



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LUCIANA ALVES ROCHA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE  
ENSINO EM FLORIANO/PI: Indicadores para intervenção institucional**

**SÃO LUIS/MA**

**2023**

**LUCIANA ALVES ROCHA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE  
ENSINO EM FLORIANO/PI: Indicadores para intervenção institucional.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
*Scripto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do  
Maranhão - UFMA, para obtenção do título de mestre.

**Orientadora:** Profª. Dra. Pollianna Galvão

**SÃO LUÍS/MA**

**2023**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Alves Rocha, Luciana.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ESCOLA REGULAR  
DE ENSINO EM FLORIANO/PI : Indicadores para intervenção  
institucional / Luciana Alves Rocha. - 2023.

157 p.

Orientador(a): Pollianna Galvão Soares de Matos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São  
Luís/MA, 2023.

1. Inclusão escolar. 2. Psicologia escolar. 3.  
Transtorno do espectro autista. I. Galvão Soares de  
Matos, Pollianna. II. Título.

LUCIANA ALVES ROCHA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE  
ENSINO EM FLORIANO/PI: Indicadores para intervenção institucional.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, para obtenção do título de mestre.

**Orientadora:** Profa. Dra. Pollianna Galvão

**Banca Examinadora**

Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos (Presidente)  
Doutora em Psicologia  
Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI)

Prof. Dr. Daniel Carvalho de Matos  
Doutor em Psicologia  
Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI)

Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Piauí (PPGED)

Profa. Dra. Carla Andréa Silva  
Doutora em Psicologia  
Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS)

**SÃO LUÍS/MA**

**2023**

## AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa científica só foi possível porque contei com o apoio de algumas pessoas. A estas, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus, primeiramente, que me deu força para iniciar e concluir esta etapa de minha vida profissional e pessoal.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Polliana Galvão, pela confiança em mim depositada e pelas orientações científicas no processo de pesquisa e escrita deste trabalho, que foram fundamentais para a sua consolidação. Aos professores do PPGPSI/UFMA, pelas contribuições valiosas durante esse percurso acadêmico. Aos professores integrantes da banca avaliadora, Profa. Dra. Cristiane Moura, Profa. Dra. Carla Andréa Silva e Prof. Dr. Daniel Carvalho de Matos, que contribuíram significativamente para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus pais, Francisco e Maria Lúcia, pelo carinho e apoio incondicional. Ao meu esposo, Adaélio, pela parceria e paciência durante toda essa trajetória. Ao meu filho, Murilo, que ao seu modo, compreendeu minhas ausências para realizar “a tarefinha de casa”. Ao meu irmão Fernando e irmã Juliana, pelo apoio e torcida.

Às amigas de “sofrência”, Mônica, Maiara, Dallila! Obrigada pela amizade, parceria e trocas de conhecimentos. À comadre, amiga, confidente e parceira de vida acadêmica, Marta Lemos, pelo apoio e cumplicidade!

Agradeço também aos colegas da turma do PPGPSI 2021, em especial à Jakeline e Larissa, que tornaram esse percurso mais leve.

## RESUMO

As recentes políticas educacionais vêm orientando a inclusão de estudantes autistas em escolas regulares, o que provoca mudanças nas práticas e paradigmas educacionais. Mais especificamente, os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm ampliado seus direitos em relação à inclusão social e escolar, o que reconfigura novos desafios às áreas que se debruçam sobre o tema. Nessa direção, o objetivo geral deste estudo foi analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades de intervenção institucional. Como objetivos específicos buscou-se: 1) Conhecer o perfil de formação e atuação dos docentes, coordenadores e gestores; 2) Apreender os sentidos e significados de professores, coordenadores e gestores sobre a inclusão de estudantes autistas; 3) Caracterizar as atividades desenvolvidas pela escola para o fazer pedagógico na perspectiva da inclusão para alunos autistas; 4) Levantar indicadores para intervenção institucional que orientem o desenvolvimento de ações para inclusão de estudantes autistas. De natureza qualitativa, esta pesquisa fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural e adota procedimentos articulados entre si, que foram visitas institucionais, entrevistas informais e semiestruturadas e observação participante. Participaram do estudo professoras de salas de aula regular, professoras do AEE, coordenadora pedagógica e gestora escolar. As análises das informes foram feitas a partir das análises transversais das informações construídas em todas as etapas da pesquisa empírica, considerando as singularidades e subjetividades dos sujeitos (Vigotski, 2004). A leitura e interpretação das informações permitiram a construção de quatro eixos de discussão os quais deram origem quatro zonas de sentido: (a) formação inicial e necessidades formativas para atuação pedagógica para além da perspectiva inclusiva; (b) contradições existentes entre a oferta de capacitações e formação continuada por parte do município e aquilo que os professores sentem falta na prática; (c) atuação pautada em concepções reducionistas da educação e da aprendizagem dos alunos autistas; (d) inclusão como responsabilidade compartilhada entre setores da sociedade e comunidade escolar. Os resultados indicaram o reconhecimento de lacunas em formações específicas voltada ao TEA, gerando sentimento de despreparo teórico e metodológico para trabalharem em seu cotidiano, embora compareça um discurso comum de desejo pela inclusão escolar. As informações também demonstraram evidências de que a maioria dos profissionais estão influenciados pelo modelo biomédico da deficiência, colocando em segundo plano as barreiras sociais. Evidenciou-se também divergências de opiniões entre professores regentes e profissionais que “estão fora do chão da sala de aula” (coordenadora e gestora), relacionadas a oferta e cobertura de formação continuada em serviço, com ênfase na educação inclusiva específica ao público de estudantes com TEA. Foram identificadas percepções dos participantes sobre falhas operacionais por parte do poder executivo municipal relacionadas a aplicabilidade das políticas de inclusão. O baixo número de profissionais que compõe as equipes multiprofissionais, insuficiência de profissionais de apoio, assim como a maneira como estão sendo inseridos nas escolas, sem a devida capacitação, compareceram como situações que tem gerado desconforto e dificultado o aprendizado dos estudantes autistas. Conclui-se, portanto que há muitas barreiras atitudinais para inclusão de estudantes autistas na rede que a inclusão de estudantes autistas, havendo a necessidade de ações ou intervenções de ordem teórica e prática a fim de gerem novas possibilidades de atuação pedagógica e institucional. Os resultados deste estudo permitiram a elaboração de uma proposta com ações de intervenção a nível institucional e pedagógica que irá orientar o trabalho de todos os atores envolvidos no processo de inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Transtorno do espectro autista. Psicologia escolar.

## ABSTRAT

Recent educational policies have been guiding the inclusion of autistic students in regular schools, which causes changes in educational practices and paradigms. More specifically, students with Autism Spectrum Disorder (ASD) have expanded their rights in relation to social and school inclusion, which reconfigures new challenges for the areas that focus on the topic. In this sense, the general objective of this study was to analyze the inclusion of autistic students in a regular school in Floriano/PI and the potential for institutional intervention. The specific objectives are: 1) To understand the training and performance profile of teachers, coordinators and managers; 2) Understand the meanings and meanings of teachers, coordinators and managers regarding the inclusion of autistic students; 3) Characterize the activities developed by the school to carry out pedagogy from the perspective of inclusion for autistic students; 4) Raise indicators for institutional intervention that guide the development of actions to include autistic students. Qualitative in nature, this research is based on Historical-Cultural Psychology and adopts interconnected procedures, which were institutional visits, informal and semi-structured interviews and participant observation. Regular classroom teachers, AEE teachers, pedagogical coordinators and school managers participated in the study. The analyzes of the reports were based on cross-sectional analyzes of the information constructed at all stages of the empirical research, considering the uniqueness and subjectivities of the subjects (Vigotski, 2004). The reading and interpretation of the information allowed the construction of four axes of discussion which gave rise to four zones of meaning: (a) initial training and training needs for pedagogical action beyond the inclusive perspective; (b) contradictions between the provision of training and continuing education by the municipality and what teachers feel are lacking in practice; (c) action based on reductionist conceptions of education and learning for autistic students; (d) inclusion as a shared responsibility between sectors of society and the school community. The results indicated the recognition of gaps in specific training focused on ASD, generating a feeling of theoretical and methodological unpreparedness to work in their daily lives, although there is a common discourse of desire for school inclusion. The information also demonstrated evidence that the majority of professionals are influenced by the biomedical model of disability, placing social barriers in the background. Differences of opinion were also evident between regular teachers and professionals who “are outside the classroom floor” (coordinator and manager), related to the offer and coverage of continued in-service training, with an emphasis on inclusive education specific to the student population with ASD. Participants' perceptions of operational failures on the part of the municipal executive branch related to the applicability of inclusion policies were identified. The low number of professionals who make up multidisciplinary teams, insufficient support professionals, as well as the way they are being inserted into schools, without proper training, appear as situations that have generated discomfort and hampered the learning of autistic students. It is concluded, therefore, that there are many attitudinal barriers to the inclusion of autistic students in the network than the inclusion of autistic students, with the need for theoretical and practical actions or interventions in order to generate new possibilities for pedagogical and institutional action. The results of this study allowed the elaboration of a proposal with intervention actions at an institutional and pedagogical level that will guide the work of all actors involved in the inclusion process.

