios e que atendesse os objetivos deste trabalho.

A negativa da escola em acolher a pesquisa levanta questões importantes sobre a abertura institucional e o compromisso com a produção de conhecimento científico, especialmente no contexto da educação inclusiva. A resistência encontrada pode refletir uma falta de entendimento sobre a importância de pesquisas voltadas para a inclusão escolar de crianças com TEA, ou até mesmo um receio de exposição das práticas adotadas pela instituição. Essa postura defensiva por parte da gestão escolar pode ser interpretada como um indicador de fragilidades nas políticas e práticas inclusivas da instituição, que, ao invés de se abrir para o diálogo e a colaboração com a comunidade acadêmica, opta por limitar o acesso a informações que poderiam contribuir para a melhoria do processo educacional. Além disso, a dificuldade em encontrar uma escola disposta a participar da pesquisa evidencia um possível distanciamento entre as escolas e as iniciativas de pesquisa que buscam avaliar e aprimorar as práticas pedagógicas, o que pode comprometer o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e alinhada às necessidades dos estudantes com deficiência.

4.6 *Lócus da pesquisa*

A Unidade de Educação Infantil Telma Vitória apresenta várias peculiaridades que convém ressaltar. Ela se localiza na RA 8 do município uma região com indicadores sociais muito similares a RA 6, sendo inclusive bairros vizinhos, com menos de 2 km

de distância.

No primeiro contato com os gestores, fomos informados de que a escola passou a ser Colégio de Aplicação Telma Vitória, e logo deixará de fazer parte da rede de ensino da SEMED/Maceió. A mudança do *status* legal da instituição de ensino se deu em 2023 e por isso ainda consta nos dados da SEMED como CMEI. No entanto, a Universidade que irá gerir a escola assumirá esse papel aos poucos por falta de recursos pessoais, materiais, orçamentários e financeiros. Segundo a gestão, será um processo gradual e a escola ainda apresenta todas as características de CMEI.

Assim sendo, durante todo o ano letivo de 2023, a escola seguiu o calendário escolar e as matrículas da SEMED/Maceió. A estrutura física, incluindo mobiliário, continua com as características da gestão anterior e os professores da SEMED também continuam atuando naquela instituição.

Uma peculiaridade deste CMEI é o fato de que as matrículas apresentam reservas de vagas para filhos de servidores e de estudantes da universidade, além da comunidade no seu entorno. Essa condição propicia um público diverso, influenciando no processo de inclusão e na pesquisa. Dessa forma, infere-se que, no ambiente escolar, exista uma maior diversidade de sujeitos quanto ao critério de classe sociais.

Na seção seguinte, em que apresentamos os resultados e as discussões desta pesquisa, iremos caracterizar os participantes da investigação, descrever a escola: estrutura física, pessoal, ambiente inclusivo e condições de suporte, para, desta forma, compreender como se dá o processo de inclusão neste ambiente.

5 O LUGAR DE AUTISTA É NA ESCOLA

Nesta seção, fundamentando-nos em todo arcabouço teórico apresentado até então, iremos inicialmente apresentar os resultados da observação não participante e reflexiva e das significações dos diversos sujeitos sobre o processo de inclusão da criança com TEA na etapa da Educação Infantil de um CMEI da rede de ensino público do município de Maceió/AL, localizado no bairro da Cidade Universitária, Campus A. C Simões, pertencente à Universidade Federal de Alagoas.

Os dados quantitativos obtidos pela pesquisa exploratória inicial foram até então apresentados devido seu valor histórico e contextualizante. Porém, tal pesquisa não teve objetivo de levantar dados que expliquem ou descrevam a realidade do município, ou determinada região administrativa, mas sim projetava escolher a escola que seria o *lócus* da pesquisa, por meio de um critério objetivo de seleção do CMEI.

Como coadjuvantes para compreender melhor o foco da pesquisa e a metodologia utilizada, baseamo-nos no materialismo Histórico Dialético como fundamento epistemológico, explicitando assim nossa concepção de mundo. Afinal, como já dizia Freire (2005, p. 27): “Não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”.

Entendemos que a razão dessa intolerância às diferenças e por consequência, à deficiência, vem de um sistema capitalista, extremamente produtivista, que construiu um sistema educacional neoliberal no qual a escola contemporânea se alicerça, incentivando a competição ao invés da solidariedade, buscando homogeneizar as crianças ao invés de valorizar as diferenças, tornando-se, assim, cada vez mais excludente. Para o mercado, não há sociedade, há indivíduos em competição pela sobrevivência, e tal entendimento nos dificulta ou anula, em grande medida, no sentido de contribuir de forma radical para abrir circuitos da nossa história a novas relações sociais de caráter mais socialistas.

Para Gonçalves (1998),

O marxismo representa, então, desde seu início, a contraposição à visão liberal. E, metodologicamente, representa uma alternativa à visão dominante objetivista, que reduzia ou excluía a subjetividade do processo social ou colocava como uma essência do sujeito individual (Gonçalves, 1998, p. 141).

Logo, com essa base epistemológica marxista, buscamos, ao fundamentar esta

pesquisa, aliado ao referencial teórico vigotskiano histórico cultural e uma metodologia com procedimento de análise dos núcleos de significação, responder os objetivos desta tese e, ao compreender o processo de inclusão por outra lente, possibilitar novos caminhos para a transformação social.

Fernandes (1977, p. 5) fez um diagnóstico de sua geração ao dizer que: “[...] história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história”. E daí entendemos a importância de investigar e conhecer a realidade material dos sujeitos para nos aproximarmos da essência dos fenômenos, no sentido marxiano da expressão. Para o autor, a ajuda para compreensão do fenômeno é o ponto de partida para a sua alteração real.

Após a pesquisa exploratória citada e ao chegar ao centro municipal de educação infantil *lócus* desta pesquisa, após as apresentações de praxe, iniciamos, concomitantemente, as observações do ambiente escolar. Nos deparamos com uma realidade muito diferente da relatada pela SEMED/Maceió por meio da Coordenação de Educação Especial, uma vez que a escola não dispõe de uma infraestrutura adequada e nem de profissionais suficientes, conforme iremos detalhar adiante.

Os sujeitos participantes da pesquisa, com o objetivo de resguardar o anonimato, serão caracterizadas por nomes fictícios inspirados por Froebel (2003), o idealizador dos “jardins de infância”, que atualmente nomeado como a primeira etapa da educação básica, “Educação infantil”, como espaço adequado para aprender coisas importantes da vida, onde, por meio do trabalho manual, natureza, brincadeiras e trabalho espontâneo, as crianças se desenvolviam e adquiriam o conhecimento escolar, sistematizado, em segundo plano.

Damos este modelo de ensino aqui como um exemplo da forma como o professor deve aproveitar todos os objetos que cercam o aluno, a fim de conduzi-lo, ao redor, até o conhecimento do próprio homem, depois de lhe terem sido mostradas as relações desses objetos com o homem (Froebel, 2003, p. 104, tradução nossa¹⁷).

A concepção de criança e escola do autor foram amplamente difundidas nas Américas e inspiraram a construção da atual ideia da primeira etapa da educação básica no Brasil, hoje chamada de Educação Infantil. Por toda sua importância

¹⁷ “Damos aquí este modelo de enseñanza como un ejemplo de la manera como el maestro debe sacar partido de todos los objetos que rodean al alumno, a fin de conducirlo, por ahí, hasta el conocimiento del hombre mismo, después que se le hayan mostrado las relaciones de esos objetos con el hombre”.

histórica para o campo da Pedagogia, utilizaremos nomes de flores para nomear os sujeitos participantes da pesquisa.

Inicialmente, o que mais chamou atenção foi o fato de que a escola com o maior número de autistas com laudo médico apresentava um quantitativo de 6 alunos, segundo a pesquisa inicial exploratória realizada com dados de 2022. Em 2023, a escola selecionada registrou um aumento significativo, com 12 crianças com laudo médico de TEA matriculadas. Apesar de ser considerada uma referência de qualidade no atendimento às crianças e de ter se tornado um colégio de aplicação vinculado a uma Universidade Federal, a instituição apresentou uma estrutura precária em termos de acessibilidade.

O aumento no número de laudos médicos de autistas no período pós-pandemia pode ser analisado sob várias perspectivas, incluindo a maior convivência entre pais e filhos. Durante a pandemia, muitas famílias passaram mais tempo juntas em casa, o que permitiu aos pais observarem mais de perto o comportamento e o desenvolvimento de seus filhos. Essa convivência mais próxima pode ter levado os pais a identificar sinais de TEA que antes poderiam ter passado despercebidos devido à rotina diária mais agitada e ao menor tempo de interação direta.

Além disso, o período de isolamento social e as mudanças nas rotinas diárias podem ter exacerbado ou tornado mais evidentes alguns comportamentos característicos do TEA. Sem a estrutura e a socialização proporcionadas pela escola, certas dificuldades de interação social, comunicação e adaptação a mudanças podem ter se tornado mais perceptíveis. Esse aumento pode refletir não necessariamente uma maior incidência do transtorno, mas uma maior detecção e diagnóstico devido à atenção mais próxima dos pais às particularidades de seus filhos.

Ainda assim, é importante considerar que esse aumento também coloca em evidência a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar para atender adequadamente esses alunos. Mesmo sendo considerada uma referência de qualidade no atendimento, a escola mencionada enfrenta desafios significativos em termos de acessibilidade. Isso destaca a importância de investimentos contínuos na capacitação de profissionais e na adaptação física das instituições educacionais para garantir um ambiente inclusivo e adequado às necessidades de todas as crianças.

Quanto à infraestrutura física, a escola apresenta salas insalubres, extremamente quente, algumas com ventiladores quebrados. Tem refeitório, cozinha, sala da coordenação pedagógica, direção, secretaria e recepção, espaço verde, pátio

com brinquedos, como pula-pula, escorregador, muitas plantas, porém nenhum desses espaços apresentava qualquer acessibilidade tátil, sensorial, visual e arquitetônica, sequer nos banheiros, que não eram adaptados ao tamanho das crianças pequenas.

Segundo informações fornecidas pela equipe gestora da escola, o prédio foi inicialmente projetado como uma biblioteca e posteriormente adaptado para comportar a escola. Não havia SRM, nem AEE, apesar de a SEMED ter informado que o serviço obrigatório de suporte para inclusão já havia sido implantado em todos os CMEI's. De acordo com a direção da escola, a justificativa da SEMED era a falta de professores para o AEE. Como já há uma carência de professores para as turmas regulares, essa seria a prioridade quando surgisse um profissional disponível.

Quanto ao quadro de pessoal, foi constatada uma realidade dura de escassez de pessoal. A escola não tem coordenação pedagógica, psicólogo, nutricionista e enfermeira. A diretora e vice-diretora revezavam entre si para assumir a sala de aula de algumas turmas para que as crianças não ficassem sem aula. A escola funciona em tempo integral e carece de profissionais, fato já relatado à SEMED, conforme a direção informou, mas está dependendo de concurso público. Algumas crianças autistas não tinham PAEE e o auxiliar de sala acumulava a função. Em algumas turmas não existiam nem o auxiliar e nem o PAEE, ficando o professor regente totalmente só para atender toda a demanda.

Essa situação vai de encontro ao que determina a legislação brasileira que assegura os direitos das pessoas com TEA (Brasil, 2012), incluindo o apoio de profissionais especializados, como o PAEE. A ausência desses profissionais não apenas descumpra a legislação, mas inviabiliza principalmente a inclusão dessas crianças na escola. Sem o suporte necessário, o aprendizado e a participação plena dessas crianças ficam gravemente comprometidos, sobrecarregando os professores regentes que não conseguem atender a todos as crianças sozinho.

Para as crianças, o impacto é profundo e pessoal. A falta de apoio transforma o ambiente escolar em um lugar de frustração e exclusão, em vez de um espaço de crescimento e aprendizado. A inclusão escolar não se resume à presença física, mas à participação ativa e equitativa na vida escolar. Sem auxiliares e PAEE, o desenvolvimento cognitivo e social das crianças autistas é inviabilizado, perpetuando barreiras que deveriam ser eliminadas (Mantoan, 2000). É necessário que as políticas públicas e a gestão escolar garantam recursos humanos e materiais adequados,

promovendo uma educação que realmente acolha e valorize cada aluno em sua singularidade.

A escola não desenvolve nenhuma acessibilidade de recursos didáticos pedagógico nem de material escolar. Tampouco os professores elaboraram o Plano de ensino individualizado (PEI) da criança autista.

A ausência de acessibilidade de recursos didático-pedagógicos e materiais escolares na escola, assim como a não elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para crianças autistas, contrariam diretamente o Decreto nº5.296/2004, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), dentre outras normativas de caráter nacional e internacional.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a educação inclusiva é um direito de todos e que deve garantir a oferta de recursos e estratégias para atender às necessidades específicas de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência. Isso inclui a disponibilidade de materiais didáticos adaptados, a implementação de acessibilidade física e digital, bem como a elaboração de planos individualizados, como o PEI, para orientar o processo educacional de forma personalizada.

A falta de acessibilidade de recursos didático-pedagógicos e materiais escolares na escola é mais um elemento que dificulta a inclusão adequada de crianças autistas. A ausência desses recursos limita o aprendizado e a participação das crianças, pois não são oferecidos meios eficazes para atender às suas necessidades específicas (Baptista, 2019; Sassaki, 2009; Sousa, 2020). A elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) é outra medida fundamental prevista na legislação para garantir a adaptação do ensino às características e necessidades de cada aluno autista. A falta desse planejamento individualizado compromete ainda mais o processo educacional, pois não são estabelecidas metas e estratégias específicas para o desenvolvimento da criança dentro do ambiente escolar.

Essas falhas na oferta de acessibilidade e na elaboração do PEI representam não apenas descumprimento da legislação, mas também um sério obstáculo para a efetiva inclusão das crianças autistas na escola. Sem acesso a recursos e estratégias adequadas, essas crianças enfrentam maiores dificuldades para participar das atividades escolares de maneira significativa e produtiva. Isso reforça a importância de políticas públicas e práticas escolares que priorizem a criação de ambientes inclusivos e adaptados, garantindo o pleno desenvolvimento de todos os alunos,

independentemente de suas necessidades específicas.

Diante desse quadro aparentemente pouco propício para inclusão, percebemos que o ambiente se mostrava acolhedor por parte dos profissionais como um todo e demais crianças. A diferença é a acolhida com muita afetividade, apesar de resultar em pouca efetividade para o processo de inclusão diante do acúmulo de adversidade apresentado, conforme será melhor discutido posteriormente, na seção 5.2, nomeada de: *Diálogos e reflexões sobre as significações de inclusão, a norma e a realidade*.

A seguir, abordamos as entrevistas realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2023, envolvendo os sujeitos participantes da pesquisa: professores, gestores e pais ou cuidadores. Foram descritos o procedimento dos núcleos de significação e a definição das categorias de análise. As observações e entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com um total de 9 pessoas. Devido à abordagem e complexidade do método de pesquisa, bem como à disponibilidade dos sujeitos, foram realizadas entrevistas individuais com 2 professores regentes, 2 profissionais de apoio educacional especializado (PAEE), 3 responsáveis pelas crianças (um pai, uma avó e uma mãe), além da diretora e vice-diretora.

5.1 Significação dos sujeitos sobre a inclusão escolar do autista

A metodologia dos núcleos de significação é o movimento de análise utilizado, uma vez que os procedimentos envolvidos instrumentalizam o pesquisador para o processo de apreensão dos sentidos e significados do sujeito frente a realidade (Aguilar; Ozella, 2006, 2013).

Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais, cada uma com duração entre 20 a 50 minutos. A gestão disponibilizou uma sala com ar condicionado e porta com trinco, garantindo a privacidade e possibilitando que os participantes se sentissem mais à vontade possível para a pesquisa. Para atender as questões éticas, recolhemos assinatura do TCLE de todos os participantes da pesquisa, ao passo que verbalmente explicamos resumidamente a investigação, seu objeto e objetivos, bem como procurávamos a todo momento tranquilizar e tornar o momento mais leve e menos formal. As entrevistas foram gravadas em áudio pelo celular com autorização dos participantes para garantia de uma melhor análise dos dados colhidos.

As entrevistas, consistentes e amplas, algumas recorrentes para tirar dúvidas ao ler o material inicial, foram também complementadas pela observação com a

finalidade de captar indicadores não verbais, conforme recomenda Aguiar e Ozella (2013), ainda ressaltando o estado emocional do participante, que deve ser analisado para se chegar ao sentido. “[...] a necessidade completa sua função quando ‘descobre’ na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 306). Desta forma, atentar para os aspectos reveladores e importantes para o sujeito é também importante para o objetivo da pesquisa.

Inicialmente, fizemos as transcrições dos áudios e, com ajuda do IramuteQ, organizamos os dados em planilhas. Assim, identificamos 15 pré-indicadores, através das palavras mais recorrentes observadas nas entrevistas, palavras estas que já revelam indícios das formas de pensar, agir e sentir dos sujeitos, quais sejam: inclusão, dificuldades, educação infantil, suporte, psicologia, família, brincar, rede de apoio, saúde, professores, política, desafio, invisibilidade, autista. Após esse levantamento de pré-indicadores e após uma leitura flutuante seguida de uma mais refinada dos relatos dos sujeitos, articulamos através dos critérios de similaridade, complementaridade e contradição para, por fim, sistematizá-los, condensando-os em 3 núcleos de significação. Atentando para aspectos particulares como frequência, ênfase, reiterações de palavras e expressões, carga emocional (expressão verbal carregada de afeto), insinuações, entre outros (Aguiar; Soares; Machado, 2015), conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Formação dos Núcleos de Significação.