**Keywords:** School inclusion. Autism spectrum disorder. School psychology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**FIGURA 1 -** Mapa de localização do município de Floriano/PI

77



## LISTA QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Síntese das etapas e procedimentos para construção das informações	79
-----------------	--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 -</b>	Organização do eixo norteador e zona de sentido acerca dos aspectos sobre formação inicial.	87
<b>TABELA 2 -</b>	Indicadores da Zona de Sentido “Formação inicial e necessidades formativas para atuação pedagógica na perspectiva inclusiva”.	87
<b>TABELA 3 -</b>	Organização do eixo norteador e zona de sentido transversal sobre a oferta das formações continuadas em serviço.	90
<b>TABELA 4 -</b>	Síntese dos indicadores da zona de sentido “Lacunas existentes entre a oferta de capacitações e formação continuada por parte do município e aquilo que os professores sentem falta no cotidiano escolar”.	81
<b>TABELA 5 -</b>	Organização do eixo norteador e zona de sentido transversal acerca das concepções sobre inclusão.	95
<b>TABELA 6 -</b>	Síntese dos indicadores da zona de sentido transversal “Atuação pautada em concepções reducionistas da educação e da aprendizagem dos alunos autistas”.	95
<b>TABELA 7 -</b>	Organização do eixo norteador e zona de sentido transversal sobre os desafios e responsabilidades no processo de inclusão.	100
<b>TABELA 8 -</b>	Síntese dos indicadores da zona de sentido “Desencontros entre os setores da comunidade escolar para efetivação das políticas de inclusão”.	101
<b>TABELA 9 -</b>	Proposta de intervenção institucional para inclusão de estudantes autistas.	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE -</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ABA-</b>	Applied Behavior Analysis
<b>BPC-</b>	Benefício de Prestação Continuada
<b>APA-</b>	Associação Americana de Pediatria
<b>ABPEE-</b>	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
<b>ANIA-BR-</b>	Associação Nacional para Inclusão das Pessoas Autistas
<b>ANPEd -</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CNPEEI -</b>	Comissão Nacional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>CNE -</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CF -</b>	Constituição Federal
<b>CID -</b>	Classificação Internacional de Doenças
<b>DSM -</b>	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>ECA -</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>INEP -</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBI -</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB -</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC -</b>	Ministério da Educação
<b>NAPNE -</b>	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
<b>PECs -</b>	Propostas de Emenda à Constituição
<b>PCD -</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PNEE -</b>	Política Nacional de Educação Especial
<b>PNEE-2020</b> <b>-</b>	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida
<b>PNEEPEI -</b> <b>2008 -</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>TEA -</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TEACCH -</b>	Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children
<b>ONU -</b>	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>AUTISMOS: PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS E AVANÇOS NAS CLASSIFICAÇÕES E NOMENCLATURA NOSOLÓGICA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS ATUAIS</b>	<b>31</b>
3.1	INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE OS ESTUDOS RECENTES APONTAM?	46
3.2	ATUAÇÃO DO PISCÓLOGO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA AUTISTA	58
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO - CULTURAL</b>	<b>61</b>
4.1	DEFECTOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	66
<b>5</b>	<b>PROBLEMATIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS</b>	<b>71</b>
5.1	OBJETIVO GERAL	72
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	72
<b>6</b>	<b>APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>73</b>
6.1	CENÁRIO DA PESQUISA	75
6.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
6.3	CONHECENDO A CIDADE DE FLORIANO	77
6.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	80
6.5	PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	83
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>86</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), buscou aprofundar as discussões científicas sobre o processo de inclusão de estudantes autistas, sob a orientação da Profa. Dra. Pollianna Galvão. O estudo teve como propósito analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades de intervenção institucional. O interesse pela temática partiu de minha vivência como docente dos anos iniciais da Educação Básica. Ao longo de uma trajetória de sete anos, tive a oportunidade de lecionar em três municípios no estado do Piauí: Amarante, Bom Jesus e Floriano. Em todas as escolas, percebi um número crescente de matrículas de alunos com deficiência, entre as quais o autismo tinha grande prevalência. Entretanto, o que mais chamou minha atenção foi a maneira como era (e ainda é) conduzido o processo de inclusão escolar, especialmente dos estudantes autistas.

Deparei-me diversas vezes com crianças autistas nos corredores das escolas, na maioria das vezes com um acompanhante pedagógico intitulado na rede pública de ensino como “cuidador”. O argumento apresentado para o fato de o estudante estar fora de sala de aula era que, por ser tratar de uma “criança especial”, seria permitido que fizesse somente atividades do seu interesse, tais como brincar, realizar algumas atividades lúdicas, ou mesmo passear pelos corredores sem propósito educativo. A justificativa principal para a eleição dessas atividades totalmente alheias ao currículo escolar era evitar que o estudante se estressasse na apresentação das mesmas demandas dos seus pares em seu coletivo, o que, no entendimento da Psicologia escolar crítica, trata-se de capacitismo (Galvão, 2018).

Paralelamente àquele cenário, que reflete o aumento do número de matrículas no contexto da sala de aula comum, percebe-se uma naturalização da situação de criança autista realizando uma atividade diferente das demais, sem nenhuma função educativa situada no coletivo. Na maioria das vezes, eram priorizadas atividades de pintura, ou jogos educativos, dissociadas do conteúdo trabalhado com os demais estudantes de sua turma. As justificativas assentavam-se em uma compreensão equivocada do docente de que se trata de um aluno/a incapaz de desempenhar determinadas atividades, ou seja, um aluno que não terá um desempenho comparado aos demais de sua turma em relação às habilidades previstas no currículo.

Nas conversas entre professores e demais membros da escola, eram recorrentes diversas falas que remetiam ao entendimento de que a socialização da criança autista é a função principal da escola, o que acabava reproduzindo um sistema de exclusão escolar, deixando de mediar o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos com foco na sua efetiva participação na vida escolar. Desse modo, essas crianças estavam apenas inseridas no contexto escolar, sem as reflexões em torno das demandas educacionais específicas de cada uma e em relação direta aos objetivos planejados para seu grupo escolar. Esse fato resulta na ausência de um planejamento específico ou de acompanhamento sistemático relacionado ao desenvolvimento do estudante (Galvão, 2018).

A concepção acerca da inclusão da pessoa com deficiência (PcD) na escola e vida em sociedade situa-se, de acordo com o tempo e o espaço, em distintos modos. Em alguns momentos históricos, como Idade Antiga e Idade Média, era assentada em aspectos religiosos e sobrenaturais; na Idade Moderna, passou pelo modelo biomédico e assistencialista da deficiência; e atualmente, com o avanço ao modelo social. Com esse paradigma, a deficiência deixa de ser vista como um problema exclusivamente do sujeito e passa a ser uma questão social relacionada à falta de acessibilidade e à existência de barreiras sociais preexistentes (Mantoan, 2018; Mello; Cabistani, 2019).

O paradigma do modelo social da deficiência desloca o foco da deficiência do sujeito para o meio social, destacando as limitações do meio social e cultural, do que é externo ao sujeito, para definir a sua inserção em ambientes de vida escolar, de lazer, no seu território, na família, no trabalho. Essas barreiras sociais potencializam a existência do capacitismo.

O capacitismo é uma postura preconcebida, que hierarquiza as pessoas de acordo com a adequação de seu corpo à corponormatividade. É uma categoria que define como as pessoas com deficiência são geralmente tratadas, como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar, sentir desejo e ser desejado, amar e ser amado, ter relações sexuais, aproximando as reivindicações do movimento das pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como sexismo, racismo e homofobia. Essa posição decorre de um julgamento moral que vincula a capacidade exclusivamente à funcionalidade das estruturas dos corpos, e que é mobilizado para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser ou fazer para serem consideradas plenamente humanas (Bock *et al.*, 2022; Mello; Cabistanni, 2019).

O capacitismo é uma forma de pensamento que sustenta paradigmas historicamente impregnados na sociedade podendo tanto subestimar como supervalorizar a capacidade do sujeito PcD em relação às demandas sociais comuns a tantos, como metas delineadas pela escola e trabalho. Nessa direção, configura-se como um preconceito, materializado de diversas

maneiras como uma negação social, a exemplo de quando a deficiência é vista como falta, insuficiência ou incapacidade, causando no sujeito um distanciamento social e o fortalecimento da hegemonia das interações sociais entre pessoas sem deficiência (Galvão, 2018)

Pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), o capacitismo, na visão jurídica, nada mais é que discriminação da pessoa com deficiência. Por isso, a prática é considerada crime que se enquadra no art. 88 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, punido com 1 a 3 anos de reclusão, além de multa. O art. 88 é direcionado especificamente às pessoas com deficiência, lei especial que regulamenta a matéria. Não há no artigo de lei a nomenclatura técnica “capacitismo”, mas condutas capacitistas de “praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoas em razão da sua deficiência” (Galvão et al., 2018).

No contexto escolar, ele se manifesta quando, por conta da sua condição, negligencia-se o desenvolvimento acadêmico e pedagógico das crianças com deficiência e se acredita que não são capazes de desenvolver-se como as outras, deixando-as à margem das mediações pedagógicas necessárias das quais os demais alunos participam, a exemplo do que comumente acontece com os alunos autistas. Por outro lado, também se revela quando há uma supervalorização das habilidades desenvolvidas pelos sujeitos, sendo motivo de festa desproporcional da escola e outros ambientes sociais, desconsiderando tantos outros aspectos até mesmo extra-escolares, como apoio de terapias, esforço de disciplina do estudante, apoio familiar às condições de equidade e igualdade na busca por direitos a seus entes (Marinho-Araújo et al., 2022).

No contexto atual, as redes sociais, como ferramentas com um grande poder de alcance para conectar pessoas, têm se tornado um instrumento potente na luta anticapacitista. Pessoas com deficiência que são influenciadores/as digitais têm assumido lugar de destaque nesses espaços, desenvolvendo e disseminando conteúdos anticapacitistas entre seus seguidores, fazendo um trabalho educativo de conscientização acerca dos mitos, preconceitos e estereótipos comumente dirigidos às pessoas com deficiência.

Nesse cenário merecem destaque Ivan Baron (@ivanbaron), pessoa com deficiência/paralisia cerebral, criador do E-book “Guia Anticapacitista”, que, de maneira bem humorada, tem alcançado muitos seguidores; Maria Júlia (@majudearaujo), modelo nacional e internacional com Síndrome de Down, tem se destacado tanto no mundo da moda, como influenciadora digital; Raquel Nery (@raquelneryof), pessoa autista, estudante de Medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Potiguar, é criadora de conteúdos digitais que tem alcançado grande número de seguidores em suas páginas digitais oficiais, pelas quais compartilha informações sobre deficiência e autismo e traz à tona o debate sobre capacitismo;

Lorrane Silva (@pequenalo), psicóloga, pessoa com deficiência, criadora de conteúdos anticapacitista, tem ganhado espaço nas redes sociais e canais de TV com seu jeito bem humorado de falar sobre a deficiência; Jorginho Mota (@jorginhomota), primeiro parlamentar vereador autista no Brasil, também tem se destacado nas redes sociais com um trabalho de conscientização sobre os direitos das pessoas autistas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) autismo é considerado uma forma de existência humana cujas características são bastante variáveis entre os níveis de suporte (APA, 2014). O autismo é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta prejuízos na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, incluindo dificuldade na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados habitualmente para interação social e no desenvolvimento, segurança e compreensão de relacionamentos. Seu diagnóstico exige a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O CID-11 trouxe novas atualizações que salientam diferentes indicadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nessa classificação nosológica, o autismo é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões relacionadas ao seu diagnóstico passam a estar relacionadas com a presença ou não de deficiência intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional, as quais permitem maior compreensão da funcionalidade do indivíduo e a possibilidade de diagnósticos e intervenções precoces e assertivas para o desenvolvimento das pessoas autistas (OMS, 2022).

Recentemente, em 2022, foi lançada uma nova versão do DSM-5, o DSM-5 TR que trouxe algumas modificações no conteúdo relacionado ao diagnóstico do autismo, com o intuito de refinar os critérios para “evitar banalização” do sobrediagnóstico. Para o seu diagnóstico, atualmente é necessário que o indivíduo se encaixe em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social, a saber: critério A: déficits persistentes de comunicação e interação social; critério B: comportamentos restritos e repetitivos; critério C: os sinais e sintomas devem aparecer na primeira infância; critério D: comprometimento significativo da vida diária; critério E: exclusão de outra condição que melhor explique os sintomas (APA, 2022).

Por ser considerada uma forma de existência entre as potentes neurodiversidades humanas, é importante ratificar a ideia de que o autismo pode se apresentar em qualquer pessoa independentemente de raça, cor ou classe social. Dependendo da qualidade das interações sociais decorridas do curso do desenvolvimento do sujeito autista, as características, sobretudo



comportamentais, que o acompanham sofrem alterações (como em qualquer pessoa). Desse modo, proporcionar às crianças autistas oportunidades de convivência e interação com crianças da mesma faixa etária possibilita o desenvolvimento de suas capacidades e competências sociais por meio de práticas pedagógicas intencionais realizadas no espaço escolar com foco no desenvolvimento social, cognitivo e emocional de todos/as (Buemo *et al.*, 2019).

Nesse sentido, o ambiente escolar como espaço social, educativo e inclusivo, é um grande favorecedor do desenvolvimento das crianças, em uma perspectiva da inclusão de todos(as) e para o desenvolvimento de todos(as). As especificidades e características da pessoa autista devem ser compreendidas para que sejam respeitadas e acolhidas as singularidades presentes no espectro, com a intenção política da comunidade escolar no entendimento de que todos os sujeitos são diferentes e seu desenvolvimento percorre os mesmos caminhos sociais de aprendizagem (Vigotski, 2012).

Entende-se que as práticas pedagógicas são moldadas a partir da visão de ser humano, de mundo e de desenvolvimento da aprendizagem, presentes da vida dos profissionais da educação, em especial professores e coordenadores. Nessa perspectiva, concorda-se com Marinho-Araújo (2014) ao enfatizar que, para se ter mais lucidez sobre uma ação pedagógica intencional e sobre a melhor forma de selecionar e utilizar conteúdos e metodologias que possibilitem mudanças no cotidiano da escola, é necessário que o professor tenha nitidez sobre como as pessoas se desenvolvem a partir do que aprendem. E isso não é diferente quando nos referimos à aprendizagem de estudantes autistas. Desse modo, entende-se que as concepções psicológicas de desenvolvimento humano têm implicações diretas na prática docente, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. Apesar disso, ainda é muito recorrente nas escolas práticas fundamentadas em concepções deterministas do desenvolvimento humano, conferindo às atividades educacionais formas capacitistas e pouco inclusivas (Marinho-Araújo, 2014; Sampaio, 2022).