(Continua)

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES	PRINCIPAIS PRÉ-INDICADORES
NS1: “[...] todas as atividades da escola são pensadas para todos participarem, todos. Quando uma criança não participa eu me sinto triste [...]” (Violeta, 2023)	Suporte	Inclusão, dificuldades, educação infantil, suporte, psicologia, família, brincar, rede de apoio, saúde, professores, política, desafio, invisibilidade, autista.

(Concluído)

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES	PRINCIPAIS PRÉ-INDICADORES
NS2: “[...] Graças a Deus pelo menos as minha crianças estão todas sendo acompanhadas por terapias todas as tardes, não precisam do AEE [...]” (Rosa, 2023).	Formação docente	Inclusão, dificuldades, educação infantil, suporte, psicologia, família, brincar, rede de apoio, saúde, professores, política, desafio, invisibilidade, autista.
NS3: “[...] escolhi a escola apenas para ela ter contato com outras crianças [...] ela não traz tarefinha para casa, nem sei o que ela deve aprender, aqui é só pra brincar não é? Eu estou satisfeito, o que uma criança assim deveria aprender? Eu não vejo muita coisa” (Amaranto, 2023).	Educação Infantil	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em dados desta pesquisa (2023).

O objetivo da construção dos núcleos de significação é a relação dialética entre sentido e significado, por isso, focamos justamente nessas categorias de análises: sentido e significado e historicidade. Categorias já pré-definidas pelo procedimento metodológico do NS. Essa análise se justifica pela necessidade de um olhar mais profundo, uma vez que “[...] os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 60).

Para Vigotski (1994), sentido e significado são conceitos distintos. Enquanto o significado parte da aparência das palavras, o sentido parte do significado pessoal, dimensão concreta. O foco da análise não é o discurso é a historicidade, a constituição histórica do sujeito, “o não dito”, segundo o autor. Com base no método analítico, apreendemos a realidade por interpretação não espontânea, não é algo descritivo. O empírico é o campo da realidade de imediato, o que se vê, enquanto o concreto está no empírico, é apreendido por meio da análise da realidade, é o que o se vê e pensa. Logo, essa metodologia tem em vista ir além do empírico, sair da aparência das palavras (significado) para ir à dimensão concreta (sentido). O significado é o ponto de partida, mas não se reduz a si, porque é também histórico e social.

Para Aguiar (2001), pensamento categorial deve captar as contradições, pois nossa realidade é contraditória, e o uso do procedimento do núcleo de significação

implica a utilização de categorias. Categoria entendida como sendo a construção teórica com intenção de explicar um processo ou fenômeno. Vigotski não fala especificamente em “significação”. O autor fala em “sentido e significado”. A significação é uma construção da Psicologia Sócio Histórica que alicerça o método dos Núcleos de Significação. Nessa perspectiva, os sentidos e significados, “[...] carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os” (Aguar *et al.*, 2009, p. 60).

A categoria de análise da historicidade assume um papel essencial no processo metodológico de pesquisa. Ao considerar a historicidade, os pesquisadores buscam compreender os processos psicológicos em sua complexidade dinâmica, ao considerar o contexto histórico e social que os molda. Isso significa que a análise não se limita a examinar apenas as características individuais das pessoas, mas também investiga como as transformações sociais influenciam e são influenciadas por esses processos psicológicos.

Nessa perspectiva metodológica, a historicidade implica em adotar uma abordagem contextualizada, que considere as condições históricas, culturais, políticas e econômicas que afetem o comportamento humano. Isso pode envolver o uso de métodos que valorizem a compreensão das narrativas históricas, a análise de documentos, a investigação de práticas culturais e a observação das interações sociais em contextos específicos.

Além disso, a categoria de análise da historicidade na pesquisa em Psicologia Sócio Histórica destaca a importância da reflexividade e da sensibilidade histórica por parte dos pesquisadores. Isso significa reconhecer o papel ativo do investigador na construção do conhecimento, bem como a necessidade de considerar criticamente as relações de poder, os discursos dominantes e as diferentes perspectivas que moldam as experiências humanas ao longo do tempo.

Antecedendo a análise, optamos por, inicialmente, caracterizar todos os sujeitos participantes da pesquisa, contextualizando-os a partir de sua historicidade com o papel correspondente no processo inclusivo da criança com TEA. Essa abordagem visa estabelecer um panorama claro e abrangente dos participantes, fundamentando a análise das falas e significações nas seções subsequentes. Ao compreender o perfil e contexto dos sujeitos envolvidos, foi possível realizar uma análise mais precisa e contextualizada das informações coletadas, enriquecendo assim as conclusões e contribuições deste estudo.

5.1.1 Gestores escolares

Violeta¹⁸, a Diretora da escola, mulher de 37 anos, casada, evangélica, pedagoga, doutora em educação com pesquisa na área da educação infantil e desenvolvimento humano, nos contou que há pouco mais de um ano teve uma grande perda que marcou sua vida. Ela perdeu um filho com poucos dias de nascido e, desde então, nunca mais foi a mesma; passou a dedicar-se muito a seu trabalho e às suas crianças, como se refere aos alunos da escola. Violeta, segundo o dicionário do google, simboliza purificação e transformação. Fato este que acredito ser um momento especial da vida da participante da pesquisa. Uma das falas mais emocionadas percebidas se deu ao citar o falecimento do seu filho e associá-lo ao fato de se dedicar ao máximo na qualidade do serviço prestado pelo CMEI.

[...] se meu filho estivesse vivo ele estudaria aqui, me sentiria uma fraude se eu como diretora da escola não matricular meu filho aqui e para isso o atendimento tem q ser bom [...] muitos me criticam por eu ser cartesiana, mas a criança tem que aprender, não sou a favor só da atividade livre não [...] (Violeta, 2023).

Violeta destaca uma característica relevante da escola ao enfatizar a importância de um ambiente acolhedor e um atendimento de qualidade para as crianças. Essa preocupação é louvável e essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, a fala também revela uma contradição, pois a diretora menciona que não é a favor apenas da atividade livre, enquanto a proposta pedagógica da escola se baseia principalmente nesse tipo de abordagem.

Essa contradição pode gerar questionamentos sobre a coerência entre a visão pedagógica defendida pela escola e as práticas efetivamente adotadas. Seria interessante explorar como essa discordância entre discurso e prática pode impactar o desenvolvimento educacional das crianças e se há espaço para uma revisão ou aprimoramento da proposta pedagógica da instituição.

Crisântemo¹⁹, a Vice-Diretora, mulher de 47 anos, divorciada, com dois filhos adolescentes, pedagoga, especialista em gestão escolar. Durante a entrevista, ela se revelou como alguém cautelosa com suas palavras, demonstrando preocupação com

¹⁸ Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 27/10/2023, às 13 h.

¹⁹ Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 27/10/2023, às 14h.

o registro de suas declarações. Mesmo após explicar as implicações éticas da pesquisa e garantir proteção, ela ainda não se sentiu totalmente à vontade durante todo o contato. Seu nome fictício foi escolhido por uma característica da participante para nós muito marcante, que era seu semblante cansado, essa flor, Crisântemo, é muito utilizada na comemoração do dia de finados e todos os santos e representa tanto a vida quanto a morte, o sol e a chuva, segundo dicionário Google.

Nas entrevistas com as representantes da Gestão ora nomeadas como Violeta (Diretora) e Crisântemo (Vice-Diretora), ambas relataram se preocupar com as crianças autistas quando planejam alguma atividade extraclasse, algum passeio em comemoração festiva, de modo que elas conseguissem participar e não serem excluídas de alguma forma. No entanto, essas preocupações se deram de forma individualizada, permeadas pela subjetividade e história de vida de cada uma, conforme demonstrado no fragmento da entrevista a seguir:

Comecei a perceber também que, por exemplo, questões de barulho, algumas propostas que são externas não faziam sentido para algumas crianças e a gente já começou a repensar algumas coisas, alguns passeios porque me senti muito mal, de pensar numa turma que fosse bem homogênea. E aí na hora que a gente ia para a prática, [...] comecei a repensar tudo na minha prática e agora toda vez que a gente vai pensar em alguma coisa a gente pensa sempre, mas será que vai funcionar para aluno X? Será que vai funcionar para o aluno Y? Será que vai funcionar? Porque eu preciso pensar no todo, mas eu também preciso pensar que a criança tem especificidades, que eu não vou tá incluindo ela [...] no direito dela estar aqui, mas não está sendo validada, não está sendo respeitada, né? (Violeta, 2023).

A fala acima, apesar de pouco objetiva, demonstra que o significado de inclusão reside muito fortemente na ideia de participação, de estar no mesmo ambiente, de estar fazendo o mesmo que todas as outras crianças típicas fazem. Neste caso, sem considerar as particularidades e subjetividades de cada criança e sem tampouco levar em consideração a necessidade do suporte individualizado; afinal, qual expectativa importa mais? Qual a necessidade é a mais prioritária, a da criança com TEA ou do adulto, da gestão que quer demonstrar inclusão independente da qualidade da interação gerada? Ou sequer se gera interação?

Tal fato gerou um indicador que favoreceu a criação do primeiro núcleo de significação sobre o sentido mais prático da inclusão escolar. NS1: “[...] todas as atividades da escola são pensadas para todos participarem, todos. Quando uma criança não participa, eu me sinto triste [...]” (Violeta, 2023). Essa fala ratifica a nossa

afirmação de que a preocupação reside na presença da criança em um mesmo ambiente e não na interação qualitativa, que poderia e deveria ser estimulada para gerar a aprendizagem (Vigotski, 2021).

A contradição encontrada nessa fala tão carregada de afetividade se dá pelo fato de não ser corroborada por qualquer ação concreta realizada pela escola nesse sentido de inclusão. Qualquer análise da realidade precisa considerar as condições materiais dos sujeitos e não se percebeu um movimento objetivo nesse sentido, além do discurso, porém, tal fala trouxe um conteúdo complementar e similar ao verbalizado pelos professores regentes e profissionais de apoio. A ausência de suporte à atividade docente foi notada só pela observação do espaço físico e infraestrutura escolar.

Quando perguntadas diretamente sobre o seu conhecimento teórico e o adquirido através de suas experiências de vida e de ensino sobre o TEA, ambas afirmaram prontamente que sabem muito pouco sobre o transtorno. Violeta afirmou apenas ter tomado a iniciativa de estudar sobre o tema, mesmo que de forma muito superficial, há pouco mais de um ano e devido ao aumento da demanda de crianças atípicas na escola após o período da pandemia do COVID, em 2021.

[...] E eu tenho visto assim, dessa forma, assim, tanto para as famílias quanto para mim, quanto profissional dentro da minha vulnerabilidade, eu falo profissional mesmo, assim, não ter tido essa busca, estar realizando essa busca agora, depois de uma certa idade, né? Porque eu queria muito ter conseguido fazer muitas coisas antes [...] (Violeta, 2023).

A informação fornecida pela diretora da escola ressalta, com bastante nervosismo e insegurança, a relevância de buscar informações sobre a legislação, o transtorno e as práticas sociais e pedagógicas que envolvem o tema TEA. Percebemos nessa fala que a entrevistada somente agora, após o aumento do quantitativo de alunos com TEA, se interessou sobre a temática. Um reconhecimento tardio considerando que a escola já tinha alunos com TEA antes da pandemia; apesar de ser em menor número e de se apresentar como escola referência, as gestoras não demonstram o mínimo de conhecimento técnico para a inclusão. Quando perguntada sobre a acessibilidade dos materiais pedagógicos, respondeu que: “[...] não estamos fazendo nenhuma adaptação no momento” (Crisântemo, 2023).

Ambas também se consideravam com pouquíssimo conhecimento quanto à legislação de amparo às pessoas com deficiência e ao TEA. Questionadas sobre a participação da família, a gestão alega uma colaboração positiva que, porém, nos

pareceu muito mais uma convivência amistosa do que colaborativa propriamente dita. Enquanto Violeta reconheceu a necessidade de melhoria e avanço para efetivação da inclusão, Crisântemo tentou a todo momento referenciar o CMEI como um exemplo de escola de qualidade da cidade: “[...] família é parceira, colaboram com os projetos [...] eles não reclamam de nada porque sabem que o que nós oferecemos é um bom trabalho e estão satisfeitos, não tem mais o que pedir [...]” (Crisântemo, 2023), demonstrando assim contradição com as demais falas e o observado pelo pesquisador.

5.1.2 Professores

Rosa²⁰ é uma flor que para o senso comum representa o amor, a beleza e por isso assim será chamada a professora regente da escola. Solteira e sem filhos, com 27 anos, possui cinco anos de docência com dois vínculos, além das 25 horas na prefeitura, e também é professora efetiva da rede estadual, onde atua no AEE de uma escola de Ensino Médio. Rosa é especialista em Educação Especial Inclusiva e Gestão Pública e afirma estar estudando para concorrer a vaga do mestrado, mas que não quer pesquisar na área da Educação Especial. Na escola, sua turma tem 20 alunos, 2 com diagnóstico de TEA e 4 em investigação. Ela tem um auxiliar de sala e dois PAEE.

Orquídea²¹ é uma professora que não quis revelar a idade, mas afirmou ter 22 anos de docência, sempre na educação infantil, casada, mãe de dois adolescentes, evangélica. Sua turma no CMEI tem 20 alunos, sendo 03 com diagnóstico médico de TEA e 2 com suspeita de algum transtorno de desenvolvimento. As três crianças com TEA têm PAEE, mas apesar da necessidade, a professora não tem auxiliar de sala. A orquídea branca é uma flor que simboliza a eternidade e apresenta um caráter duradouro, segundo o dicionário do google, logo, representa bem uma profissional que resiste por tantos anos na sala de aula da educação infantil.

Durante a entrevista, a professora deixou transparecer que há a necessidade de conhecimento específicos, destacando que: “[...] as minhas próprias crianças me desafiam, elas não esperam, eu tenho que me preparar” (Orquídea, 2023). Tal narrativa não destoa da fala das gestoras, pois, mesmo destacando que precisa se

²⁰ Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 06/11/2023, às 13 h.

²¹ Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 06/11/2023, às 14 h.

preparar, não fez menção a cursos de formação, formação continuada ou qualquer projeto que favoreça a inclusão em sua sala de aula. Deduzimos, pelo seu tempo de atuação no magistério, que ela se encontra em fim de carreira, o que justifica seu aspecto cansado e o desejo de aposentadoria (informação transmitida após o encerramento da gravação).

Os outros dois participantes exercem a função de PAEE, um profissional destinado para a atuação de suporte pedagógico exclusivo de autista, conforme previsto na Lei (Brasil, 2012). Esse é obrigatório tanto na rede pública quanto na privada, e visa colaborar no processo de inclusão escolar dessas crianças. No município de Maceió, para suprir a necessidade desses profissionais, é realizado um processo seletivo simplificado para contratação temporária. No entanto, a administração municipal alega que a demanda é insuficiente para preencher todas as vagas necessárias, resultando na ausência desse profissional para muitos autistas.

A seleção para PAEE em Maceió assume o *status* jurídico de contratação por estágio e um dos critérios exigidos é que os candidatos estejam matriculados em algum curso de licenciatura, em qualquer semestre. Isso implica que os selecionados são, muitas vezes, estudantes em formação, o que pode afetar a qualidade e a continuidade do apoio pedagógico oferecido às crianças com TEA. A prática de contratar estagiários reflete a tentativa de suprir a carência de profissionais especializados de maneira provisória, mas também aponta para possíveis lacunas na implementação efetiva da inclusão escolar, conforme estipulado pela legislação.

Lírio²² é recriador concursado pela SEMED. Apresenta apenas escolaridade de nível médio. Um homem de 40 anos, casado e sem filhos. O único dos participantes da pesquisa que afirmou ter tido contato com pessoas com deficiência. Ele tem um primo com diagnóstico de Deficiência Intelectual, porém atribui ao seu primo o TEA e alega que nas décadas finais do século XX o espectro autista não era muito bem entendido pelos profissionais. Natural de Rio Largo/AL, cidade pertencente à região metropolitana de Maceió, mas apresentando características de cidade pequena, teve sua infância e adolescência marcada pela convivência próxima com seu primo que tem idade aproximada.

Este fato o motivou a entender melhor a deficiência intelectual e quando passou no concurso da SEMED, apesar do cargo ser recriador, devido à dificuldade na

²² Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 07/11/2023, às 14 hs.

contratação de PAEE, sempre foi solicitado pelas professoras a focar os cuidados nas crianças com necessidades específicas. Mostrou-se o mais esperançoso e tranquilo de todos os participantes da pesquisa quanto à perspectiva da inclusão. Quando perguntado se acredita na inclusão escolar, afirmou que: “Inclusão funciona é a melhor coisa. A criança só aprende assim fora da zona de conforto, interagindo com outras crianças e adultos” (Lírio, 2023). Durante sua entrevista, nos transmitiu paz e por conta disso foi nomeado de lírio, uma flor que na versão da cor branca recebe o nome de lírio da paz.