Sampaio (2020; 2022) chama a atenção para as contradições presentes nos processos inclusivos a partir de concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas sem a devida reflexão e, muitas vezes, sustentadas em um diagnóstico classificatório, que acaba produzindo a exclusão no cotidiano escolar. Exemplo disso é quando o laudo atestando sobre o aluno alguma deficiência ou necessidade educativa específica é considerado determinante no imaginário da equipe escolar, para designar se este irá se desenvolver ou não, conforme esperado. Além disso, a acessibilidade está associada única e predominantemente à eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanistas, sem avançar nas dimensões afetivas e atitudinais.

O processo de escolarização de estudantes com deficiência no Brasil é fruto de muitas articulações dos movimentos das pessoas com deficiência ao longo de décadas. Foi a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 que o país assumiu a responsabilidade e compromisso por uma educação para todos e todas, sem discriminação, ainda que de forma embrionária. A pauta da inclusão para pessoa com deficiência foi avançando em legislações específicas, tais como: Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008); Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Desse modo, atualmente no Brasil a educação inclusiva é garantida e orientada a partir de políticas públicas que determinam a obrigatoriedade de os estudantes com deficiência frequentarem escolas regulares, sendo-lhes assegurado o suporte necessário, a fim de que desenvolva suas potencialidades acadêmicas (Brasil, 1988; Sampaio, 2022; Bezerra; Correia, 2020).

Nos últimos anos, tem se evidenciado um aumento no número de matrículas alunos com deficiência na Educação Básica. No Brasil, em 2020, houve o número de 1.350.921 matrículas, o que corresponde a um aumento de 111,17% em relação ao ano de 2008, quando foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2008). No estado do Piauí, esse aumento foi de aproximadamente 286%, totalizando em 2020 o número de matrícula de 23.985 de pessoas com deficiência. No contexto da cidade de Floriano/PI, houve um aumento no número de matrícula neste mesmo período de 670%, totalizando o número de 678 alunos com deficiência matriculados (INEP 2008, 2021).

De acordo com informações do último censo, no ano de 2023, o número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica no país foi de 1.477,294. No Piauí, os dados revelam o quantitativo de 29.467 alunos, e, na cidade de Floriano, esse número é de 701, dos quais 585 estão matriculados na rede municipal de ensino (INEP, 2023). Esses dados indicam uma demanda crescente de matrículas de alunos com deficiência em salas de aulas comuns no Brasil, o que não significa, entretanto, uma efetividade no processo de inclusão. É necessário que se compreenda que a garantia de direitos conquistados pelas pessoas público da Educação Especial<sup>1</sup> na perspectiva inclusiva transcende a questões meramente legais, pois está relacionada ao projeto de sociedade que visa à conscientização de que todos devem ter o mesmo espaço de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão escolar de estudantes com deficiência não pode se efetivar apenas como cumprimento a uma exigência legal. Deve, sim, estar

---

<sup>1</sup> Educação especial é uma modalidade de ensino cuja terminologia está nas legislações brasileiras, mas que vem sendo criticada pelos movimentos ativistas das pessoas com deficiência em âmbito nacional e internacional.

relacionada à percepção da diversidade humana, entendendo o estudante, com ou sem deficiência, como sujeitos únicos, que carregam consigo experiências e vivências sociais e culturais distintas além de ritmos e modos de aprendizagens diferentes (Silva, 2021).

Desse modo, estudar inclusão educacional no contexto do município de Florianópolis se torna relevante por explorar um campo de estudo bastante fértil para pesquisas e intervenções e que têm demandando dos atores envolvidos inúmeras competências, que vão além das pedagógicas. Além disso, este estudo gerou uma proposta de intervenção pedagógica cujo propósito é desenvolver ações institucionais e pedagógicas, com vista a fortalecer o processo de inclusão para crianças autistas nas escolas municipais. Embora saibamos que as metodologias e práticas não devem ser engessadas, modelos se tornam importantes por apontar caminhos para a materialização de ações pedagógicas diárias.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo deste estudo apresenta um breve histórico sobre autismo no que se refere as pesquisas pioneiras e suas repercussões teóricas nos campos clínico e pedagógico. Esta seção traz aspectos relacionados ao processo de construção e evolução dos conceitos associados à etiologia do autismo e como estes contribuíram para consolidação de preconceitos e estigmas ainda atrelados a ele, além de seus desdobramentos ao contexto pedagógico. No segundo capítulo, realiza-se um levantamento das principais políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência no Brasil e seus desdobramentos no campo prático pedagógico, assim como sua aplicabilidade nos espaços escolares no contexto da Educação Básica. Na seção seguinte, apresentam-se aspectos que sustentam a defesa da inserção de psicólogos nos espaços escolares como profissionais especialistas em desenvolvimento humano com o objetivo de propor intervenções psicológicas e mediações nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte da escola, especialmente no que se refere à inclusão do estudante autista.

No terceiro capítulo, levanta-se uma discussão sobre os fundamentos teóricos e conceituais acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem a partir dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende que a cultura exerce grande influência do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os indivíduos. Ainda nessa seção, apresenta-se uma breve discussão relacionada ao desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência, ancorada nos estudos da defectologia do desenvolvimento humano (Vigotski, 2021) e suas implicações para a compreensão dos processos inclusivos para crianças autistas.

No capítulo seguinte são apresentadas a problematização e a definição dos objetivos desta pesquisa. Em seguida, apresenta-se os pressupostos metodológicos que fundamentaram

esta pesquisa, destacando seu campo de estudo, participantes, instrumentos e procedimentos de análises das informações. No sexto capítulo, apresentam-se as discussões e resultados encontrados na pesquisa, e, na sequência, as considerações finais, contemplando a proposta de intervenção e atuação pedagógica para inclusão de estudantes autistas no município pesquisado

## 2 AUTISMOS: PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS E AVANÇOS NAS CLASSIFICAÇÕES E NOMENCLATURA NOSOLÓGICA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugen Bleuler, psiquiatra alemão contemporâneo de Freud, ao descrever o quadro diagnóstico de pacientes com demência que, segundo ele, apresentavam características de “isolamento ou retraimento”. Em estudos posteriores, ele substituiu o termo demência por esquizofrenia, afirmando ser o autismo um sintoma desse transtorno e que se caracterizava pela falta de contato do indivíduo com o mundo exterior (Dias, 2015; Cortês; Albuquerque, 2020).

Estudos de Cavalcanti e Rocha (2015) apontam que a definição de autismo de Bleuler (1857-1939) teve grande influência dos conceitos e ideias de pulsão sexual e autoerotismo formulados pelo psicanalista Sigmund Freud (1856-1939), e que estariam, nessa perspectiva, relacionados a um estado de absorção das emoções sexuais voltadas para si, e que poderiam levar o sujeito a uma ausência da realidade externa. A definição de Bleuler pode ser entendida no âmbito da célebre discussão entre Sigmund Freud e Carl Gustav Jung<sup>2</sup> acerca da sexualidade, como “traço predominante na construção do psiquismo” (Cavalcanti; Rocha 2015, p. 53). Desse modo, ao definir o conceito de autismo, Bleuler empregou o equivalente de autoerotismo, que é o investimento em si mesmo sem que seja da ordem da sexualidade e do libido, subtraindo o *Eros* da palavra “autoerotismo”.

Na década de 1940, Leo Kanner (1894-1981), um psiquiatra pediátrico austríaco naturalizado americano propôs uma nova síndrome na Psiquiatria Infantil, que ele denominou de “distúrbio infantil de contato afetivo”, retomando o termo criado por Bleuler. As pesquisas de Kanner sobre o autismo tiveram início em 1938, ao examinar uma criança, Donald Grey Triplett, cujo pai a ele recorreu, preocupado com o comportamento do filho (Bialer; Voltolini, 2022). Nos primeiros anos de vida, os pais de Donald, um advogado e uma professora, perceberam que seu comportamento fugia daqueles apresentados por outras crianças da mesma idade: não correspondia aos sorrisos da mãe, não demonstrava reação ao ouvir sua voz e nem demonstrava interesse em brincar com outras crianças. Ao falar, na maioria das vezes repetia aquilo que ouvia de outras pessoas. Contudo, seus pais nunca duvidaram do seu potencial de desenvolvimento e buscavam colocá-lo sempre em contato com mundo.

---

<sup>2</sup> Jung, fundador da Psicologia Analítica, também chamada de Psicoterapia Junguiana, foi amigo de Sigmund Freud. Em 1914, rompeu com o austríaco por divergências teóricas, principalmente sobre a natureza do inconsciente humano (Cavalcanti; Rocha, 2015).

Apesar de possuir habilidades consideradas surpreendentes, Donald foi institucionalizado com 3 anos de idade, por ordens médicas, mas a internação não durou muito tempo (1937-1938). Em 1938 ocorreu sua primeira consulta com Kanner, que, a princípio, não soube em qual "caixa" psiquiátrica Donald poderia ser colocado, porque nenhuma das existentes parecia adequada. Contudo, após várias consultas, diagnosticou a criança com uma nova condição ainda não relatada em livros, classificada na época de Autismo infantil. As consultas foram essenciais e contribuíram para que Kanner publicasse um artigo pioneiro estabelecendo padrões para diagnóstico do autismo (Bialer; Voltolini, 2022).

Os pesquisadores acrescentam que a família de Donald sempre estimulou sua independência, tentando conectá-lo ao mundo. O resultado desses esforços culminou na sua entrada na escola comum na adolescência e em duas graduações, uma em francês, outra em matemática. Até junho de 2023, com 82 anos, Donald foi independente, tinha uma vida social ativa, dirigia seu próprio carro, convivia com amigos, praticava golfe e adorava viajar, o que não seria possível se seus pais tivessem permitido sua institucionalização por mais tempo e deixado de promover todos os estímulos necessários para o seu desenvolvimento, assim como de qualquer outra criança. Donald morreu em junho de 2023, aos 89 anos, nos Estados Unidos.

A experiência no caso Donald, somada aos estudos sobre psicoses infantis na Johns Hopkins University (EUA), contribuíram para que Kanner (1943) publicasse “Os distúrbios autísticos de contato afetivo”, resultado de uma pesquisa realizada com 11 crianças que apresentavam características peculiares e similares, estabelecendo uma nova entidade nosográfica intitulada o autismo infantil precoce (Dias, 2015). Nesse estudo, Kanner (1943) argumentou que as singularidades dos sintomas das crianças sinalizavam para uma síndrome até então não descrita pela literatura e destacou as características específicas das 11 crianças (8 meninos e 3 meninas), relatando com detalhes o que considerava ser uma condição neurológica única, que decorria, sobretudo, da incapacidade de estabelecer vínculos afetivos com outras pessoas e da intolerância às mudanças no ambiente ou rotinas. O psiquiatra ainda relatou que as crianças demonstravam solidão desde o início da vida e não respondiam de maneira adequada a estímulos externos. Destaca-se, entretanto, que essas afirmações se baseavam em relatos dos pais, pois ele não acompanhou ou observou as crianças desde o início de suas vidas e de forma direta aos comportamentos indicados pelos familiares. O contato entre o médico e as crianças eram limitados às consultas, nas quais eram feitos relatos detalhados dos pais e mães.

O estudo também descrevia características que Kanner considerava secundárias, como alterações de fala e de linguagem, desenvolvimento cognitivo alterado e comportamentos repetitivos e estereotipados (Stelzer, 2010; Cortês; Albuquerque, 2020). Porém, os conceitos

lançados por Kanner, ao teorizar os casos daquelas crianças, foram atravessados por inúmeras ideias contraditórias, pois, ao mesmo tempo em que valorizava as vertentes da impossibilidade de comunicação e linguagem, revelava-se fascinado pela capacidade criadora observadas na clínica.

O vocabulário espantoso das crianças que falam, a excelente memória dos acontecimentos de vários anos anteriores, a memória fenomenal de poemas e nomes, e a lembrança precisa de esquemas complexos, conferem uma boa inteligência no sentido em que esta palavra é comumente usada (Kanner, 1943, p. 247, tradução nossa).

Embora surpreso com a habilidade de memorização, o autor acreditava que elas não eram capazes de estabelecer uma linguagem funcional. Em seus escritos destacou que a babá de Richard, umas das crianças observadas, ouviu-o nitidamente dizer “boa noite” e, em outro momento, foi visto formando palavras com os lábios tranquilamente. Apesar destas observações, Kanner (1943) continuou negando a capacidade de comunicação e de linguagem das crianças, utilizando-se em vários momentos de metáforas ao descrever que “quando as frases são, finalmente, formadas permanecem por um longo tempo como combinações de palavras ouvidas e repetitivas como um papagaio” (Cavalcanti; Rocha, 2015, p. 13).

Em 1946, Kanner reconsiderou suas afirmações relacionadas à inexistência de sentidos na linguagem das crianças e destacou a importância de se considerar o contexto original no qual as palavras ou frases foram emitidas pelas crianças, pois, ligadas a um contexto específico em que foram emitidas, tornam-se compreensíveis. Assim, os sentidos das palavras só podem ser acessados se for possível retomar às situações em que elas foram usadas inicialmente.

Posto isso, é possível considerar que existem duas fases do pensamento de Kanner: um que nega a presença de linguagem na criança autista (1943), e o outro que afirma a presença de uma linguagem, porém de forma metafórica (1946). Esse segundo momento parece ter sido esquecido pelos pesquisadores que se dedicaram a estudar a temática, enquanto o primeiro marcou diversas gerações de profissionais, que têm relação direta com o autismo, como pedagogos, terapeutas e psicanalistas (Laznik-Penot, 1997, *apud* Cavalcanti; Rocha, 2015).

O primeiro posicionamento de Kanner (1943) levou a consequências graves, pois, mesmo depois de ter reconhecido a presença da linguagem das crianças autistas, sua primeira colocação prevaleceu no imaginário social, clínico e pedagógico, acarretando sérios prejuízos ao desenvolvimento dessas crianças pelos desdobramentos levados às práticas culturais. Quando se aceita que a criança autista não apresenta linguagem, como se fosse algo inato, nega-se o fato de que a linguagem de todos os indivíduos é desenvolvida a partir das interações

sociais e estímulos, assim como todas as habilidades sociais. Desse modo, por mais que as crianças demonstrassem o contrário, a representação conceitual sobre as características do autismo eliminou qualquer possibilidade de se considerar algo realizado por elas, como uma demonstração de afeto ou de comunicação. Outra contradição de Leo Kanner (1943) foi sua referência ao que intitulou de “Distúrbio patognomônico da síndrome do autismo”. Como destaca o autor,

[...] devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo habitual com pessoas, biologicamente, previsto exatamente como outras crianças vêm ao mundo com deficiência física ou intelectuais (Kanner, 1943, p. 27).

Com essa afirmação o psiquiatra retirou as dificuldades das crianças da esfera do psiquismo humano, que é construído a partir das mediações sociais decorridas da cultura (Leontiev, 2004), colocando-as predominantemente no plano biológico.

Outra característica de seus estudos daquele momento refere-se à relação entre a etiologia do autismo e as características dos pais. O autor descreveu que a relação parental com essas crianças se estabelecia de modo frio e distante, e que os pais não conseguiam investir afetivamente nos filhos. Segundo Cavalcanti e Rocha (2015), Kanner, ao descrever o relacionamento de crianças autistas com seus familiares, narrou que o perfil dos pais, mães e avós era de pessoas com preocupações abstratas de natureza científica, literária ou artística. Essa análise fez com que o pesquisador concluísse que o núcleo familiar não tinha interesse nos filhos e os classificou de mães emocionalmente frias e pais intelectuais, os responsabilizando, especialmente as mães, pelo surgimento do autismo nos filhos.