As pessoas, a sociedade aceitar o direito do autista. Antes ainda era pior, mas depois que os artistas descobriram filhos autistas [...] foi Mion e o Romário começaram a falar dos autistas na televisão as pessoas [...]. As pessoas q tem poder e sentem na pele [...] (Lírio, 2023).

A fala do entrevistado sugere uma mudança na aceitação social dos direitos dos autistas, destacando a influência de figuras públicas como o apresentador de TV Marcos Mion e o Senador da República Romário. Podemos argumentar que a sociedade é estruturada por divisões de classe que afetam o reconhecimento e a valorização dos direitos. A visibilidade dada pelos artistas e políticos aos autistas parece ter contribuído para maior aceitação social e o reconhecimento dos direitos dessa população. Isso ilustra como a infraestrutura econômica e as relações de poder podem influenciar a superestrutura cultural e ideológica, promovendo mudanças na consciência coletiva (Marx, 2013).

Figuras públicas desempenham um papel de destaque na conscientização social ao utilizar suas plataformas para promover a causa dos autistas. Essas celebridades, por possuírem maior capital cultural e econômico, conseguem influenciar a percepção pública e moldar atitudes sociais. A influência midiática dessas figuras é um exemplo de como a ideologia e a cultura podem ser moldadas por aqueles que detêm o poder simbólico, reforçando a ideia marxista de que a superestrutura é influenciada pelas relações econômicas subjacentes.

O entrevistado, descrito como a pessoa mais pobre e com menos formação acadêmica entre os participantes da pesquisa, demonstra maior empatia e senso de solidariedade, além de menos preconceitos com a pessoa com deficiência (Baron, 2021). Enquanto estava explicando sobre sua função na escola, de recreador, afirmou que: “Não é minha obrigação, mas eu gosto de ficar próximo do autista [...] Todos já

sabem e me chamam. O certo era apenas eu ficar com as crianças durante o recreio, mas eu vejo que precisa aí dou um apoio, chego junto” (Lírio, 2023).

Esta fala pode ser vista como uma demonstração de que as classes menos privilegiadas, apesar de sua menor acessibilidade a recursos materiais e educacionais, podem desenvolver uma atitude mais colaborativa e solidária. Tal observação, alinhada à perspectiva marxista, faz-nos inferir que a classe trabalhadora, devido à sua posição na estrutura social, tem o potencial de priorizar o bem-estar coletivo, refletindo um comportamento mais solidário.

Margarida²³, uma estudante de 3º período de Ciências Sociais licenciatura, que se encontra exercendo a função de profissional de apoio especializado, recebeu esse codinome por se mostrar frágil, amorosa e afetuosa. O nome da planta vem do latim e significa pérola. Explicitamente demonstrou-se insatisfeita com sua atuação. Alegou não ter sido preparada e não ter uma comunicação fluida com a professora regente. Informou que foi orientada pela SEMED de que evitasse contato direto ou por Whatsapp com os pais/responsáveis da criança, porém entende esse ser o único canal de informação para viabilizar seu trabalho. Informou, inclusive, que iria desistir, pois “[...] me sinto frustrada por não conseguir manejar a criança nem ajudá-la como entendo que deveria” (Margarida, 2023) durante sua vida escolar.

A utilização do verbo "manejar" por Margarida em sua fala pode ser interpretada como uma representação da significação oriunda de uma concepção médica de deficiência, na qual a criança é vista primariamente por suas limitações e o objetivo maior é eliminar ou minimizar essas características, buscando aproximá-la de um padrão neurotípico. Essa perspectiva, embora possa refletir uma intenção de oferecer apoio e assistência à criança, também revela uma visão centrada na normatividade e na tentativa de moldar o aluno de acordo com padrões predefinidos de funcionamento e comportamento.

Essa abordagem pode gerar frustração tanto para o educador quanto para o aluno, pois não considera a diversidade de habilidades, necessidades e potenciais individuais. Dessa forma, é fundamental repensar essas concepções e adotar práticas educacionais que valorizem a diversidade, promovam a inclusão e respeitem as singularidades de cada estudante, como ratificam Marchesan e Carpenedo (2021); Diniz (2007); Martins (1994, 2006); Santos; Falcão (2020), entre outros já citados

²³Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 07/11/2023, às 15 h.

nesta tese, ao defenderem a inclusão do ponto de vista de deficiência social.

Tal questão fica mais evidente na discussão realizada no item 5.2, intitulada: *Diálogos e reflexões sobre as significações de inclusão, a norma e a realidade*, quando refletimos sobre o parecer CNE/CP n. 50/2023, que se propõe a trazer orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com TEA e indica a tendência da concepção médica de deficiência na educação brasileira.

O segundo núcleo de significação, também fruto de similitudes e complementaridades entre todos os participantes da pesquisa, foi construído da seguinte forma: NS2: “[...] Graças a Deus pelo menos as minhas crianças estão todas sendo acompanhadas por terapias todas as tardes, não precisam do AEE [...]” (Rosa, 2023).

Uma contradição vem à tona com essa fala, uma vez que foi proferida com uma certa alegria, talvez demonstrada por acreditar no que explicitava. Porém, trata-se de uma docente com uma formação vasta, especialista em Educação Especial e ao nível de pesquisa com pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato torna mais problemática ainda a concepção de deficiência dominante diante de uma visão de mundo que não favorece a inclusão.

Ambas as docentes alegaram não fazerem o PEI e nem possuírem qualquer acessibilidade aos recursos ou materiais didático-pedagógicos: “Não. Não temos a menor condição diante da demanda de trabalho” (Orquídea, 2023); e a outra entrevistada alegou que: “[...] sei que devo fazer mas não faço [...] ano passado fiz de um aluno esse ainda vou fazer” (Rosa, 2023). Essas informações foram confirmadas pelos dois PAEE ouvidos. Segundo Margarida (2023): “[...] eu nunca vi plano nenhum [...] o que é PEI?”, apesar da gestão alegar que as docentes usam os referidos recursos em alguns casos pontuais.

Para toda essa classe de sujeitos, o maior desafio para inclusão advém da formação insuficiente, tanto a inicial como a continuada, oferecida pela SEMED e a grande quantidade de alunos nas salas de aulas, além das insuficiências de auxiliares de sala e profissionais de apoio especializados.

5.1.3 Pais ou cuidadores de autista

Girassol²⁴ é uma flor bastante conhecida em nosso país, simboliza felicidade,

²⁴ Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 13/11/2023, às 15 h.

calor, vitalidade e energia positiva. Por essa razão, vamos assim chamar a mãe de 36 anos, universitária, solteira, que tem uma rede social muito movimentada. Girassol se considera uma *influencer* digital do TEA e tenta, através do seu ativismo, trazer mais conscientização sobre o transtorno para a sociedade. Nunca chegou a casar, o pai da criança não assumiu o filho e quando soube de sua condição atípica sumiu. A Girassol mora com sua mãe que a ajuda nos cuidados diários, sendo a única pessoa a lhe dar qualquer suporte, inclusive financeiro. Girassol trabalha, porém, quem mantém a casa é a avó, que apesar de ser aposentada por tempo de contribuição, ainda trabalha para complementar a renda.

Amaranto²⁵ é um pai de 32 anos, casado, que trabalha como auxiliar administrativo no comércio. Sua esposa não trabalha, vive, segundo ele, exclusivamente para cuidar da sua filha, uma menina autista de 5 anos. Toda família dele e de sua esposa são de uma cidade do interior de Pernambuco e nunca vieram até Maceió. A mãe de Amaranto conhece a neta apenas por videoconferência, a exemplo de outros parentes. A suspeita da condição atípica de sua filha veio por volta de um ano e meio de nascida, devido ao grande atraso na fala. Apesar de uma condição financeira precária, a criança é assistida por plano de saúde de baixo custo. A origem etimológica da palavra Amaranto é do grego, *amaranthus*, e significa “flor que não murcha”, apesar de querer aparentar a todo custo ser uma pessoa forte, foi o entrevistado que mais demonstrou sinceridade e suas falas, foram as mais emocionadas e emocionantes. Sua entrevista também foi a que mais demorou, por volta de 50 minutos.

Begônia²⁶ tem diversos significados, flor tropical muito utilizada em decoração e paisagismo, representa fertilidade, delicadeza e cordialidade. É nossa última participante de pesquisa, uma avó de 36 anos. Sua filha engravidou com 14 anos e foi juntamente com o pai da criança morar em sua casa, que também divide com o atual marido, padrasto de sua filha desde seus 5 anos. Após o nascimento do seu neto, já nos primeiros meses, ele apresentou muita dificuldade na amamentação, sua seletividade alimentar foi a principal queixa que o levou ao diagnóstico do TEA.

Com onze meses de idade, o menino ficou internado num hospital da cidade, durante 2 meses, por desnutrição e ainda hoje, com 4 anos, tem muita dificuldade com

²⁵ Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 14/11/2023, às 14 h.

²⁶ Entrevista concedida na sala de reunião da escola, em 14/11/2023, às 15 h.

a alimentação. O pai da criança abandonou a família já nos primeiros meses de vida do filho, devido a toda dificuldade na criação da criança, segundo Begônia. Pouco tempo depois, a mãe arrumou um companheiro e foram morar juntos, deixando o filho para a mãe criar, no caso, a avó. Begônia trabalha a noite e durante o dia fica à disposição do neto para todos os cuidados; sua única ajuda é a do marido, que fica com a criança em casa à noite para ela ir trabalhar. Begônia trabalha de serviço gerais num hospital público da capital.

Os pais/cuidadores participantes relataram a ausência de uma rede de apoio e destacaram o período escolar como um dos raros momentos em que estão sem a presença das crianças, permitindo-lhes algum descanso, embora muitas vezes não consigam relaxar mentalmente (Begônia, 2023). Diante dessa realidade, eles buscam estabelecer contato com o Profissional de Apoio à Educação Especial (PAEE), que é aquele com quem a criança tem um contato mais próximo na escola (Amaranto, 2023; Begônia, 2023). Esta iniciativa é motivada pela percepção de que, em comparação com a gestão e os professores, o contato com o PAEE tende a ser mais efetivo e qualitativo, dado que este profissional é quem realmente acompanha de perto o desenvolvimento da criança.

Durante as observações realizadas, percebemos várias vezes a criança autista fora da sala de aula ou distante do grupo, interagindo apenas com a profissional de apoio, seja na hora da alimentação ou de alguma atividade lúdica. Para Begônia (2023), o que mais atrasou o ingresso do seu neto na escola foi o medo dele não se alimentar, devido à sua grave comorbidade de seletividade alimentar e histórico de desnutrição. Para Amaranto (2023), a justificativa foi justamente o que é mais comum entre as crianças autistas pequenas, o fato dela não falar e não poder contar o que acontece na escola. “[...] só quem é pai sabe a angústia de deixar uma criança que não fala na escola”.

Nos três casos, ficou claro que a maior expectativa dos pais/cuidadores da criança com TEA com relação à inclusão escolar era a possibilidade de socialização, interação e cuidados, sendo quase que ignorado o caráter educativo da escola, considerando-a apenas como uma instituição de caráter assistencialista. Daí delineou-se o terceiro núcleo de significação que, apesar de demonstrar uma similitude nas falas, foi também objeto de contradição carregada de muita emoção. NS3: “[...] escolhi a escola apenas para ela ter contato com outras crianças [...] ela não traz tarefinha para casa, nem sei o que ela deve aprender, aqui é só pra brincar não é? Eu estou

satisfeito, o que uma criança assim deveria aprender? Eu não vejo muita coisa” (Amaranto, 2023).

Os três núcleos de significação apresentados foram sistematizados lastreando o entendimento do paradigma inclusivo, a concepção de deficiência e o papel da educação infantil por meio da síntese das duas categorias de análise “sentido e significado” e “historicidade”, analisados nesta pesquisa.

5.2 Diálogos e reflexões sobre as significações de inclusão, a norma e a realidade

Com base nos dados coletados, por meio das entrevistas e observação reflexiva triangulamos as análises das significações a partir dos núcleos apresentados, da norma jurídica e da realidade material, buscando aqui responder nossa pergunta de pesquisa, qual seja: Como se dá o processo de inclusão escolar do autista a partir da significação dos pais ou cuidadores, professores e gestores escolares? Para tanto, tomamos por base um CMEI da rede pública de ensino da cidade de Maceió/AL.

Assim, partindo dos núcleos, ventilamos a legislação através do seu “mens legis” e quais as impressões e percepções da realidade do pesquisador, que não é isenta nem apartada da nossa própria subjetividade ou história de vida, muito menos da nossa concepção de mundo. Compreendemos uma realidade a partir das lentes marxistas e com base numa psicologia social vigotskiana de desenvolvimento humano.

Valendo-nos da concepção marxista da “ilusão jurídica²⁷”, na qual o Direito moderno é visto como instrumento de manutenção da classe opressora no poder e entendendo o Direito, em seu sentido mais amplo, como sinônimo de lei, inclusive como algo que não pode ser revolucionário e nem tampouco neutro ou imparcial, é importante, portanto, analisar o direito como algo que - muitas vezes - reflete uma construção fictícia, descolada da realidade concreta das relações sociais e das necessidades reais dos indivíduos.

Nesse sentido, o direito é abordado nesta tese como um instrumento que reflete e perpetua interesses de determinadas classes sociais, conforme a visão de Marx

²⁷ “[...] é, portanto, um procedimento característico da ideologia, na medida em que inverte as relações reais, omitindo a base real do direito, que é tratado como se possuísse uma existência autônoma e determinante” (Souza, 2016, p. 125).

(1999):

As vossas próprias ideias são produtos das relações de produção e propriedade burguesas, tal como o vosso direito é apenas a vontade da vossa classe elevada a lei, uma vontade cujo conteúdo está dado nas condições materiais de vida da vossa classe (Marx, 1999, p. 25).

Essa citação ressalta a relação intrínseca entre o direito e as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade, evidenciando que o direito, muitas vezes, não representa um ideal de justiça absoluta, mas sim interesses particulares e relações de poder estabelecidas.

Nesse sentido, o Direito seria uma mera vontade da classe dominante travestida de um contrato ou acordo e, portanto, sem nenhum compromisso com a realidade material. Marx (2010) criticava a chamada “ilusão jurídica”, que é a ideia de que o direito e as leis são imparciais e justas por si só. Ele argumentava que, na realidade, o sistema legal estava enraizado nas relações de poder e nas condições econômicas vigentes, servindo principalmente aos interesses da classe dominante em detrimento das classes trabalhadoras.

Em resumo, para Marx, o direito e a lei eram componentes essenciais da superestrutura de uma sociedade capitalista, refletindo e mantendo as relações de poder e exploração existentes. Ele via a transformação social como uma necessidade para superar as limitações e injustiças do sistema jurídico vigente, buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir dos dados obtidos com a pesquisa de campo e condensados nos Núcleos de Significação (NS), fora revelado que, apesar das diferenças de classes sociais entre os participantes da pesquisa, que incluem pais/cuidadores, professores e gestores escolares de diferentes origens socioeconômicas, as significações acerca da inclusão escolar de crianças autistas compartilham de um viés comum, pautado pela concepção dominante de deficiência. Essa similaridade nas percepções sobre a inclusão reflete a influência ampla e persistente da visão médica e deficitária da deficiência na sociedade, independentemente do contexto social dos indivíduos.

É importante notar que a diversidade de classes sociais entre os participantes da pesquisa não resultou em divergências significativas nas significações atribuídas à inclusão escolar de crianças autistas. Mesmo entre famílias de baixa renda, representadas por moradores da periferia da capital, e famílias de servidores públicos ou estudantes universitários, as concepções sobre deficiência e inclusão tendem a se

alinhar com a narrativa predominante na sociedade, que muitas vezes enfatiza as limitações e dificuldades das crianças autistas em detrimento de seu potencial e suas capacidades.

Os participantes da pesquisa vivenciam condições materiais objetivas de vida bastante diversas, refletindo uma variedade de contextos socioeconômicos. As gestoras, servidoras públicas efetivas contratadas da UFAL, desfrutam de uma estabilidade funcional e remuneração mais elevada em comparação com as professoras regentes da sala de aulas, contratadas pela SEMED, que enfrentam uma diferença significativa de remuneração. Por sua vez, os PAEE, estudantes contratados com remuneração de bolsa de estágio, recebem um valor bem menor e não possuem estabilidade funcional.

Essa disparidade salarial e de estabilidade funcional é um reflexo das desigualdades estruturais presentes no sistema educacional e no mercado de trabalho em geral. Além disso, os pais dos alunos também apresentam realidades diversas: um é empregado do comércio, sem estabilidade e com uma renda salarial média, enquanto o outro, apesar de pertencer à classe média, depende financeiramente da mãe e da avó, esta última trabalhando como empregada de serviços gerais em um hospital, o que os enquadra socialmente como vulneráveis. Essa variedade de contextos evidencia a complexidade das condições socioeconômicas dos participantes e a necessidade de considerar essas nuances na análise dos resultados da pesquisa.