Tais formulações teóricas repercutiram durante décadas como um fator a ser considerado para o diagnóstico. Entretanto, ao levantarmos o histórico da construção desses conceitos, é importante compreender o momento social e político nos quais essas terminologias foram criadas. O período cultural no qual Kanner desenvolveu e disseminou o rótulo mãe geladeira foi marcado por uma hegemonia de homens pesquisadores que determinavam suas construções teóricas e científicas a partir de um viés de gênero predominante na sociedade, e suas teorizações certamente estavam atravessadas por uma tendência determinista que ditava o lugar que a mulher ocupava na sociedade (Cáu Durante, 2007; 2010; 2012).

Concomitante aos primeiros estudos de Leo Kanner (1943), o pediatra austríaco Hans Asperger (1906-1980) realizou pesquisas com crianças com desenvolvimento atípico, mas que ficaram desconhecidas no mundo científico por alguns anos. Asperger foi o diretor da Clínica



da Criança da Universidade de Viena, onde acompanhava crianças com deficiência em contexto pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), no qual o governo nazista ganhava forças influenciando vários estados e países, incluindo Viena.

Pesquisas históricas apontam a associação de Asperger ao regime nazista e sua contribuição para o extermínio de centenas de crianças com deficiência (Sheffer, 2019). A clínica curativa onde o cientista trabalhava recebia diversas pessoas, principalmente, crianças que não se adequavam à sociedade, encaminhadas por escolas ou assistentes sociais, em busca de um diagnóstico, que determinava quem poderia viver em sociedade ou não. Asperger, como diretor da clínica, foi conivente com o governo nazista, não apenas nas políticas raciais do Terceiro Reich de Hitler, mas, também, como foi cúmplice no assassinato de centenas de crianças com deficiência, incluindo as autistas, pois o diagnóstico dado por ele quanto à funcionalidade de um indivíduo poderia tanto salvá-lo como condená-lo à morte (Sheffer, 2019).

O Terceiro Reich de Hitler foi uma tentativa de higiene racial, com o objetivo de construir uma sociedade pura e homogênea. Isso significava incluir algumas pessoas, consideradas desejáveis, unificando-as ao regime nazista, e excluir outras. Desse modo, as pessoas eram selecionadas para remoção de acordo com os critérios supostamente científicos de higiene racial, atribuindo traços que eram considerados problemáticos à hereditariedade e à fisiologia inferior, biologizando categorias de pertencimento e não pertencimento que classificava as pessoas de acordo com raça, religião, comportamento e condição física para tratamento e eliminação (Shefer, 2019).

A vivência de Asperger na clínica curativa deu condições para seus estudos sobre o autismo e o levou a publicar sua tese de doutorado, na qual descreveu características de crianças que classificava com personalidade autística. Asperger descreveu no trabalho “Die Autistischen Psychopathen im Kindersalter”(1943), que, em português, significa “Psicopatas autistas na infância”, pacientes com características semelhantes aos descritos nos estudos de Kanner, exceto por uma linguagem superior e funções cognitivas menos comprometidas (Caminha *et al.*, 2016).

Entre as centenas de crianças observadas por ele com dificuldade de interação social, 04 se diferenciavam daquelas descritas por Kanner (1943) por possuir um bom nível de inteligência e linguagem e os sintomas apareciam após o terceiro ano de vida. Ele conclui que essas habilidades poderiam compensar suas carências em outras áreas do desenvolvimento e levá-las a um sucesso excepcional na vida adulta (Dias, 2015).

Apesar de os estudos de Kanner e Asperger terem ocorrido simultaneamente, a disseminação do trabalho de Kanner na época foi possível por ser em língua inglesa, enquanto o de Asperger ficou desconhecido por ficar restrito ao leitor alemão, provavelmente em virtude da Segunda Guerra Mundial. Em 1975, foi traduzido para o russo e inglês e popularizado pela pesquisadora Lorna Wing no livro “Autismo e síndrome de Asperger” (1991), no qual, fez associações entre a síndrome descrita por Asperger, denominada como “Síndrome de Asperger”, e o Autismo de Kanner, sugerindo tratar-se de um mesmo transtorno, disseminando a ideia de um espectro no mundo científico.

Outro pesquisador que merece destaque nos estudos sobre o autismo é Bruno Bettelheim (1903-1990), um comerciante com doutorado em História, que foi reconhecido como psicólogo infantil e psicanalista. Apesar de não possuir formação em Psicologia nem em Medicina, suas obras eram conhecidas em vários países, incluindo o Brasil. Judeu, nascido em Viena, na Áustria, Bruno Bettelheim foi deportado em 1938 para um campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), onde permaneceu por quase um ano até fugir para os Estados Unidos. Sua teoria clínica sobre o autismo foi muito influenciada pela experiência traumática e desumana que viveu nesse período e que o marcou profundamente. Desse modo, as formulações teóricas levantadas por Bettelheim quanto à etiologia do autismo possuem várias aproximações com os prisioneiros dos campos de concentração, como a falta de confiança instalada no mundo e ausência total de esperança. Para ele, a principal diferença seria que “aquilo que os prisioneiros dos campos de concentração vivem realidade externa, o autista encontraria como sua realidade interna” (Ferreira, 2018, p. 114).

Para o autor, essa forma de apreensão de mundo é fruto de uma relação mal estabelecida entre mãe e filho, e caracterizava essas mães como mães frias e deprimidas, que não conseguem atribuir significado ao filho, ideia reforçadora da “teoria da mãe geladeira”, levantada por Kanner em 1943. A referência de Bettelheim às incapacidades maternas e a seu papel determinante na etiologia do autismo levou-o a defender a institucionalização dessas crianças, pois julgava que a convivência com seus pais era determinante na constituição do autismo e acreditava que as crianças teriam mais chances de se reestabelecer em um ambiente mais favorável. Bettelheim foi diretor da Escola Ortogenética de Chicago durante trinta anos (1943-1973) e acolhia crianças classificadas como autistas, cujas famílias não poderiam visitar, pois, segundo ele, as crianças deveriam permanecer em regime interno nas instituições, sem contato nenhum com os pais, que representariam a verdadeira causa do autismo (Cáu Durante, 2007; 2012; Lopes, 2019).

Todo esse pensamento do pesquisador foi materializado na sua obra "The empty fortress" ("A fortaleza vazia"), em 1967. O pesquisador obteve grande fama na mídia dos Estados Unidos e de outros países, influenciando atuações de profissionais de diversas áreas que trabalham com autismo, tanto no campo clínico como terapêutico. A teoria do surgimento do autismo associado às mães foi severamente questionada e derrubada por outros pesquisadores por não ter embasamento científico. Contudo, seus resquícios permaneceram por muito tempo no imaginário social e clínico (Lopes, 2019).

Quase que concomitante à Bettelheim, cabem destaque as pesquisadoras Margareth Mahler (1897-1985) e Francis Tusttin (1913- 1994). Margareth Mahler foi uma psicanalista de origem judaica que produziu narrativas sobre patologias na primeira infância. O principal argumento de Mahler para a compreensão das psicoses infantis é de que elas seriam distorções das fases do desenvolvimento normal, constituídas no seio das relações precoces estabelecidas entre mães e bebês. A autora argumenta que fatores hereditários ou adquiridos nas primeiras semanas de vida são as causas do surgimento do autismo. Vale destacar que a teoria levantada pela autora ocorreu no mesmo período em que o conceito de "mãe-geladeira" ganhava força.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2015), o conceito de desenvolvimento normal descrito por ela ocorria em três fases diferentes: 1) Fase do autismo primário normal: correspondente ao período do nascimento aos três meses de vida, fase do desenvolvimento caracterizado pela indiferença do bebê com o meio externo. Ao desenvolver este pensamento, Mahter retoma a metáfora do "ovo de pássaro<sup>3</sup>" de Freud (1991), cujas obras influenciaram os pensamentos em diversos momentos de sua obra. 2) Fase simbiótica: momento em que a criança começa a aferir uma leve percepção do meio externo e da mãe, porém como uma extensão do seu próprio corpo e que, quando bem sucedida, impulsiona a estruturação do ego, primordial para o sucesso no processo de separação que se sucede. É, portanto, o momento de preparação da criança para o afastamento da mãe. 3) Separação/individuação: momento em que ocorre o verdadeiro nascimento psicológico da criança e em que são introduzidas no mundo das relações objetais, construindo a base para os processos de linguagem. Nessa fase, a criança passa a perceber o mundo externo e a sofrer seus efeitos. A figura materna passa a ser percebida como uma pessoa autônoma, que existe fora da esfera simbiótica (Cavalcanti; Rocha, 2015; Cáu Durante, 2007; Ferreira, 2014; Lopes, 2019).