O recorte social revelou indícios importantes no que diz respeito ao acesso aos serviços de saúde, evidenciando uma disparidade significativa entre as classes mais vulneráveis e as mais privilegiadas. Os representantes das classes sociais mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades no acesso a serviços de saúde de qualidade, incluindo terapias e suportes necessários para o desenvolvimento e inclusão das crianças autistas. Essa disparidade ressalta as desigualdades estruturais que permeiam o sistema de saúde e impactam diretamente nas oportunidades de inclusão e desenvolvimento das crianças autistas pertencentes a famílias de baixa renda.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar dessas diferenças no acesso aos serviços de saúde, as significações sobre inclusão escolar não apresentaram variações significativas com base nas classes sociais dos participantes. Isso sugere que a influência da concepção dominante de deficiência transcende as diferenças

socioeconômicas e permeia amplamente as percepções e práticas relacionadas à inclusão escolar de crianças autistas.

Diante desse contexto, ressaltamos a importância da implementação efetiva das políticas públicas já existentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que abrange normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), o Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI de 2023, entre outras normativas. Apesar da existência dessas diretrizes, observamos na prática uma lacuna na implementação e respeito a essas legislações, o que evidencia a necessidade de ações concretas para transformar esses documentos em práticas efetivas que promovam a inclusão e valorizem o potencial das crianças autistas, independentemente de sua deficiência. Ações que visem não apenas garantir o acesso equitativo aos serviços de saúde, mas também promover uma transformação nas concepções e práticas relacionadas à inclusão escolar. Desafiando a concepção tradicional e hegemônica de deficiência e fortalecendo a concepção social, mais solidária e colaborativa.

Ao analisar o NS1, notamos que o conceito de inclusão é muito amplo e assume aspectos diversos, a depender do sujeito. Para os gestores, a inclusão tem mais a ver com a participação da criança nas atividades e eventos da escola, para o professor está a inclusão está imbricada com a afetividade e para os pais podemos inferir o sentido e significado de inclusão como sinônimo de convivência, porém em todos os sentidos a questão pedagógica se mostra escanteada.

Para Mantoan (2015, p. 64), “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. É preciso romper definitivamente com a visão de escola neoliberal, cuja qualidade do ensino é categorizada como sinônimo de escola conteudista que desvaloriza outros aspectos, inviabilizando a possibilidade da criação de espaços escolares realmente comprometidos com o desenvolvimento de pessoas autônomas e críticas, onde as crianças sejam respeitadas em suas individualidades e diferenças.

Convém ressaltar que conforme nossa tese, a concepção de deficiência demonstrada por toda pesquisa de campo, que ainda vigora, é a do modelo médico. Conforme Mazzotta (2011), as diversas concepções eram influenciadas diretamente pelas representações religiosas, filosóficas e científicas diante do contexto histórico.

Entendemos ficar claro essa visão de mundo em todos os núcleos de significação, mas em especial no NS2. Além de todos os sujeitos (pai, gestores e professores) demonstrarem confusão entre a função terapêutica e a função pedagógica da escola e do AEE, também demonstraram valorizar mais os conhecimentos produzidos pelo campo das Ciências da Natureza, a área da saúde, mais especificamente, a ponto de hierarquizar a atuação docente na Educação Especial como subordinada aos profissionais médicos, psicólogos e terapeutas.

Vigotski (2021) nos ensina que o professor é o profissional responsável e, além disso, o mais capacitado para planejar e executar a ação docente. Não é o profissional da saúde que determinará o fazer pedagógico, é o professor. O TEA exige uma atuação multiprofissional, porém não deve haver relação de hierarquia, e sim relação colaborativa.

O AEE é um instrumento para favorecer as práticas inclusivas diante do atual paradigma da Educação Especial. É regido por regulamentação própria que disciplina seu funcionamento e organização. Deve ser realizado em sala de recurso multifuncional de preferência, que também possui regulamentação com critérios e recursos básicos previstos. O AEE não apresenta proposta terapêutica, e sim pedagógica, uma vez que o profissional não foca na deficiência, mas sim na necessidade de apoio, seja ele limitado, extenso ou generalizado, este último, no caso de crianças com TEA que apresentam atrasos no desenvolvimento em diversas áreas. As propostas educacionais devem ser orientadas para o desenvolvimento da linguagem, constituição de identidade, relações sociais, independência, autonomia e preparação para o trabalho.

O que inferimos dessa visão terapêutica ou de tratamento quanto a função do AEE, e que parte de todos os sujeitos em maior ou menor grau, é que o AEE também é estigmatizado e passa por preconceito, como a própria Educação Especial. Os sujeitos partem do pressuposto de que somente um “especialista”, seja terapeuta, psicólogo ou um professor de AEE, pode ajudar ou colaborar com a inclusão do autista. Porém, o PNEEPEI determina desde o início que a Educação Especial é transversal, e que a responsabilidade da inclusão é da escola regular, logo, do professor regente de sala. Vigotski (2021) já defendia essa transversalidade:

Em sã consciência, ninguém nega a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que existam conhecimentos especiais para cegos, para os surdos e para os retardados mentais. Mas esses

conhecimentos e preparação especiais devem ser subordinados à educação comum, à preparação comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (Vigotski, 2021, p. 39).

Trata-se de uma contradição, pois, ao tempo que os sujeitos defendem e afirmam acreditar na inclusão, demonstram atribuir ao profissional da inclusão o papel de “especialista”. Para isso, foi unânime o principal desafio apresentado por todos os participantes da pesquisa: a formação insuficiente, seja inicial e/ou continuada.

Nas palavras da professora Rosa (2023),

[...] a formação continuada da SEMED é péssima [...] são avulsas, geralmente a noite e aos finais de semana, só se você quiser ir mesmo, são complementares da carga horária, é só repetir o que a gente já sabe: BNCC, ECA, enfim é um tormento [...] eu aprendi na prática, fazendo, não tive preparo na minha formação (Rosa, 2023).

Com esse discurso, o profissional docente se isenta de qualquer responsabilidade quanto à sua formação e ao processo de inclusão. Diante da abordagem histórico-cultural e para a educação escolar, o papel do professor é primordial, por atuar como a pessoa responsável por organizar o ambiente para propiciar as mediações necessárias à aprendizagem. É urgente que o docente se empodere, reconheça e ocupe seu papel.

A vice-diretora, ao ser questionada sobre qual estratégia a escola adota para suprir ou minimizar a falta do AEE, respondeu enfaticamente: “[...] Não acredito ser da nossa parte fazer o papel do AEE, cada um que procura seu tratamento, e as famílias entendem isso [...]” (Crisântemo, 2023). Em hipótese alguma ignoramos ou negamos todos os obstáculos apresentados, como as questões de formação insuficiente, carências de recursos e materiais, políticas públicas mais objetivas e efetivas entre outras, mas entendemos que a gestão tem obrigação de buscar alternativas para a ausência de suporte no processo inclusivo, seja juntamente com a SEMED, a gestão da Universidade (Reitoria e Unidade Acadêmicas do Centro de Educação) e até através de parcerias com iniciativa privada.

Outra fala bastante reveladora da professora Rosa (2023) reforça a tendência psicologizante da educação e a concepção médica de deficiência. “[...] eu penso em fazer uma outra graduação, Psicologia, para atender melhor meus alunos com necessidades especiais [...]”. Dessa forma, uma problemática é exposta: a formação dos professores não é suficiente para atuar na educação especial, nem mesmo a continuada, uma vez que Rosa fez especialização em Educação Inclusiva por

iniciativa própria. Inferimos dessa fala a insegurança da docente e a necessidade de ter conhecimentos da área da saúde, conhecimentos mais voltados à condição de saúde do aluno. Tal pensamento, além de reforçar a noção de cura, tratamento, tão presentes na concepção médica, minimiza e, até certo ponto, isenta de responsabilidade a docente de sua atuação.

Perrenoud (1993), Tardif (2014) e Imbernón (2020), autores referências no assunto da formação continuada dos professores, definem como principal finalidade a reflexão sobre a prática e a busca por aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Para tanto, destacam dimensões formativas interna e externa ao ambiente escolar, trabalho conjunto com a base na construção coletiva do projeto pedagógico, perspectiva crítico-reflexiva e avaliativo do processo escolar, além da dimensão técnica-científica, talvez essa última a que mais atenda as queixas dos professores quanto à questão é inclusão do autista.

No caso do CMEI *lócus* da pesquisa para esta tese, reconhecemos a dificuldade pela ausência da coordenação pedagógica, que, entre outras funções, teria um papel essencial no processo formativo, organizando-o, além de acompanhar os processos educativos, colaborar com o desenvolvimento das atividades, percebendo as dificuldades no processo ensino-aprendizagem e motivando os professores a investir em aperfeiçoamento.

Conforme relatos, já existiu, até a gestão passada, uma coordenadora pedagógica na escola, porém desempenhava um papel limitado, fato que levou a atual gestão a optar por sua devolução à SEMED. Desde então, a escola não recebeu um substituto para a função, o que agrava ainda mais a situação, visto que já há uma escassez de professores em sala de aula. Crisântemo (2023) afirma que: “a coordenadora estava presente, mas pouco fazia para realmente apoiar a gestão e os docentes”. Essa ausência de liderança pedagógica pode impactar negativamente a qualidade do ensino e a eficácia dos processos inclusivos, especialmente em um momento em que a escola foi formalmente reconhecida como Colégio de Aplicação da Universidade. Crisântemo (2023) ainda diz que: “A única esperança para suprir essa carência seria realização de um concurso público pela UFAL”, que poderia assegurar a contratação de profissionais qualificados para atender às demandas da instituição.

Todavia, o profissional docente tem sua responsabilidade mesmo diante de todas as adversidades. Para Freire (2001),

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes (Freire, 2001, p. 259).

Porém, entendemos que a disposição do docente já é um grande passo para um avanço nesse processo inclusivo. Isso fica claro pela contradição apresentada na fala da professora Rosa. Como ela informou que também tem outro vínculo funcional, atuando em sala de AEE de escola no Ensino Médio, indagamos se ela conseguiria fazer um paralelo do processo de inclusão nesses dois extremos da educação básica, Educação Infantil e Ensino Médio. A fala de Rosa (2023) foi reveladora do pensamento acima.

[...] a inclusão na educação infantil e no fundamental funciona porque nós (pedagogos) temos uma visão mais esmiuçada, é meio contraditório em falar isso, mas enfim, mas que não tenha recursos e formação suficiente, quando o professor tem a vontade de fazer ainda consegue fazer a inclusão, mesmo que seja irrisória, mas no médio, tem um professor de química que me falou assim: 'infelizmente eu sei que o aluno é especial, porque esse é o termo, eu finjo que ele não existe, dou a nota e a prova, porque não sei o que eu faço com ele', isso dói! (Rosa, 2023).

A contradição se revela quando, em vários momentos, demonstra-se incrédula e desesperançosa sobre a inclusão a ponto de afirmar que só funciona na teoria, nas pesquisas, mas, em termos práticos, “no chão da escola”, parafraseando a docente, não existe, não funciona.

Uma questão problemática e imersa nessa discussão seria o “mens legis²⁸” do parecer CNE/CP n. 50/2023, que dispõe sobre Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O referido parecer, que não tem força normativa e continua pendente de homologação pelo Ministro da Educação, parte de uma concepção médica e extremamente psicologizante da educação especial para crianças autistas travestido de orientações com intuito de instrumentalizar a inclusão. No entanto, transformando a escola regular cada vez mais próxima da antiga escola especializada lastreada no

²⁸ Termo em latim que significa “espírito da lei”, em uma linguagem jurídica, refere-se à explicação da essência da lei, ou seja, o verdadeiro significado atribuído a ela.

paradigma da segregação do século passado.

Muitos ativistas de direitos dos autistas expõem a concordância com o texto e criaram nas redes sociais a hashtag *#homologacamilo*, com o intuito de pressionar o ministro da educação pela homologação do documento, considerando um avanço no sistema educacional brasileiro. Pela primeira vez, os órgãos públicos executivos e instituições educacionais se movimentam na tentativa de considerar a criança autista como um sujeito importante no processo inclusivo brasileiro. Até então percebíamos atuação legislativa com criação de leis já mencionadas nesta tese e também decisões judiciais no sentido de garantir acesso ao sistema educacional e resguardar o direito à saúde seja pública ou privada.

Esse caso ratifica o entendimento de Carvalho (2011) sobre como o poder do povo, através dos movimentos sociais, que atualmente se expressam por meio das redes sociais, influencia na construção das normas jurídicas. Não nos referimos aqui ao movimento social organizado como se percebiam tradicionalmente, mas a qualquer movimento da sociedade. Movimento social como uma ação coletiva organizada por um grupo de pessoas que compartilham interesses, ideais ou objetivos comuns, e que buscam promover ou resistir a mudanças sociais, políticas, econômicas ou culturais. Os movimentos sociais podem surgir como resposta a injustiças percebidas ou para defender direitos e causas específicas. Eles se caracterizam pela mobilização de recursos, formação de redes de solidariedade e uso de estratégias variadas, incluindo protestos, campanhas e outras formas de ativismo, para influenciar a opinião pública, pressionar instituições e efetuar mudanças na sociedade. Nesse caso específico, a mobilização ocorreu pelas redes sociais, demonstrando a interação entre a legislação e as demandas sociais. A norma jurídica tem uma função social (Amaral; Capellari, 2014), e a influência dos movimentos sociais é fundamental para a construção dessa norma.

Entretanto, os pontos que deveriam ser problematizados são simplesmente ignorados ou vistos como irrelevantes, diante da atual situação da inclusão nas escolas brasileiras. Inferimos das postagens e posicionamentos de muitos ativistas, um pragmatismo que explicita um inconformismo com a exclusão vivida pelas crianças autistas, isto, a ponto de preferir uma escola especializada travestida de regular do que uma escola excludente travestida de inclusiva.

O parecer é constituído de um relatório técnico elaborado por uma equipe de estudiosos em sua ampla maioria do campo da Psicologia e do Direito,

desprivilegiando o docente que é quem realmente convive, assiste e acompanha, ou seja, está imerso na realidade escolar, desconsiderando, simplesmente, grande parte dos conhecimentos produzidos pela ciência pedagógicas para focar toda sua orientação em um método psicológico de base psicológica comportamental específico chamado de ABA - Análise do Comportamento Aplicada. Tal método é descrito como uma ciência que contribui para o desenvolvimento do autista por meio de práticas baseadas em evidências e que podem ser utilizadas no ambiente escolar para o processo educacional.

O documento ainda traz para o ambiente escolar e educacional termos bastantes conhecidos e utilizados na área médica como: protocolo de conduta, em analogia ao manejo de sala de aula e estudo de caso, para o processo de avaliação escolar. Não pretendemos aqui trazer uma análise do parecer, até porque, além de fugir dos objetivos desta tese, ensejaria uma nova pesquisa, mas apenas levantar questionamentos no sentido do real significado da palavra inclusão. Quando percebemos pessoas com relevância no cenário político como deputados/as e ativistas *influencers* defendendo um dispositivo normativo tão restrito e limitado sob o pretexto de buscar a inclusão, no mínimo pensamos, inclusão para esses defensores, geralmente pessoas envolvidas nas práticas diárias e no cuidado direto ou indireto de crianças autistas, podem ter significados diferentes.

Inclusão é ter uma escola psicologizante? Guiada por especialistas? Ou seria uma escola onde os saberes docentes são valorizados e a responsabilidade pela inclusão é dividida por toda escola, mediante um trabalho colaborativo entre professores regentes, auxiliares de sala, profissionais de apoio, professor de AEE, equipe pedagógica, gestão, funcionários administrativos, família e, enfim, toda sociedade?

Esse movimento, segue um caminho diferente do que entendemos por inclusão. Especializar o atendimento escolar nos aproxima bem mais das antigas escolas especializadas do que a inclusão idealizada. E tudo parte de uma concepção, uma visão de mundo, uma ideia, um significado do que representa a palavra inclusão.

Na perspectiva marxista, a sociedade moderna capitalista é fundamentada em valores como o individualismo, produtivismo, consumismo e competitividade, valores incompatíveis com a concepção de uma sociedade inclusiva. Como a escola é um reflexo da sociedade, a escola não é inclusiva. Mesmo diante de inúmeros estudos e teorias, algumas apresentadas nesta tese, como a vigotskiana, que embasam a

eficácia da inclusão no desenvolvimento humano, a questão política e social prevalece sobre a acadêmica.

Para adentrarmos na análise do NS3, faz-se necessário um breve retrospecto quanto a história da Educação Infantil, apesar de não ser esse nosso foco de pesquisa, a intenção é apenas contextualizar peculiaridades relevantes para essa discussão.

Com a CF/88, a Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da educação básica, fato que lhe conferiu um maior *status*, sucedendo assim uma concepção de infância mais condizente com o entendimento contemporâneo. Assim, regulamenta, o RCNEI:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar a crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (Brasil, 1998, p. 21).

Mas nem sempre foi assim a noção de infância. A infância é a forma que o adulto compreende a crianças diante de sua especificidade e fase de desenvolvimento. Essa noção de infância é influenciada pelo tempo histórico e pela cultura da sociedade específica, em termos espaciais, o que criou a atual noção de que não existe uma infância, e sim várias noções de infância coexistindo.