---

<sup>3</sup> "Ovo de pássaro" é uma metáfora utilizada por Freud (1911) para designar um tipo de funcionamento psíquico em que o bebê, como um embrião das aves, satisfaz suas necessidades de modo autístico, ou seja, sem levar em consideração os cuidados maternos e sem perceber a existência de um mundo externo, vivendo de forma autossuficiente.

Nas teorizações sobre o autismo primário de Mahler, do final da década de 1950 ao final de 1960, é possível verificar aproximações com a teoria freudiana associada ao autismo, ao utilizar a metáfora “do ovo de pássaro”, que induziu à construção imaginária como incomunicável, um estado de fechamento em si, indiferenciação ou autossuficiência. Essa forma de pensar o autismo influenciou diversas gerações de profissionais que trabalham na área, assim como pesquisadores na produção de conhecimento, a exemplo da psicoterapeuta Francis Tustin.

Tustin (1913-1994), pesquisadora de formação Kleiniana<sup>4</sup>, psicoterapeuta de orientação psicanalista dedicou mais de vinte anos de trabalho e pesquisa, voltados para tratamento de crianças autistas e foi a autora que mais produziu sobre tema neste período. Influenciou terapeutas em seu trabalho clínico e acadêmico em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, e teve como ponto de partida a análise do caso de John, em 1951.

De acordo com Ferreira (2014) e Cavalcanti e Rocha (2015), a obra de Tustin foi dividida em três momentos distintos, e o primeiro (1951-1972) foi predominantemente marcado por conceitos e metáforas relacionadas ao autismo, criadas e propagadas no mundo clínico e acadêmico. Nas suas primeiras produções, Tustin esteve apoiada em matrizes kleiniana, sua única filiação teórica naquele momento.

O segundo momento de sua obra (1973-1989) foi fortemente influenciado por Margareht Mahler e passou a compreender o autismo como uma regressão a uma fase do desenvolvimento normal, propondo uma classificação em quatro sub-fases diferentes: 1) autismo primário normal, momento que sucede o nascimento presente em toda criança, estado da não diferenciação, sem consciência da separação; 2) autismo primário anormal, caracterizado pela permanência do autismo normal em decorrência de fatores ambientais. Isso poderia ser devido à ausência quase total dos cuidados essenciais ou à falta parcial dos cuidados básicos, que, por sua vez, decorreria de graves deficiências nas figuras nutridoras, impedimentos intrínsecos à criança ou à combinação de ambos; 3) autismo secundário encapsulado, que corresponde à descrição realizada por Kanner (1943), segundo a qual, a criança em dificuldades de separação se encapsula, recusando contatos com objetos ou pessoas. A estas crianças a autora atribuiu a nova metáfora, crustáceos; 4) autismo secundário regressivo,

---

<sup>4</sup> A escola Kleiniana foi umas das escolas teóricas que começaram a se definir na Inglaterra, período pós-segunda guerra, depois da publicação do artigo de Kanner (1943). Nesse período, vários estudiosos lançaram seus olhares para o nomeado autismo precoce, surgindo então várias escolas teóricas. A escola kleiniana, da qual Frances Tustin fazia parte, interessava-se nos estudos da psicanálise com crianças (Ferreira, 2014)

caracterizado por um processo de desenvolvimento comprometido e correspondente ao que Margareth Mahler chamou de psicose simbiótica.

No terceiro momento dos seus escritos (1990-1994), a pesquisadora revisou e reformulou alguns conceitos defendidos por ela ao perceber em sua atuação clínica que formulações sobre o autismo do mundo científico não davam conta de explicar o universo de peculiaridades presentes no desenvolvimento daquelas crianças. Na obra “A perpetuação de um erro” (1995), Tustin reviu uma série de aspectos que descreveu sobre o autismo e abriu mão da ideia de uma fase do autismo no desenvolvimento normal e do conceito de autismo patológico com fixação ou regressão a essa fase. Fez, assim, uma análise das consequências desse equívoco em sua teoria e se afastou das ideias de Mahler.

Os escritos dessa pesquisadora retratam bem um mundo paradoxal no qual foram construídas as narrativas psicanalíticas sobre o autismo e como os paradigmas vigentes determinaram e condicionaram essas construções. A forma como a pesquisadora se referia às revisões mostrava como as teorias existentes sobre o autismo eram reducionistas e patológicas, e a maneira como foram amplamente propagadas no mundo científico dificultaram novas formulações durante muito tempo.

O trabalho de Tustin permitiu a troca de experiências com equipes de diferentes instituições e ajudou-as a elucidar os aspectos emocionais relacionados ao trabalho do paciente autista e sua relação com seus cuidadores. Amplamente conhecidas e respeitadas em vários países, suas pesquisas continuam sendo relevantes em meio aos progressos da neurociência em relação à funcionalidade do indivíduo autista (Cáu Durante, 2007; Ferreira, 2014).

À mediada em que os estudos sobre autismo foram avançando no mundo científico, também foram sendo incorporados nos manuais psiquiátricos, e os critérios que subsidiaram o diagnóstico do autismo passaram por diversas mudanças ao longo dos anos, acompanhando os pressupostos conceituais hegemônicos em cada período. O autismo apareceu nas duas primeiras versões do DSM, elaborado pela Associação Americana de Pediatria (APA), em uma seção dedicada aos transtornos mentais. No DSM-I (1952) e DSM-II (1968), o autismo aparece como esquizofrenia. Na primeira versão, como um sintoma da Reação Esquizofrênica, do tipo infantil, e, na segunda versão, é classificado como Esquizofrenia Infantil, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas. (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020)

Cabe destacar que a primeira sistematização do autismo na CID ocorreu na sexta classificação, implantada em 1950, quando passou a ser coordenada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Na CID-6, o número de categorias foi ampliado, passou a incluir doenças não

fatais e teve uma seção exclusiva para classificar os transtornos mentais. O autismo foi inserido, então, na categoria de perturbações esquizofrênicas, mantendo-se associado à esquizofrenia até a 9ª edição (1979), com a nomenclatura de Psicose Infantil, ou Síndrome de Kanner (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

No DSM-III (1980), houve mudanças importantes na sua compreensão e classificação. O autismo saiu da perspectiva psicanalítica de doença mental, de psicose e passou a ser classificado pelo modelo biomédico com diagnóstico categórico e abordagem em vários eixos, entre os quais se considera a dimensão orgânica e a influência dos fatores externos sobre o comportamento. O autismo passou, portanto, a ser designado de Transtorno Autista, incluído nos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID).

Em 1994, o DSM-IV ganhou uma perspectiva mais alusiva ao desenvolvimento humano. Mostrando relações com os aspectos cognitivos e da linguagem, aproximou-se da padronização da CID-10. Nessa versão do manual, o autismo passou a integrar o grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), ao lado da Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outras especificações (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

Na última versão do manual DSM-V (2015), o autismo passou a ser classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificação que unificou os transtornos, em versões anteriores classificados separadamente. Assim, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Autista (autismo), Transtorno Desintegrativo da infância, o transtorno de Rett hoje fazem parte de uma única classificação diagnóstica e se chama espectro, por envolver uma multiplicidade de características e singularidades que variam de grau e intensidade de indivíduo para indivíduo. Essa mudança refletiu a visão científica de que todos esses transtornos são, na verdade, uma mesma condição com graduações e variações em dois grupos de sintomas, quais sejam: dificuldade na comunicação e na reciprocidade social e padrão de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas (Araújo; Neto, 2014; Lopes, 2019).