Os primeiros teóricos a estudar o desenvolvimento infantil foram Pestalozzi (1996) e Froebel (2003), e a partir de suas contribuições a criança, já durante a modernidade, foi vista de forma mais sistematizada, como um ser humano em desenvolvimento. A educação se dava inicialmente no contexto familiar por meio de interações com os adultos. Por volta dos 7 anos, a criança iria para escola para aprender costumes, valores humanos, religiosos e ofícios. Para Comenius (2001), o sistema educacional contemplaria diversas fases da vida, da infância à “idade viril”, 24 anos, segundo o autor, e dividia essas fases ou períodos em: infância, com a escola materna, a puerícia, escola primária, adolescência para o ginásio e a juventude para a academia.

No Brasil, a primeira escola de educação infantil que foi inspirada nas ideias de Froebel data de 1875, quando Joaquim José de Menezes Vieira e sua esposa fundaram no Rio de Janeiro o Colégio Menezes Vieira, oferecendo os ensinamentos

primário, secundário e profissional. Foi o primeiro Jardim de Infância no Brasil (Kuhlmann, 2011).

A revolução industrial, cujos impactos foram bem acentuados após a Segunda Guerra Mundial, promoveu a abertura do mercado de trabalho para as mulheres no Ocidente e assim surgiu a necessidade de locais adequados para as crianças, visto que a obrigação do cuidado das crianças, com a ideia do patriarcado, era da mulher.

Didonet (2001) atribui esse surgimento histórico a objetivos sociais diretamente ligados à participação da mulher na vida econômica, cultural e política do país; objetivos educativos, porque busca promover a construção de conhecimentos e habilidades das crianças, e objetivo político, ao associar o direito à cidadania e aprendizagem da criança.

A multiplicação do modelo de educação infantil no Brasil também foi influenciada pelo processo de industrialização, pois as mulheres ingressaram no mercado de trabalho e precisavam de um lugar para deixar seus filhos menores. Mas somente na década de 80 do século passado, com a abertura política, que as classes sociais mais pobres passaram a lutar pelo acesso à educação infantil que até então ainda apresentava uma ideia puramente assistencialista (Kuhlmann, 2011).

O termo assistencialista atribuído à educação infantil é entendido como pejorativo porque remete a práticas clientelistas e personalistas, e de que antecede às práticas educativas formais. Porém, o entendimento mais acertado é o de que, não negando a questão assistencial, também há uma função educativa. Deve-se aliar à figura afetiva do cuidador ao profissional docente e ao compromisso com o desenvolvimento da criança centrada nas experiências.

Para Kuhlmann e Fernandes (2004), a função assistencial da educação infantil não deve ser vista como algo negativo, muito pelo contrário, é uma necessidade devido à especificidade desta etapa da educação, pois não podemos esquecer que são crianças, que devem ter seu direito à infância resguardado. A valorização da função assistencial não invalida a função educativa, trata-se da clássica discussão entre a indissociabilidade do cuidar e do educar na creche e pré-escola.

Para Arelaro (2017), a partir da definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a LDB de 1996, já fortaleceu sua função essencialmente educativa, valorizando-a em vários aspectos. Porém, a visão anterior de uma creche e pré-escola apartada da educação formal e obrigatória ainda persiste para muitos como um estigma e gera um preconceito que atinge duplamente a criança

autista, obstaculizando a inclusão na Educação Infantil.

O estigma pode ser compreendido como um processo social complexo que envolve a atribuição de desvalor e desmerecimento a determinadas características de um indivíduo ou grupo. Essas características podem ser relacionadas a aspectos físicos, comportamentais, identitários ou sociais e são percebidas como desviantes em relação às normas ou expectativas estabelecidas pela sociedade. O estigma pode ser manifestado de diversas formas, como estereótipos, discriminação, exclusão social e violência simbólica ou física. Para Moreira (2020):

[...] o estigma é um atributo culturalmente carregado de conotações negativas que serve para marcar indivíduos como pessoas diferentes e não merecedoras do mesmo apreço social destinados a outras pessoas (Moreira, 2020, p. 383).

Por sua vez, o preconceito refere-se a atitudes negativas, hostis ou discriminatórias direcionadas a um grupo ou indivíduo com base em características percebidas como distintivas e desvalorizadas. Trata-se de uma atitude irracional, segundo Moreira (2020, p. 365), porque “[...] expressa conhecimento falso da realidade”. Essas atitudes podem estar enraizadas em estereótipos, generalizações simplistas e falta de conhecimento ou contato direto com o grupo alvo do preconceito. O preconceito, muitas vezes, resulta em tratamento desigual, oportunidades reduzidas e marginalização dos indivíduos ou grupos estigmatizados.

Ambos, estigma e preconceito, são fenômenos sociais complexos que afetam profundamente a vida e as oportunidades das pessoas que são alvo desses processos, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e injustiças sociais. Os custos emocionais da discriminação para a inclusão e para função educativa da Educação infantil é preocupante, por gerar grandes dificuldades para o ajustamento social.

Percebo que essa discussão alcançou relevância no campo acadêmico e profissional, mas para o leigo (pais, cuidadores, comunidade) necessita de uma abordagem direcionada. É dever de cada escola esclarecer seu papel às famílias com a finalidade de buscar uma ação mais colaborativa. No caso da Educação Infantil, a escola deve atuar de forma complementar à família e sociedade no desenvolvimento integral da criança e, quando nos referimos a uma criança atípica, esse movimento é mais necessário e urgente ainda.

Vejamos o que diz Amaranto (2023) ao ser indagado sobre quais suas

expectativas em relação à inclusão escolar de sua filha:

[...] A escola é café com leite, sabe o que significa isso? A criança fica lá, não fazemos exigência nenhuma [...] a professora é maravilhosa mas não tem nada para falar da minha filha [...] escolhi a escola apenas para ela ter contato com outras crianças [...] ela não traz tarefinha para casa, nem sei o que ela deve aprender, aqui é só pra brincar não é? Eu estou satisfeito, o que uma criança assim deveria aprender? Eu não vejo muita coisa (Amaranto, 2023).

Além de demonstrar uma certa apatia e desinteresse com a inclusão por entender hierarquicamente inferior aos processos médico/terapêuticos já abordados, expõem um desconhecimento da função educativa da escola, restando apenas a função assistencial. Inferimos, assim, que para ele, como para Girassol e Begônia também testemunham em suas falas, a escola, durante a etapa da educação infantil, só teria o cuidado a oferecer. A educação só inicia, talvez, a partir do ensino fundamental.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de crianças autistas, pois, se bem conduzida e comprometida com a condição da criança, pode proporcionar um ambiente estruturado e orientado que visa o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. É indiscutível que crianças com autismo enfrentam desafios específicos em seu desenvolvimento humano, muitas vezes apresentando atrasos em áreas cruciais para o aprendizado, como exemplo da comunicação e interação. Nesse contexto, a Educação Infantil surge como uma ferramenta essencial para promover o progresso dessas crianças, oferecendo intervenções especializadas e adaptadas às suas necessidades individuais.

A escola, ao atuar de forma direcionada e supervisionada por profissionais capacitados, possui o poder de potencializar e generalizar aprendizados, habilidades e comportamentos adquiridos nas diversas terapias. A experiência pessoal do autor desta tese, seja por seu filho, seja por meio de conversas com outros pais e terapeutas, revela que muitos aprendizados são apenas realizados no set terapêutico, um ambiente propício, controlado e sob supervisão, mas o autista tem dificuldade de reproduzir nos demais ambientes. A escola, teoricamente, é um dos ambientes no qual a criança passa o maior tempo do seu dia e onde seus aprendizados têm maior propensão a obter um significado concreto, real e mais claro para a vida do autista.

As interações sociais estruturadas proporcionadas pelos docentes são

especialmente benéficas para crianças autistas, promovendo a melhoria na comunicação, na socialização e no entendimento do mundo ao redor. O ambiente educacional é, portanto, um espaço essencial para a aplicação prática e contextualizada dos conhecimentos adquiridos em terapias, consolidando e expandindo as habilidades das crianças autistas.

Além disso, é relevante destacar que a Educação Infantil desempenha funções educativas que vão além do caráter assistencial. Ao proporcionar experiências educacionais enriquecedoras, a escola contribui para o desenvolvimento do pensamento simbólico, da autonomia e da capacidade de aprendizado contínuo. Essas funções educativas são fundamentais para preparar crianças autistas para uma vida plena e participativa na sociedade, capacitando-as a enfrentar desafios e contribuir de maneira significativa para o seu próprio desenvolvimento e para o coletivo. Dessa forma, a Educação Infantil se apresenta como um alicerce indispensável no caminho para a inclusão e realização das potencialidades de crianças autistas.

A educação infantil também prepara a criança para a etapa do ensino fundamental no caso da criança autista, mesmo não tendo esse objetivo. Como já vimos, o autista necessita de previsibilidade para conseguir desenvolver um comportamento mais funcional diante dos acontecimentos mais simples e comuns da vida. Daí o uso de rotinas estruturadas ajudarem tanto na prática escolar. Logo, a criança autista que passou pela educação infantil tem um processo adaptativo ao ambiente escolar mais facilitado. Vejamos a questão da alfabetização.

A BNCC determina que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, iniciando no primeiro ano, por volta dos 6 anos de idade. Isso leva a compreender que o processo de alfabetização não é função da Educação Infantil, porém, nesta primeira etapa, com o objetivo de desenvolver a linguagem, a escola já deve oferecer um ambiente letrado à criança e a inserir nesse mundo. Além do que, várias habilidades desenvolvidas na Educação infantil podem auxiliar o processo de alfabetização, como, por exemplo: coordenação motora, linguagem oral, consciência fonológica, consciência das letras, entre outros. Tudo isso por meio da ação docente, intencional, com objetivo, planejada. O Letramento é para toda vida, é cultural e traz uma aprendizagem mais significativa e funcional.

A temática da inclusão escolar de crianças autistas destaca-se como um desafio contemporâneo na educação, demandando análises aprofundadas sobre os

fatores que permeiam a participação dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo. Neste contexto, a presente tese buscou investigar a influência das significações acerca da concepção de deficiência sobre a participação de pais/cuidadores, professores e gestores escolares na inclusão de crianças autistas.

Nossa tese central sustenta que a participação ou não dos diversos sujeitos no processo de inclusão escolar de crianças autistas está intrinsecamente ligada às significações que cada envolvido atribui à concepção de deficiência. A análise dos três núcleos de significação (NS1, NS2 e NS3) fornecidos pela pesquisa confirma essa ideia, evidenciando as diferentes perspectivas que moldam as práticas inclusivas nas instituições educacionais.

No primeiro núcleo de significação (NS1), destacamos a perspectiva do gestor escolar, evidenciando que a concepção médica de deficiência é o modelo prevalente. A espera por um comportamento semelhante ao de crianças neurotípicas revela a influência dessa concepção, que não considera as particularidades da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nem busca suprir suas necessidades de forma efetiva.

No segundo núcleo de significação (NS2), a fala da professora Rosa (Quadro 5) revela claramente a concepção médica ao confundir o tratamento terapêutico com a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e hierarquizar, dando mais importância à reabilitação do que ao aprendizado oferecido pela escola. Essa visão reflete a prevalência do modelo médico, que muitas vezes negligencia as potencialidades educacionais da criança autista.

No terceiro núcleo de significação (NS3), a fala de Amaranto (Quadro 5) evidencia a concepção de que a escola de educação infantil apenas serve para uma tentativa de socialização ou brincadeira, sem conferir caráter educativo às interações. Essa perspectiva limitada demonstra a influência da concepção médica, que, muitas vezes, enxerga a educação como um mero passatempo ou um local seguro para deixar a criança enquanto os pais descansam ou trabalham.

A análise dos núcleos de significação reforça a tese proposta, evidenciando que a participação dos diversos sujeitos no processo de inclusão escolar de crianças autistas é profundamente influenciada pelas significações acerca da concepção de deficiência, especialmente pela prevalência do modelo médico. Entendemos que abordagens inclusivas eficazes devem considerar não apenas as necessidades específicas das crianças autistas, mas também desafiar e transformar as concepções

predominantes, reconhecendo a diversidade e a diferença humana como elementos naturais e importantes no contexto educacional.

Adicionalmente, os argumentos apresentados revelam que a participação dos sujeitos, como pais ou cuidadores, professores e gestores, tende a ser desestimulada e se tornar frágil quando há uma falta de reconhecimento da importância da escola de educação infantil no desenvolvimento da criança com TEA. Se esses atores não conferem a devida relevância à função educativa da instituição e não reconhecem seu papel fundamental na inclusão, a concretização efetiva desse processo torna-se comprometida. Assim, a falta de crença na importância da escola e a não consideração de sua função educacional podem ser fatores limitantes para o sucesso da inclusão escolar de crianças autistas.

Portanto, a participação dos diversos sujeitos no processo de inclusão escolar de crianças autistas, como pais/cuidadores, professores e gestores escolares, é um tema de grande relevância e complexidade no contexto educacional contemporâneo. A tese em questão propõe que essa participação, ou a falta dela, é fortemente influenciada pelas significações acerca da concepção de deficiência. Através da escuta atenta dos casos específicos, é possível compreender como essas significações moldam as atitudes e práticas dos envolvidos no processo de inclusão.

Amaranto (2023), ao demonstrar pouco engajamento na inclusão escolar de sua filha, revela uma visão limitada da escola, acreditando que seu papel se resume a proporcionar momentos de lazer e entretenimento, enquanto a verdadeira evolução da criança estaria condicionada apenas às terapias. Essa perspectiva reflete uma concepção médica de deficiência que enfatiza as limitações da criança autista, ignorando seu potencial de aprendizado e desenvolvimento.

Quando questionado sobre experiência de capacitismo ou situações de preconceito Amaranto (2023) disse inicialmente não se recordar de ter passado por nenhuma situação constrangedora, porém no decorrer da entrevista revelou ter sido vítima de capacitismo mesmo de forma velada e demonstrou uma certa apatia e resignação ao mencionar que: “[...] sou evangélico, mas não frequentamos mais a igreja (referindo-se a ele e a esposa) por conta da receptividade mesmo, prefiro assistir o culto online”. Esta declaração evidencia uma aceitação passiva das barreiras sociais e da falta de acolhimento que sua família enfrentou, sugerindo que, em vez de confrontar diretamente a situação excludente, ele optou por se afastar do ambiente que não ofereceu o suporte necessário. A decisão de assistir aos cultos online, em

vez de buscar formas de mudar a situação, reflete um sentimento de desesperança e conformismo diante das dificuldades encontradas.

Contrapõe-se a essa postura a outra fala de Amaranto (2023): “[...] minha esposa não deixa eu participar para eu não falar muito e ficar um clima estranho.” Aqui, ele revela uma tensão entre seu desejo de se engajar na luta pela inclusão de sua filha e a necessidade de evitar conflitos que poderiam resultar em um ambiente desconfortável. Embora Amaranto se sinta restringido em sua capacidade de participar ativamente, essa fala demonstra um forte impulso de defender os direitos de sua filha e um desejo de estar mais envolvido nas discussões sobre inclusão, mesmo que isso possa gerar desconforto. Essa contradição entre a apatia inicial e o ativismo implícito nas suas declarações sugere que, apesar de enfrentar um sentimento de impotência e conformismo, Amaranto mantém um fervoroso compromisso com a causa da inclusão, revelando uma luta interna entre a resignação e a resistência ativa.

As falas de Begônia e Girassol oferecem perspectivas valiosas sobre como os pais enfrentam e lidam com situações de capacitismo e preconceito no contexto da inclusão de seus filhos.

Begônia (2023), ao afirmar: “[...] Preconceito nunca me preocupou. O que os outros pensam, tô nem aí ... o que me preocupa é o desenvolvimento do meu neto”, demonstra uma postura de resiliência e determinação. Sua declaração revela uma força significativa, destacando sua decisão de priorizar o desenvolvimento de seu neto em vez de se deixar abater pelas opiniões alheias. Essa atitude de desconsiderar o preconceito externo e concentrar-se no progresso e nas necessidades da filha reflete uma estratégia de enfrentamento que permite que ela continue avançando, apesar das adversidades. Begônia adota uma abordagem proativa, mostrando uma tentativa consciente de ignorar ou minimizar o impacto das situações capacitistas para manter o foco no bem-estar e no desenvolvimento de sua filha. Por outro lado, não contribui para a transformação social e construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em contraste, a fala de Girassol, que declarou não se lembrar de ter vivido nenhuma situação de preconceito com seu filho, foi acompanhada por um momento emocional significativo. Durante sua fala, encheu os olhos de lágrimas, e sugeriu segurar o choro, o que denota um profundo sentimento de dor e possivelmente uma dificuldade em articular experiências negativas de forma direta. Esse silêncio,

combinado com a emoção visível, pode indicar uma tentativa de normalizar ou ignorar experiências capacitistas como uma forma de proteger o bem-estar emocional de sua família. A reação emocional de Girassol ressalta a força e a vulnerabilidade dos pais, mostrando como a tentativa de seguir em frente pode envolver a negação ou a minimização de experiências de preconceito para preservar a dignidade e a esperança. Ambos os casos evidenciam a força dos pais e suas estratégias para enfrentar as adversidades, destacando a complexidade emocional envolvida na luta por inclusão e no gerenciamento das situações capacitistas.

O protagonismo das famílias na promoção da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para o avanço das políticas e práticas inclusivas na sociedade. Um exemplo concreto desse protagonismo pode ser observado na participante Girassol, que criou uma página no Instagram dedicada aos regatianos autistas, fazendo referência aos torcedores do CRB, time de futebol da cidade de Maceió, buscando dar visibilidade às suas experiências e desafios como mãe de autista. Essa iniciativa não apenas sensibiliza a comunidade sobre o TEA, mas também contribui para o empoderamento das famílias e indivíduos envolvidos, buscando criar uma rede de conscientização e troca de informações, pelo menos em teoria.

Além disso, a formação profissional da participante em nutrição acrescenta uma dimensão extra ao seu engajamento pela inclusão. Ao estudar especificamente sobre o TEA e seus impactos na alimentação e saúde, ela demonstra uma abordagem holística e integrada no enfrentamento das questões relacionadas ao transtorno. Essa atuação vai além do âmbito pessoal, ela ministrou palestra na escola, compartilhando seu conhecimento e experiência para educar e sensibilizar outros pais, professores e comunidade escolar.

Porém, a multiplicidade de ações empreendidas por essa participante reflete o papel ativo das famílias na defesa da inclusão, mas não resultam em ações efetivas para inclusão escolar decorrente de sua própria concepção de deficiência. Esse protagonismo familiar é essencial para impulsionar transformações mais amplas e efetivas na forma como a sociedade compreende e acolhe a diversidade, especialmente no contexto do TEA e de outras condições similares, mas para resultar em ganhos efetivos para inclusão carece um olhar mais social da deficiência.

No contexto escolar, ressaltamos mais uma vez que as professoras desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, podendo fazer a

diferença mesmo por meio de iniciativas isoladas e individuais. No entanto, casos como o de Rosa, que manifesta descrença na abordagem inclusiva e considera a formação em psicologia como forma de "aprender a ajudar" os alunos com TEA, evidenciam uma hierarquização inadequada das contribuições pedagógicas em relação à área da saúde. Essa postura reflete a falta de compreensão sobre a complexidade da inclusão escolar diante da necessidade de um suporte pedagógico efetivo.

Por sua vez, as gestoras, ao enfatizarem, por exemplo, a recepção de projeto de extensão voltado para intervenção em saúde para crianças com TEA, promovido pelo curso de Educação Física/UFAL chamado de Programa de Exercício Físico dirigido a crianças com autismo (PEFAUT), executado nas dependências do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE), como um dos seus movimentos maiores no sentido da inclusão, revelam visão problemática sobre o processo de inclusão.

A vice-Diretora, ao ser indagada sobre quais práticas inclusivas a escola desenvolve, afirma que: "Nós temos o PEFAUT, é um projeto ótimo para nossas crianças autistas, eles desenvolvem muito [...]" (Crisântemo, 2023).

Desconsideram, por exemplo, que a psicomotricidade pode e deve ser trabalhada pelos professores na escola. Ignorar a responsabilidade do desenvolvimento motor da criança é negligenciar aspectos essenciais do desenvolvimento integral da criança, objetivo da Educação Infantil. Além da problemática de utilizarem a iniciativa da Unidade Acadêmica como um projeto da escola.

Esses exemplos demonstram como a concepção médica de deficiência influencia diretamente a participação dos sujeitos no processo de inclusão escolar. Os pais, ao considerarem a escola apenas como um local para deixar a criança enquanto trabalham, os professores, ao desvalorizarem seus conhecimentos pedagógicos em favor de abordagens terapêuticas, e os gestores, ao priorizarem intervenções em saúde em detrimento de uma visão mais ampla e inclusiva, contribuem para a reprodução de barreiras sociais e pedagógicas no ambiente escolar.

É importante destacar que a verdadeira inclusão vai além da simples adaptação física e demanda uma transformação de mentalidades e práticas. A escola, enquanto espaço de aprendizado e convivência, deve ser um ambiente acolhedor e inclusivo para todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Isso requer não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também a promoção de uma

cultura inclusiva que valorize a diversidade e o potencial de cada aluno.

Para Carvalho (2005), a escola como reflexo da sociedade não pode ser responsabilizada exclusivamente pela inclusão escolar, pois resulta de multifatores políticos, sociais e econômicos.

Diante de todas essas variáveis, devemos retomar a significação de escola e de inclusão, para entendermos que uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação. A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões. A proposta de educação inclusiva passa a ter uma outra conotação, muito além do que denota o vocábulo inclusão. [...] devemos remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas (Carvalho, 2005, p. 113).

Dessa forma, é necessário desenvolver culturas, políticas, práticas inclusivas, espaços dialógicos entre professores, estreitar vínculos com famílias, entre muitas outras iniciativas, porém, conhecer e entender as significações dos diversos sujeitos pode colaborar com o processo de conscientização do paradigma inclusivo.

Ao analisar as diferentes perspectivas trazidas pelos participantes da pesquisa, é possível identificar distintos significados atribuídos à inclusão, especialmente entre gestores, professores e pais ou responsáveis, mas que, mediante uma proposta de ressignificação, pode ser superada.

Para a equipe gestora, a inclusão, muitas vezes, é compreendida como o simples acesso da criança ao ambiente escolar. Embora reconheçam a importância do suporte médico e terapêutico, tendem a acreditar que o acesso e a permanência na escola já garantem uma inclusão satisfatória. Esse entendimento pode refletir uma visão mais ampla de inclusão, mas que pode ser limitada quando não considera aspectos como adaptação curricular, suporte especializado e ações pedagógicas inclusivas.

Por outro lado, os professores enfatizam a necessidade de um suporte mais direto e individualizado para cada criança com TEA. E delegam esta responsabilidade para ações terapêuticas como o PEFAUT.

[...] é, porque assim, criança com TEA, tem o problema da rotina e aqui, a proposta da instituição é mais livre, então a gente não tem tarefa, não tem esse tipo de abordagem escolarizante, que é o que ela faz lá, faz o condicionamento das crianças a partir de coisas estruturadas, tem metas para cumprir, tem tarefas, tem objetivos, então ela faz esse condicionamento lá, com eles (Rosa, 2023).

Eles argumentam que apenas o acesso físico não é suficiente para uma inclusão efetiva. Para eles, a presença de auxiliares de sala e profissionais de apoio especializado é fundamental para atender às necessidades específicas desses alunos, o que envolve não apenas cuidados básicos, mas também adaptações metodológicas e curriculares.

Já os pais e responsáveis, em sua maioria, associam a inclusão escolar ao processo de socialização e interação no ambiente escolar. Para eles, o aprendizado motor e cognitivo não são prioridades na educação infantil, entendendo a escola apenas como um local de cuidados básicos. A aprendizagem significativa, na visão deles, começa no ensino fundamental, não reconhecendo plenamente o papel educativo da educação infantil.

Ao cruzar essas diferentes perspectivas, percebemos a complexidade e a necessidade de um diálogo amplo e colaborativo entre todos os envolvidos no processo de inclusão. Enquanto os gestores podem ampliar sua visão para além do acesso físico, considerando também adaptações curriculares e metodológicas, os professores podem buscar estratégias mais inclusivas dentro da sala de aula, integrando o suporte especializado de forma efetiva. Por sua vez, os pais e responsáveis podem ser orientados a compreender a importância do desenvolvimento global da criança desde a primeira infância, valorizando não apenas a socialização, mas também o aprendizado cognitivo e motor.

Portanto, a significação da inclusão da criança com TEA para a equipe gestora deve envolver uma compreensão integral que considere não apenas o acesso físico, mas também as adaptações necessárias no ambiente escolar (Sassaki, 2004; 2009), o suporte especializado e a promoção de uma educação inclusiva que atenda às necessidades individuais de cada criança. Essa abordagem integrada e colaborativa é essencial para garantir uma inclusão efetiva e de qualidade (Libâneo, 2013; Gohn, 2012; Moreira, 2011).

Compreendemos que os sujeitos atribuem significados ao processo de inclusão a partir de suas necessidades individuais, em vez de direcioná-lo para as necessidades da criança com TEA. Tal constatação se configura como fundamental para uma compreensão mais profunda do tema, pois, aí reside o grande problema da não inclusão e tende a moldar a criança à realidade da escola e não promover as condições que atendam às necessidades do aluno.

O gestor, devido à sua posição de gerência, em muitos casos, preocupa-se

com números e imagem institucional. Isso pode levá-lo a enfatizar a inclusão apenas como uma forma de cumprir quotas ou demonstrar uma imagem positiva da escola para a comunidade, sem considerar integralmente as necessidades específicas dos alunos com TEA e a qualidade real da inclusão que está sendo proporcionada.

Os professores, por sua vez, podem focalizar suas preocupações na dinâmica diária da sala de aula. Isso pode resultar em uma visão de inclusão que busca, principalmente, diminuir suas responsabilidades em relação aos alunos com TEA, muitas vezes delegando o cuidado e a educação dessas crianças aos profissionais de apoio. Essa abordagem pode limitar a compreensão do papel do professor na construção de um ambiente inclusivo e na promoção do aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. O professor tem o papel de organizar o ambiente escolar para as mediações necessárias ao desenvolvimento integral da criança (Vigotski, 2021), e munido dos saberes docentes sociais e culturais, pode favorecer uma aprendizagem realmente significativa (Tardif, 2014), e essa importante função não deve ser delegada. Cabe ao professor, através de seu papel na sociedade, colaborar com a mudança de perspectivas e paradigmas (Proença, 2018).

Por fim, os pais estão sobrecarregados pela rotina exaustiva de cuidados com seus filhos com TEA, especialmente quando não têm uma rede de apoio adequada. Para eles, a inclusão pode ser vista principalmente como uma forma de ter um local socialmente aceito para deixar a criança enquanto trabalham ou descansam, sem necessariamente considerar aspectos mais profundos do processo educativo e de desenvolvimento da criança.

Essa abordagem centrada nas necessidades individuais dos adultos envolvidos no processo de inclusão pode resultar em uma compreensão limitada e fragmentada do que realmente significa proporcionar uma inclusão de qualidade para as crianças com TEA. É fundamental que todos os envolvidos, desde os gestores até os pais, se engajem em uma reflexão mais ampla e comprometida com as necessidades reais das crianças com TEA, priorizando seu desenvolvimento integral, sua aprendizagem e seu bem-estar emocional e social dentro do ambiente escolar inclusivo. Evidenciamos, também, a necessidade de se discutir em outras pesquisas o protagonismo infantil no universo dos estudos sobre inclusão.

Portanto, é fundamental que os diversos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar, sejam eles pais, professores ou gestores, reconheçam a importância

de suas contribuições e se engajem de forma efetiva na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todas as crianças. Isso implica superar visões limitadas da deficiência e adotar uma abordagem que valorize a capacidade de aprendizado e desenvolvimento de cada indivíduo, independentemente das suas diferenças.

A historicidade, o sentido e o significado atribuídos ao processo de inclusão, como categorias de análise, desempenham papéis fundamentais na promoção e na prática efetiva da inclusão social (Aguilar, 2009; Gonçalves, 1998). A contextualização histórica é necessária para compreender a evolução das políticas e práticas inclusivas ao longo do tempo. Por exemplo, no contexto da inclusão de pessoas com deficiência, houve uma transição significativa de abordagens segregacionistas para perspectivas de inclusão plena e igualitária, refletindo em mudanças nas percepções sociais e nos valores fundamentais da sociedade.

O sentido e o significado atribuídos à inclusão são construções sociais complexas, influenciadas por crenças, valores e visões de mundo. Quando a inclusão é percebida como um valor essencial, baseado em princípios de justiça social e direitos humanos, há uma tendência maior de engajamento e participação ativa na implementação de políticas inclusivas. Além disso, a percepção dos benefícios da inclusão, tanto para os indivíduos incluídos quanto para a sociedade em geral, desempenha um papel importante na motivação para promover práticas inclusivas.

Em suma, a historicidade, o sentido e o significado atribuídos à inclusão são elementos intrínsecos ao processo de promoção da participação efetiva na prática inclusiva. Ao compreendermos e valorizarmos a inclusão como um princípio fundamental de justiça social e direitos humanos, podemos avançar na construção de sociedades mais inclusivas e igualitárias.

É preciso acreditar na inclusão para que ela realmente aconteça. Sem a mudança de mentalidade e postura, se quer podemos pensar na mudança de atitude. O processo colaborativo deve alcançar todos os sujeitos e toda a comunidade. E sem inclusão escolar, não enxergamos a possibilidade de inclusão social.

Essa atitude colaborativa é entendida como advinda de um processo de ressignificação da solidariedade. Em termos gerais, solidariedade refere-se a tipos particulares de relações sociais entre indivíduos e grupos. Inicialmente, partindo de um conceito ligado aos dogmas cristão, passando por questões políticas até os dias atuais, embora difusa, a solidariedade não aceita todas e quaisquer definições e a

tarefa de definir, o que Gaztambide-Fernández (2019) entende por uma “solidariedade descolonizadora”, exige uma consideração de exames prévios e das muitas perguntas que ela revela sobre o que exatamente está vinculado à solidariedade. Para o autor, “A pedagogia da solidariedade preocupa-se com as condições de possibilidade de encontros éticos, que reorganizam as condições estruturais incluindo as dimensões simbólica e material que produzem o encontro” (p. 28). Tal concepção encontra amparo, também no pensamento de Freire (2005).

A pedagogia da solidariedade, segundo Gaztambide-Fernández (2019), é uma abordagem educacional que se concentra no desenvolvimento de relações igualitárias e solidárias entre os participantes do processo educativo. Essa perspectiva enfatiza a importância de construir comunidades educativas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na busca por justiça social.

Gaztambide-Fernández (2019) propõe que a pedagogia da solidariedade vá além do simples compartilhamento de recursos ou da prestação de assistência aos menos favorecidos. Em vez disso, ele argumenta que essa abordagem deve estar fundamentada em valores como a empatia, a responsabilidade coletiva e a consciência crítica das desigualdades sociais, atitudes necessárias, a nosso ver, para a implantação de projeto de inclusão, em sentido amplo.

Essa visão pedagógica busca criar ambientes educativos onde todos os participantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. E pode ser um meio de contribuir com uma sociedade na qual o sonho da educação inclusiva possa encontrar bases sólidas para sua aceitação e implementação.

Assim, entendemos, além da necessidade de resignificação sobre o processo de inclusão, a importância de uma mudança de mentalidade social, na qual o capacitismo e quaisquer atitudes discriminatórias sejam repelidas, pois o ato de discriminar traz obstáculos para o convívio social das crianças autistas por meio de violência física e simbólica, o que é incompatível com os valores humanitários e civilizatórios que almejamos. Gesser, Bock e Melo (2020) também compartilham dessa perspectiva, destacando a importância de eliminar atitudes capacitistas e discriminatórias para promover uma verdadeira inclusão social.

Marx (2013) acreditava que a superação do capitalismo só seria possível por meio de uma revolução proletária, na qual a classe trabalhadora, consciente de sua exploração, se levantaria contra a classe capitalista e estabeleceria um novo sistema

socioeconômico. Nesse sistema, a distribuição dos recursos seria baseada nas necessidades de cada indivíduo e não na acumulação de capital.

É importante notar que as ideias de Marx sobre a superação do capitalismo foram interpretadas e desenvolvidas por diversos pensadores ao longo do tempo, e diferentes correntes do pensamento marxista têm abordagens variadas em relação a como essa transição poderia ocorrer na prática.

Porém, não negando totalmente a teoria marxista, pensamos que uma mudança de paradigma requer um processo muito mais profundo. A nível inter e intrapsicológico. Assim, com base nos estudos vigotskianos, o processo de significação pode contribuir para a participação política dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar e, assim, realmente apresentar, através de micro revoluções, alguma mudança na concepção de mundo atual que impede uma sociedade realmente inclusiva. Ao refutar a concepção médica de deficiência, a social encoraja e empodera os diversos sujeitos envolvidos no processo de inclusão a participarem de forma mais efetiva no sentido das mudanças sociais necessárias.

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Considerando o percurso realizado nesta pesquisa, é possível tecer algumas considerações significativas. O objetivo geral de analisar o processo de inclusão escolar de alunos autistas na educação infantil da rede pública de Maceió/AL, a partir da significação dos sujeitos envolvidos, foi abordado de forma profunda e reflexiva ao longo do estudo. Os objetivos específicos foram alcançados ao contextualizar o histórico da educação especial, descrever um percurso teórico sob a ótica da abordagem histórico-cultural para a perspectiva inclusiva na educação especial e estabelecer um diálogo entre norma, realidade e significações dos sujeitos.

Sob uma perspectiva marxista, o fenômeno da inclusão escolar pode ser compreendido por meio da tríade que envolve a norma jurídica, a realidade material observada e a significação dos sujeitos. Embora a inclusão seja um direito garantido por lei, a sua efetivação enfrenta barreiras significativas impostas pela realidade material, como a escassez de recursos, a inadequação das infraestruturas escolares e a falta de profissionais capacitados. Essas condições refletem as desigualdades econômicas e sociais que são características do sistema capitalista, cuja lógica do mercado muitas vezes prevalece sobre a garantia de direitos sociais.

A discrepância entre a norma jurídica e a realidade material revela as limitações estruturais do sistema educacional, que não consegue cumprir plenamente o que é legalmente estabelecido. A significação dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão, gestores, professores e pais, é moldada por essa contradição. Muitas vezes, esses atores tendem a reproduzir práticas excludentes ou resignando-se às limitações materiais, ao invés de contestá-las.

Nesse contexto, a inclusão escolar se torna uma arena de luta, cujo avanço de direitos enfrenta resistências decorrentes das condições materiais e das significações construídas socialmente. Para que a inclusão escolar seja efetivamente implementada, é necessário superar essas barreiras, transformando tanto as condições materiais quanto as significações, de modo a promover uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

A metodologia qualitativa adotada, utilizando a estratégia dos núcleos de significação, possibilitou uma compreensão mais profunda das visões e experiências dos gestores escolares, professores e pais/cuidadores no processo de inclusão escolar. No entanto, os resultados da pesquisa revelaram desafios significativos,

como a falta de suporte satisfatório para a inclusão, a persistência de uma visão assistencialista na educação infantil e a prevalência da concepção médica de deficiência entre os participantes.

As entrevistas foram realizadas com pais ou cuidadores de alunos autistas, professores que atuam diretamente com essas crianças e gestores escolares responsáveis pela tomada de decisões relacionadas à inclusão. A observação participante favoreceu uma imersão mais profunda no contexto escolar, e contribuiu para contextualizar as políticas e práticas de inclusão existentes na rede pública de ensino de Maceió.

Os resultados da pesquisa revelaram que as significações sobre o processo de inclusão escolar variam entre os diferentes grupos de sujeitos. Para os gestores escolares, a inclusão é geralmente compreendida como o acesso dos alunos autistas à escola e sua permanência nesse ambiente, muitas vezes negligenciando a importância da participação ativa desses alunos nas atividades escolares e seu processo de aprendizado. Os gestores, frequentemente, priorizam questões logísticas e estruturais, como adaptações físicas e recursos materiais, em detrimento de estratégias pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos autistas.

Já para um grupo significativo dos professores, a inclusão é associada à presença de profissionais de apoio, como psicólogos, PAEE e auxiliares de sala, para o cuidado e a atenção individualizada dos alunos autistas. Essa visão tende a enfatizar a adaptação do ambiente escolar para atender às demandas específicas desses alunos, mas pode limitar a compreensão da inclusão como um processo mais amplo que envolve a construção de relações sociais, desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, motoras e cognitivas.

Por outro lado, muitos dos pais ou cuidadores dos alunos autistas tendem a perceber a inclusão, principalmente, como a oportunidade de socialização e interação de seus filhos com outras crianças, destacando a importância das relações interpessoais e da aceitação por parte dos colegas e da comunidade escolar. Para esses sujeitos, a inclusão está intrinsecamente ligada à qualidade das interações sociais e ao desenvolvimento de habilidades de comunicação e relacionamento.

Portanto, a pesquisa evidenciou a complexidade e a diversidade de significados atribuídos ao processo de inclusão escolar de alunos autistas na educação infantil da rede pública de Maceió. Os resultados fornecem subsídios para uma reflexão crítica

sobre as práticas inclusivas existentes, destacando a necessidade de uma abordagem mais holística que considere não apenas o acesso físico dos alunos à escola, mas também sua participação efetiva, seu aprendizado significativo e suas relações sociais dentro do ambiente escolar.

A tese proposta, de que a participação dos sujeitos no processo de inclusão escolar é influenciada pelas significações sobre deficiência, foi confirmada pelos dados coletados. A forte ênfase na concepção médica da deficiência direciona esforços dos diversos sujeitos (pais/responsáveis, professores e gestores) principalmente para o tratamento de saúde, muitas vezes relegando a inclusão escolar a um segundo plano ou delegando responsabilidades para profissionais da saúde.

A concepção médica de deficiência se concentra nas características físicas, mentais ou sensoriais da pessoa, considerando a deficiência como uma condição individual, muitas vezes associada a uma doença, lesão ou disfunção. Nessa perspectiva, a deficiência é frequentemente vista como uma questão de saúde a ser tratada e corrigida através de intervenções médicas, terapias ou reabilitação. Essa abordagem enfatiza as limitações da pessoa em relação ao padrão de funcionamento considerado "normal" pela sociedade e pode levar a uma visão estigmatizante ou de capacitismo em relação às pessoas com deficiência.

Por outro lado, a concepção social de deficiência enfatiza o papel das barreiras sociais, culturais, econômicas e ambientais na experiência das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a deficiência é entendida não apenas como uma condição individual, mas como resultado da interação entre as características da pessoa e o ambiente em que ela vive. Isso inclui a falta de acessibilidade física e comunicativa, preconceitos, discriminação, estereótipos e outras formas de exclusão que limitam a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade (Marchesan; Carpenedo, 2021). A abordagem social busca promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, enfatizando a importância da mudança de atitudes e da criação de ambientes mais inclusivos e acessíveis para todos.

Ainda nesse sentido, destacamos a neurodiversidade como uma perspectiva que reconhece e valoriza a diversidade natural das funções neurológicas humanas. Ela abrange a compreensão de que as diferenças neurológicas, como autismo, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), dislexia, entre outras, não são necessariamente condições patológicas a serem corrigidas, mas sim variações

naturais da experiência humana.

Nessa concepção, as diferenças neurodivergentes são consideradas uma parte normal da diversidade humana, assim como a diversidade de habilidades, personalidades e características físicas. A neurodiversidade promove a ideia de que essas diferenças não devem ser vistas como déficits ou limitações, mas sim como aspectos valiosos que contribuem para a riqueza e complexidade da sociedade.

Essa perspectiva implica em abordagens mais inclusivas e respeitosas em relação às pessoas neurodivergentes, incluindo a valorização de suas habilidades e potenciais, o fornecimento de suportes e adaptações que respeitem suas necessidades individuais e o combate ao estigma e preconceito associados a essas diferenças. A neurodiversidade também enfatiza a importância de promover ambientes e práticas sociais, educacionais e profissionais que sejam mais flexíveis, acessíveis e acolhedoras para todos, independentemente de suas características neurológicas.

A lacuna entre a norma legal e a prática observada evidencia um desafio significativo na implementação efetiva da inclusão escolar para crianças autistas. Os diversos sentidos e significados atribuídos à inclusão, muitas vezes, estão enraizados em uma concepção hierarquizante de deficiência, em que a ênfase recai sobre questões de saúde em detrimento da inclusão educacional prevista pela legislação. Esta dicotomia entre teoria e a prática resulta em uma realidade que, apesar da presença das crianças autistas nos ambientes escolares, a inclusão efetiva ainda não é uma realidade.

Nesse contexto, a significação dos diversos sujeitos envolvidos no processo emerge como um elemento-chave na busca pela efetividade do processo inclusivo. A proatividade das famílias, ao tensionar por uma inclusão que vá além da mera presença física na escola, se apresenta como um instrumento de luta e transformação. A atuação protagonista das famílias não apenas evidencia a necessidade de uma abordagem mais abrangente da inclusão, mas também aponta para a importância do engajamento ativo de todos os envolvidos para superar os desafios existentes e avançar em direção a uma inclusão escolar verdadeiramente inclusiva e significativa para as crianças autistas.

No contexto da inclusão escolar de alunos autistas na educação infantil, o papel do docente é fundamental. Apesar de não dominar conhecimentos sobre o transtorno do espectro autista (TEA), o professor é o responsável pelo planejamento e execução

das estratégias pedagógicas inclusivas, além de desempenhar um papel importante na promoção de um ambiente acolhedor e estimulante para todos os alunos. Isso inclui a adoção de práticas de ensino flexíveis e adaptativas, o estímulo à interação e comunicação entre os alunos autistas e seus colegas, além do apoio emocional e comportamental individualizado conforme as necessidades de cada criança. O docente também atua como agente de sensibilização e conscientização, promovendo a valorização da diversidade e combatendo estigmas e preconceitos em relação à deficiência.

Por outro lado, o gestor escolar desempenha um papel estratégico e articulador no processo de inclusão. Ele deve garantir que a política de inclusão seja efetivamente implementada em todos os níveis da instituição, fornecendo recursos materiais e humanos adequados, oferecendo formação contínua aos professores e colaboradores e promovendo uma cultura organizacional inclusiva e acolhedora. Além disso, o gestor tem o desafio de liderar processos de sensibilização e diálogo com a comunidade escolar, pais e demais interessados, visando à construção de uma concepção de deficiência socialmente construída que valorize a diversidade, a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Assim, tanto os pais/responsáveis, o docente, quanto o gestor, desempenham papéis complementares e essenciais para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A atual situação da criança autista no ambiente escolar estudado é marcada por exclusão, refletida em múltiplos aspectos, como a falta de preparo dos profissionais para lidar com suas necessidades específicas, a ausência de recursos adequados e a perpetuação de estigmas e preconceitos. Embora existam normas jurídicas orientando a inclusão dessas crianças amparada numa vasta base teórica e acadêmica, a realidade material revela uma discrepância nítida, resultando em práticas segregacionistas e limitadoras de oportunidades. Nesse contexto, a lei, por mais que busque garantir a inclusão, não se traduz em eficácia na prática social, evidenciando a necessidade urgente de transformações estruturais e de conscientização para verdadeiramente proporcionar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos.

É importante destacar as limitações desta pesquisa, que incluem o alcance restrito do estudo a um único Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Maceió/AL. Essa limitação geográfica e amostral pode dificultar a generalização dos

resultados para toda a população de sujeitos envolvidos no processo de inclusão de alunos autistas na educação infantil da rede pública da cidade, bem como para outras escolas ou contextos educacionais. Além disso, a abordagem qualitativa adotada, embora rica em profundidade e compreensão das significações dos sujeitos, não permite resultados de forma estatisticamente significativa para um universo amplo. Portanto, é fundamental reconhecer que os achados desta pesquisa são específicos ao contexto estudado e podem não ser totalmente aplicáveis em outras realidades ou locais. Essas limitações destacam a necessidade de estudos complementares e replicáveis que ampliem a compreensão do processo de inclusão escolar de alunos autistas em diferentes contextos e com amostras mais representativas.

Um dos desafios enfrentados durante o desenvolvimento deste trabalho foi manter uma distância objetiva do objeto de pesquisa, dada a relação pessoal como pai de uma criança autista em idade escolar. No entanto, essa perspectiva sensível também trouxe um valor inestimável à pesquisa, enriquecendo o olhar sobre o fenômeno estudado.

A tese em questão foi conduzida com o cuidado de não desestimular o processo de inclusão, mesmo diante da constatação de que sua efetivação requer uma mudança profunda na concepção de mundo predominante. Foi observado que, dentro do contexto atual marcado pelo sistema capitalista neoliberal, produtivista, consumista, competitivo e individualista, a inclusão enfrenta obstáculos significativos. Reconhecemos, desse modo, que sem uma inclusão escolar efetiva, é inviável pensar em uma inclusão social verdadeira e abrangente.

Diante desse cenário, defendemos a necessidade de uma pedagogia da solidariedade e outras iniciativas que busquem construir micro revoluções no sentido da inclusão. Isso implica em superar um modelo de educação neoliberal, um sistema educacional tradicional, centrado na transmissão de conteúdo voltado ao mercado de trabalho e para a competição, em direção a uma educação genuinamente humanizadora e de qualidade. Essa transformação requer ações concretas que promovam a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças e a construção de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Acreditamos que somente através de uma abordagem que priorize a solidariedade, a colaboração e a empatia será possível avançar na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos; e destacando a necessidade, já tardia, de abrir discussão sobre o

protagonismo infantil no universo dos estudos sobre inclusão.

Diante da constatação do crescimento de matrícula de crianças com laudo médico de TEA, sugerimos como pesquisa futura investigar o impacto do crescimento de casos de autistas nas escolas no período pós-pandemia do Covid-21, considerando especialmente a convivência intensificada entre pais e filhos durante a quarentena.

Além do desafio de compreender o papel do familiar no processo de inclusão escolar de crianças autistas na educação infantil, a pesquisa também levanta novos questionamentos sobre a generalização dos resultados para outras etapas da educação básica, como o ensino fundamental e médio, bem como para a rede privada de ensino. Surge a indagação se as dinâmicas, desafios e perspectivas dos sujeitos envolvidos seriam semelhantes em contextos educacionais distintos. A possibilidade de variações significativas nas experiências e nas percepções dos diferentes atores envolvidos em ambientes educacionais diversos amplia o escopo da pesquisa, incentivando uma reflexão mais abrangente sobre a inclusão escolar de crianças autistas em diferentes contextos sociais, institucionais e econômicos. Essa ampliação do olhar possibilita uma análise mais complexa e aberta às nuances e particularidades que podem influenciar o processo de inclusão em diferentes cenários educacionais.

A contribuição deste estudo para a área é significativa, pois oferece uma nova perspectiva ao considerar as significações dos diversos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos autistas. A necessidade de mudanças na consciência dos sujeitos, através de micro revoluções gradualmente, é uma das perspectivas apontadas para estudos futuros. Como educadores que se inspiram no pensamento freireano, afastamo-nos de qualquer pedagogia mecanicista ou linear e entendo que o futuro não está dado, ele depende dos esforços e decisões presente. Ressignificar a inclusão escolar demanda um esforço contínuo e coletivo e é essencial para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. **O que é neurodiversidade?** [livro eletrônico]. Goiânia: Cãnone Editorial, 2022.

AGUIAR, W. M. J. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001, p. 129-140.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 fev. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.** v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. ISSN 2176-6681. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812013000100015&lng=es&nrm=iso Acesso em: 02 fev. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 2 fev. 2023.

ALVES, M. H M. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

AMARAL, A. J. M.; CAPELARI, R. S. A função social do direito e o desafio do judiciário na efetivação dos direitos sociais e da dignidade da pessoa humana: em busca do pleno desenvolvimento do ser. **D598 Direitos sociais e políticas públicas III** [Recurso eletrônico on-line]. organização CONPEDI/UFPB; coordenadores: Terezinha de Oliveira Domingos, Rogério Luiz Nery da Silva, Danielle Anne Pamplona. – Florianópolis. CONPEDI, 2014.

AMARANTO. **Perspectivas sobre Inclusão Escolar de Crianças Autistas**. Nov. 2023. Entrevistador: Rony Jefferson Albuquerque Farias. Colégio de Aplicação Telma Vitória, Maceió-AL, 2023. Entrevista gravada em formato MP3.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAÚJO, L. B. **Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva**: tessitura de narrativas, saberes e práticas - UFC. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37323> Acesso em: 24 abr. 2022.

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615> Acesso em: 7 dez. 2023.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. (Orgs.). **Autismo Infantil**: novas tendências e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2015. v. 1. 324p.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta> Acesso em: 2 de Abr 2023.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 1, pp. 129-150, 2013. ISSN 1982-5765. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008> Acesso: em 24 fev. 2022.

BANIWA, G. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, A. R. **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em: https://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Constituicoes_Nacionais_e_Povos_Indigenas.pdf Acesso em: 05 jan. 2023.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p.1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BARBOSA, L.; BARROS, A. P. do N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do modelo único de avaliação da deficiência. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Orgs.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

BARBOSA, J. S. L. *et al.* O uso da Tecnologia Assistiva em prol da Educação Inclusiva. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.). **Perspectivas sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação, 2017, p. 159-173.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Educação especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, 2018.

BARON, I. **Guia Anticapacitista**. Ebook. 2021. Disponível em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/guia-anticapacitista-por-ivan->

baron/M50465508V. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARROSO, L. R. **Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas**. 5. Ed. Rio de Janeiro, Editora Renovar, 2001.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, I. G. S. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

BOCK, A. M. B. O compromisso social da psicologia: contribuições da perspectiva sócio-histórica. **Psicologia em foco**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2008.

BORALLI, E. R. **Autismo**: trabalhando com a criança e com a família. São Paulo: Edicon, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf.pdf Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 01 jan. 2023.

BRASIL. **Nota técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a

documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192 Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 16 fev. 2022.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Diário Oficial da União - 06 de julho de 2015.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/documentos/rceb004_09.pdf Acesso em: 02 mar. 2023.

CAETANO, S. **Autismo, Linguagem e Cognição.** Jundiaí: Paco editorial, 2015.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria colaborativa:** influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Mari, Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16256?show=full> Acesso em: 24 abr. 2022.

CARVALHO, F. J. **A função social do Direito e a efetividade das Normas Jurídicas.** Introdução ao Estudo do Direito. Carta Forense. 2011. Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/artigos/a-funcao-social-do-direito-e-a-efetividade-das-normas-juridicas/7940>. Acesso em: 23 jan. 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 176 p.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder.** Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data/index.html>. Acesso em: 04 abr. 2023.

CHAPMAN, R.; VEIT, W. Representing the Autism Spectrum. **The American Journal of Bioethics**, v. 20, n. 4, p. 46-48, 2020.

COMENIUS, I. J. **A Didática Magna**. Introdução, Notas e Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, PT: Fundação Caloutre Gulbenkian, 2001. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISÂTEMO. **Perspectivas sobre Inclusão Escolar de Crianças Autistas**. Out. 2023 Entrevistador: Rony Jefferson Albuquerque Farias. Colégio de Aplicação Telma Vitória, Maceió-AL, 2023. Entrevista gravada em formato MP3.

DALL'ACQUA, M. C. **Tópicos em Educação Especial e Inclusiva**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1998.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768> Acesso em: 05 dez. 2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense. 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DUARTE, C. P. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada Para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: APGIQ, 2018.

ESPING-ANDERSEN, G. **Social foundations of postindustrial economies**. New York: Oxford University Press, 1999.

FARIAS, R. J. A. **Trabalhadores a ver navios: o ambiente de trabalho dos pescadores artesanais do Jaraguá**. [recurso digital]. Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2024.

FAVRET-SAADA, J. "Ser Afetado". **Cadernos de Campo**, ano 14, n. 13, 2005. Trad. Paula Siqueira. São Paulo: USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263> Acesso em: 16 abr. 2024.

FERNANDES, F. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDES, R.; KUHLMANN JÚNIOR, M. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

FERREIRA, V. J. **Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Ressignificando o autismo. São Paulo: Editora Pulso, 2021.

FILIPPE, C. N. **Autismo:** conceitos, mitos e preconceitos. Edição Babel, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Ensino Básico. Estud. av. 15 (42). Ago 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 7 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 10, ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRÖEBEL, F. **La educación del hombre.** Traducida del alemán por Don J. Abelardo Núñez. Biblioteca Virtual Universal, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, R. A Descolonização e a pedagogia da solidariedade. **Revista Teias.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 8-38, out. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052019000500008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr 2024.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Orgs.). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020, p. 113-127.

GENEROSO, J. S. *et al.* The role of the microbiota-gut-brain axis in neuropsychiatric disorders. **Revista Brasileira de Psiquiatria.** v. 43. p. 293-305 Disponível em: <http://www.bjp.org.br/details/2048/en-US#B38> Acesso em: 02 jan. 2022.

GOHN, M. G. **Conselhos escolares e participação social.** São Paulo: Cortez, 2012.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura.** Trad. Fernando H. Cardoso, Carlos Coutinho e Giseli V. Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, A. R. **Acompanhamento Terapêutico:** Articulação entre Educação e Psicanálise na Inclusão Escolar. 2018. 44 f. Dissertação (Mestrado em Pesquisa Clínica em Psicanálise) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/14704> Acesso em: 24 abr. 2022.

GONÇALVES, M. G. M. A historicidade da categoria subjetividade. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 135-146, ago.1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2024.

GONRING, V. M. **A criança com transtorno do espectro autista na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2021.

GORGATTI, M. G. **Educação Física escolar e inclusão**: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes de professores, 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **Engaging autism**: using the floortime approach to help children to relate, communicate, and think. Cambridge: Da Capo Lifelong, 2006.

GUIMARÃES, A. A inclusão que funciona. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano XVIII, n. 165, p. 42-47, set. 2003. Disponível em:

HERADÃO, J. G. **Estudantes com autismo em escolas democráticas**: práticas pedagógicas. 2019. 130 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192688> Acesso em: 24 abr. 2022.

IHERING, R. **A luta pelo direito**. Rio de Janeiro: Ed Forense, 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6 ed. Porto Alegre: mediação, 2011.

KUHNEN, R. T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 329-334, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkhHF7BKtQYt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.

LAGO, M. J. R. **Inclusão e o outro com autismo**: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola. 2017. 106 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24219> Acesso em: 24 abr. 2022.

LAZZARE, C. **Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose das políticas educacionais ao sistema do ensino**. 2018. 111f. Monografia Bacharelado em (Autismo) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6921/LAZZERI%2c%20CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2022.

LEITÃO, A. B. **Metáforas no país do espectro autista: um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. 2017. XVIII, 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31703> Acesso em: 24 abr. 2022.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. B.; FERREIRA, S. M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, M.; MELLO, A. G.; BLOCK, P. **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, p. 165-188, 2020.

LIMA, I. L. S. **A contribuição da ética da psicanálise para educação de alunos com autismo**. 2019. 136 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36191> Acesso em: 24 abr. 2022.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LIMA, A. P. H. **Perfil de professores de educação especial: Dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva**. EccoS – Ver. Cient., Uninove, São Paulo, v. 6, n. 1. p. 85-98. 2004.

MANTOAN, M. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

MANTOAN, M. E. **Inclusão escolar? O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama**, v. 17, n. 40, p. 56-66, 2021.

MARGARIDA. **Perspectivas sobre Inclusão Escolar de Crianças Autistas**. Nov. 2023 Entrevistador: Rony Jefferson Albuquerque Farias. Colégio de Aplicação Telma Vitória, Maceió-AL, 2023. Entrevista gravada em formato MP3.

MARQUES, R. **Educar com os pais**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

MARTINS, L. de A. R. *et al.* **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 135-142, maio/ago. 1999.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008. p. 47-52.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Leonardo de Deus e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção). Marx & Engels). Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/manifesto.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro III, tomo II.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três tomos**. Tradução: José Barata-Moura et al. Lisboa-Moscovo: Editorial “Avanti!”-Edições Progresso, 1985. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/manifesto.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOETARD, M. **Jean-Jacques Rousseau**. tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 100 p.: il. – (Coleção Educadores) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Introdução. *In*: Maria Cecília de Souza Minayo; Suely Ferreira Deslandes (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MIOTO, R. C. T. Família e políticas sociais. *In*: BOSCHETTI, I. *et al.* (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/3_PEREIRA.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

MIRANDA, F. Educação especial em uma perspectiva inclusiva: aspectos históricos. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, n. 4, p. 104-114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/18778>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MONTENEGRO, M. A; CELERI, E. H.; CASELLA, E. B. **Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento**. São Paulo: Thieme Revinter, 2018.

MOREIRA, A. F. B. A escola e a família: novos desafios para a educação. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Escola e cidadania: desafios para a educação**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 19-34.

MOREIRA, A. J. **Tratado de direito antidiscriminatório**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4. ed. Sintra: Europa América, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione. 1993.111p. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74218955/51814759-Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, S. R. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37583> Acesso em: 24 abr. 2022.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>. Acesso em: 20 out. 2021.

ORQUÍDEA. **Perspectivas sobre Inclusão Escolar de Crianças Autistas**. Nov. 2023 Entrevistador: Rony Jefferson Albuquerque Farias. Colégio de Aplicação Telma Vitória, Maceió-AL, 2023. Entrevista gravada em formato MP3.

PAULO NETO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. A pesquisa sobre políticas de educação especial no estado de Alagoas (2003-2017). **Lapalge em Revista**, v. 5, n.2, p.157-175, 2019. Disponível em:

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. História das políticas de educação especial no estado de Alagoas: a importância da análise em contextos situados. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 24, n. 41, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8248/pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2019, v. 25, n. 4, p. 747-764, 2019. Disponível em: scielo.br/j/rbee/a/nDDrnDtkBD5z4ztK8rzPwHd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 abr. 2022.

PEREIRA, E. R. O. **O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no transtorno do espectro do autismo (TEA)**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

PEREIRA, P. A. P. Pluralismo de Bem-Estar ou configuração plural da política social sob o Neoliberalismo. In: BOSCHETTI, I. *et al.* (Orgs.). **Política social: alternativas ao neoliberalismo**. UNB. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Departamento de Serviço Social, 2004, p. 135-159.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa. Dom Quixote, 1993.

PESCUMA, D. **Projeto de Pesquisa – O que é? Como Fazer?** um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D' Água, 2005.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v.38, n. 2, 230-238, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049>. Acesso em: 19 jun. 2023.

POMPEU, G. V. M. **A Democracia e o direito fundamental à educação: o papel da sociedade para a sua efetivação perante a exigibilidade dos direitos sociais**. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. 2. ed. Estudio preliminar y

traducción de José María Q. Cabanas. Colección Clásicos del Pensamiento. Madrid: Technos, 1996.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: a força e a atualidade de sua obra. In: Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 8., Brasília. **Anais**. Brasília, ABPD, nov. 2011.

PRESTES, Z. **Quando não é a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 2012, v. 29, n. 3, pp. 327-340. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003> Acesso em: 03 de Ag. 2022.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: A abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1ed. São Paulo; Panda Educação 2018.

PUPO, L. O.; BEZERRA, G. F. Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: a educação infantil em foco. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p.208-232, 2018.

RYLAARSDAM, L.; GUEMEZ- GAMBOA, A. Genetic Causes and Modifiers of Autism Sapectrum Disorder. **Frontiers in Cellular Neuroscience**. v. 13, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fncel.2019.00385/full>. Acesso em: 02 fev. 2023.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROGERS, S. J; DAWSON, G. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo**. 2 ed. Lisboa: Lidel, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

ROSA. **Perspectivas sobre Inclusão Escolar de Crianças Autistas**. Nov. 2023 Entrevistador: Rony Jefferson Albuquerque Farias. Colégio de Aplicação Telma Vitória, Maceió-AL, 2023. Entrevista gravada em formato MP3.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. VII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. Conferência Magistral. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, 1995.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores**: contribuições Teóricas e Práticas. Curitiba, 2020.

SARACENO, C. Le compatibilità sociali nella riforma del welfare. In: **Animazione**

Sociale, 6/7, Italia, 1997.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. 2004. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13. Acesso em: 02 fev. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHMIDT, A. História e natureza em Marx. *In*: COHN, G. (Org.). **Sociologia: para ler os clássicos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros técnicos e científicos, 1977 [1966], pp. 240-258.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SCHULTZ, J. **O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4835> Acesso em: 24 abr. 2022.

SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. **RPGE**, v. 22, n. 2, p. 732-747, dez., 2018.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Amazon Digital Services, 2017.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 3, p. 445-458, 2015.

SOUSA, L. M. de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, v. 19, n. 1, p. 159–173, 2020.

SOUTO, W. K. S. C. **Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental: um estudo de caso**. 2019. XVIII, 156 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35690> Acesso em: 24 abr. 2022.

SPAGNUOLO, L. S. **Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 187 f. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-131635/publico/LENARA_SPEDO_SPAGNUOLO.pdf. Acesso em: 16 abr 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZABO, C. **Autismo: um Mundo Estranho**. São Paulo: Edicon, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, D. S. R. **Lucas, presente!** por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

TENENTE, L. B. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19962> Acesso em: 24 abr. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121/132.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal 1924-1931. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt> Acesso em: 03 ago. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III. Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. v. 1 Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIOLETA. **Perspectivas sobre Inclusão Escolar de Crianças Autistas**. Out. 2023 Entrevistador: Rony Jefferson Albuquerque Farias. Colégio de Aplicação Telma Vitória, Maceió-AL, 2023. Entrevista gravada em formato MP3.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem** (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2013.

WHITMAN, T. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books, 2015.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The World Health Report 2001**. Mental health: new understanding, new hope. 1st ed. Lisboa: OMS, 2002.

YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013. 280 p. Disponível em:
http://www.tedis.unb.br/images/pdf/Obeduc_RelatorioFinalAtividades2013_Anexo12_Livro.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad.: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

APÊNDICES:**APÊNDICE I - Roteiros de entrevistas****ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES ESCOLARES.****1. IDENTIFICAÇÃO**

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Grau de escolaridade: _____

Qual sua experiência com Ed. Especial:

- 1) O que você sabe sobre o TEA?
- 2) A escola/Sala de recurso atende às necessidades dos estudantes com TEA?
- 3) Há formação continuada para a Educação Especial?
- 4) Como se dá a participação da família na vida escolar do estudante com TEA?
- 5) O que você entende por inclusão?
- 6) Você acredita na perspectiva inclusiva da Educação?
- 7) Quais os principais desafios encontrados no cotidiano da sala de aula?
- 8) Como tem sido o processo de inclusão na escola?
- 9) Você tem conhecimentos sobre as leis que protegem/beneficiam a criança com TEA?
- 10) As condições materiais desta escola para promoção da inclusão são satisfatórias?

APÊNDICE II - Roteiros de entrevistas**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES.****1. IDENTIFICAÇÃO**

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Grau de escolaridade: _____

Experiência com Ed. Especial/ tempo de atuação em sala de recurso:

Professor: regente () auxiliar() AEE()

- 1) O que você sabe sobre o TEA?
- 2) A escola/Sala de recurso atende às necessidades dos estudantes com TEA?
- 3) Há formação continuada para a Educação Especial oferecida para escola? Você tem interesse/condições para fazer uma formação por iniciativa própria?
- 4) Como se dá a participação da família na vida escolar do estudante com TEA?
- 5) O quê você entende por inclusão?
- 6) Você acredita na perspectiva inclusiva da Educação?
- 7) Quais os principais desafios encontrados no cotidiano da sala de aula?
- 8) Como tem sido o processo de inclusão na escola?
- 9) Você tem conhecimentos sobre as leis que protegem/beneficiam a criança com TEA?

APÊNDICE III - Roteiros de entrevistas**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS/RESPONSÁVEL.****1. IDENTIFICAÇÃO**

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Parentesco com a criança: _____

Grau de escolaridade: _____

Composição familiar: _____

- 1) Como obteve o diagnóstico da criança?
- 2) Alguma escola já negou matrícula por ser autista?
- 3) Como escolheu a escola?
- 4) O que você espera da escola em relação à criança?
- 5) O que entende por inclusão?
- 6) Quais suas principais queixas/sugestões referente ao processo de inclusão?
- 7) Como tem se dado a inclusão do seu filho?
- 8) Como a família tem participado do processo de inclusão? Você conta com rede de apoio?
- 9) Você tem conhecimentos sobre as leis que protegem/beneficiam a criança com TEA?

APÊNDICE IV - Roteiros de observação

- 1) Se existe SRM e a variedade de recursos.
- 2) Como o aluno TEA interage com o espaço físico da sala. Se existe acessibilidade física/sensorial no ambiente da escola.
- 3) Se há acessibilidade curricular e do material didático.
- 4) Como o aluno se relaciona e interage com o professor/como o professor se relaciona e interage com o aluno. Incluindo o professor auxiliar se existir.
- 5) Como o aluno TEA interage com as demais crianças.
- 6) Se há regras diferentes para os alunos TEA.
- 7) Se o ambiente escolar é acolhedor para criança e sua família.
- 8) Se existe o professor auxiliar e se atua de forma exclusiva para o aluno autista.

ANEXOS:**Anexo I - Parecer Consubstanciado do CEP/UNIT****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O FANTÁSTICO MUNDO DO AUTISTA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE RELATOS DE PAIS, GESTORES E PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Pesquisador: RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58590722.0.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.757.397

Apresentação do Projeto:

O presente projeto se propõe a conhecer e analisar o processo de inclusão na Educação Especial de alunos autistas na etapa da educação infantil de instituições da rede pública do município de Maceió/AL. Para isso, utilizaremos uma metodologia qualitativa de cunho narrativo com realização de entrevistas e aplicação de questionários, além de observação in loco nas escolas selecionadas para atender os objetos da pesquisa. Pretende-se desta forma contribuir para efetivação do processo de inclusão escolar do autista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo inclusão de alunos autistas na etapa da Educação Infantil de escolas públicas da cidade de Maceió/AL.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar o processo histórico, social e jurídico da Educação Especial e da categoria da Deficiência.
- Identificar a contribuição teórico-metodológica da abordagem histórico-cultural para perspectiva Inclusiva na Educação Especial.
- Estabelecer um diálogo entre os documentos normativos sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva e as percepções dos sujeitos: pais/responsável, professores e gestores escolares.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br



Continuação do Parecer: 5.757.397

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador declara como riscos da pesquisa: no decurso das referidas entrevistas podem ocorrer constrangimento ou mal estar psicológico para sujeitos da pesquisa. Tal fato pode ser minimizado através do encaminhamento deste entrevistado à Clínica Escola de Psicologia da UNIT/AL no bairro de Cruz das Almas nesta cidade de Maceló/AL.

Quanto aos benefícios, afirma que a presente pesquisa trará benefícios diretos aos entrevistados uma vez que estimulará uma reflexão quanto a inclusão do autista no ambiente escolar propiciando a melhoria deste processo educativo e escolar. Bem como melhorar a qualidade de vida da criança autista no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto foi submetido anteriormente, quando apresentou determinadas inadequações. Volta para nova apreciação após resolução das pendências descritas no parecer consubstanciado, conforme o documento Resposta ao Parecer e o projeto anexado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

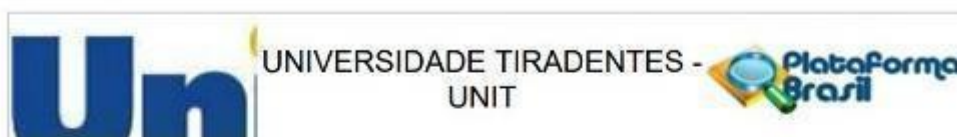
Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** csp@unit.br



Continuação do Parecer: 5.757.397

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1904402.pdf	22/08/2022 12:02:06		Aceito
Outros	questionario.pdf	22/08/2022 12:01:47	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	22/08/2022 11:58:58	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomodificado.pdf	22/08/2022 11:57:33	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	20/08/2022 20:34:51	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.pdf	06/04/2022 11:00:04	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	06/04/2022 10:58:51	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	06/04/2022 10:56:38	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Outros	instituicao.pdf	06/04/2022 10:23:03	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	06/04/2022 10:18:09	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Outros	CPA.pdf	06/04/2022 10:17:46	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Declaração de concordância	CEE.pdf	06/04/2022 10:16:27	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	06/04/2022 10:05:40	RONY JEFFERSON ALBUQUERQUE FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2128 Fax: (79)3218-2100 E-mail: csp@unit.br



Continuação do Parecer: 5.757/397

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 14 de Novembro de 2022

Assinado por:
Emília Cervino Nogueira
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br