A versão atualizada DSM-TR, publicada em 2023, veio com algumas alterações relacionadas ao diagnóstico do autismo. Agora, para a classificação do autismo, é necessário que o indivíduo possua todas as características das subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social, que são: critério A) déficits persistentes na comunicação e na interação social; critério B) comportamentos restritos e repetitivos; critério C) sinais e sintomas presentes desde o início da infância; critério D) prejuízos significativos na vida diária; e critério E) exclusão de outra condição que explique melhor os sintomas (ONU, 2022).

O autismo é classificado, mais recentemente, como uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas mudanças estão presentes também no CID-11, no qual o autismo é identificado pelo código 6A02, em substituição ao F84.0, e seu diagnóstico está relacionado a várias subdivisões relacionadas à presença ou não de deficiência intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional, conforme descrito abaixo:

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado (ONU, 2022).

Essas subdivisões orientadoras do diagnóstico do autismo sinalizam aos outros profissionais uma melhor compreensão da funcionalidade do indivíduo autista, o que significa um avanço do ponto de vista do diagnóstico para melhores intervenções, mais precoces e assertivas que impulsionem sua funcionalidade e desenvolvimento.

Associado aos avanços na precisão diagnóstica, atualmente o autismo tem sido estudado por diversos pesquisadores da Psicologia em interface com a Educação, que tem transferido a compreensão do desenvolvimento do indivíduo autista da esfera biológica para uma perspectiva social e histórica, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural<sup>5</sup>, especialmente baseada nos estudos da defectologia do desenvolvimento humano (Vigotski, 1983; 1994). Nessa abordagem teórica, o autismo é considerado como uma forma de existência humana com todas as suas singularidades que fazem parte do gênero humano (Paoli; Sampaio; Machado, 2022).

A compreensão da deficiência e do autismo a partir desta teoria, somada aos avanços da Nosologia em relação à atual classificação do autismo, tem sustentado em todo o mundo as políticas de inclusão que adotam o modelo social da deficiência. Assim, o paradigma da inclusão, a partir dessa abordagem, aponta que as maiores limitações das pessoas com deficiência não decorrem das suas condições biológicas e, sim, das barreiras sociais e culturais que estão postas e que devem ser removidas.

---

<sup>5</sup> A Teoria Histórico-Cultural, assim como os estudos da Defectologia do Desenvolvimento, serão aprofundados em uma seção específica nesta pesquisa.



Com esse entendimento, considera-se que a cultura tem grande influência no desenvolvimento da pessoa no espectro autista, potencializando-o ou suprimindo-o. Nessa perspectiva, o ambiente escolar é definido como um espaço com propósito específico de processar e redesenhar o conhecimento produzido culturalmente, com o objetivo de facilitar o aprendizado e influenciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.



### **3 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS ATUAIS**

A educação inclusiva é resultado de uma mobilização mundial de caráter político, cultural, social e pedagógico, desencadeada a partir de movimentos sociais, em defesa de todos(as) os(as) alunos(as) estarem juntos(as) nos espaços escolares, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016). Constitui, portanto, um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão de estudantes pertencentes a comunidades quilombolas, indígenas, a zonas rurais, a grupos LGBTQIAPN+, a classes populares de baixa renda, com medidas socioeducativas, com deficiência e outros (Griboski *et al.*, 2008; Marinho-Araújo *et al.*, 2022). Nesta seção, nos deteremos ao paradigma da inclusão educacional para pessoas com deficiência, especialmente as pessoas autistas, considerando os aspectos legais que legitimam o direito à inclusão no Brasil.

As concepções sobre deficiência têm passado por diversos paradigmas de acordo com o tempo e contexto social. As pessoas com o corpo caracterizado pelas diferenças foram, durante muito tempo, no pensamento ocidental, tidas como incapazes, anormais, monstros ou degenerados, e seus corpos foram tidos como místicos, resultado da ira divina. As anormalidades, especialmente as congênitas, eram consideradas a personificação da ira dos deuses, e o destino das pessoas naquelas condições era a morte (Gaudenzi; Ortenga, 2016).

Com o surgimento das narrativas biomédicas, as concepções místicas e divinas sobre deficiência foram perdendo forças, e ela passou a ser compreendida como patologia. Essa vertente ficou conhecida na literatura como “modelo médico da deficiência”, que a concebia como um problema do indivíduo. Desse modo os corpos eram classificados em normais ou anormais (Gaudenzi; Ortenga, 2016).

O modelo biomédico da deficiência compreende a deficiência como uma limitação do sujeito, geradora de alguma incapacidade, e deve ser superada mediante tratamento de reabilitação para que o indivíduo possa fazer parte da sociedade. Essa concepção está fortemente relacionada ao paradigma da integração social e aos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atenderem aos modelos de corpos e padrões estéticos impostos pela sociedade. Assim, a deficiência é considerada uma limitação funcional do indivíduo, desconsiderando as barreiras sociais e insensibilidade do meio social em compreender as diferenças e a diversidade humana (Maior, 2017)

O modelo biomédico tradicional visualiza, primeiramente, a deficiência, percebendo a pessoa como possuidora de uma patologia e oferecendo um papel passivo de paciente. Este padrão busca uma “normalidade” de funcionamento físico, sensorial e intelectual. Com um precoce diagnóstico, pode reduzir a incidência da deficiência, pois ignora o papel das estruturas sociais para a opressão dos deficientes (Mello; Cabistani, 2019, p. 122, grifo no original).

As narrativas biomédicas durante muito tempo predominaram como justificativas para impedimentos e barreiras que obstruíam a participação das PcD nos diversos espaços sociais, incluindo a escola. No Brasil, com o intuito de desconstruir o modelo médico da deficiência, ganharam forças nas décadas de 1960 e 1970 debates desencadeados por movimentos ativistas que buscavam garantias de direitos sociais a essa população. Assim, criticavam a forma como a sociedade se organizava, e ainda se organiza, ao não considerar a diversidade e segregar pessoas de espaços sociais e políticos, iniciando debates e estudos com foco na construção e fortalecimento do paradigma da inclusão e modelo social da deficiência. Para esse modelo, o aspecto da falta ou insuficiência deve ser compreendido como uma variação da diversidade humana e não como um aspecto indesejado que deve ser curado e corrigido. A deficiência passa a ser tratada como uma questão social deixando de ser um problema somente do indivíduo do ponto de vista biológico e patológico (Mello; Cabistani, 2019; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Com essa compreensão, o ponto de partida elencado para a discussão das políticas públicas que orientam a educação inclusiva no Brasil é a Constituição Federal (CF) de 1988, documento que refletiu as lutas e anseios por garantias de direitos das pessoas com deficiência e outros grupos que tem um histórico de exclusão dos espaços sociais (Muniz, 2022). No contexto de abertura política e de redemocratização do Brasil, final da década de 1970, começaram a surgir movimentos sociais de diversas categorias, tais como: pessoas negras, LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência, que buscavam garantias de direitos, cidadania e oportunidades de participação em todos os ambientes sociais.

Naquele contexto, associações ligadas ao movimento das pessoas com deficiência tiveram importante papel na Assembleia Nacional Constituinte, pois tiveram a oportunidade de levar a pauta para discussão e posterior inserção no texto final. Foi a partir da CF de 1988, que o Estado passou a reconhecer os direitos das pessoas com deficiência de participarem de todos os espaços sociais, assumindo a promessa de garantia de uma educação de qualidade para todos(as). Outra conquista foi a inserção da nomenclatura “pessoa portadora de deficiência”, para referir-se à pessoa com deficiência. Embora atualmente esse termo seja bastante criticado, significou um avanço em relação os termos existentes nas legislações que, até aquele momento,

classificavam essas pessoas como inválidas, incapazes ou deficientes (Brasil, 1988; Arquivo Ugveira, 2017).

A Constituição Federal de 1988 também propôs avanços significativos para a educação de estudantes com deficiência ao eleger como fundamentos legais a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV). Além disso, a Carta Magna veio garantir ainda o direito à igualdade para todos os brasileiros(as), assegurando no Art. 205 o direito ao acesso à educação para todos e todas, com vistas ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. O documento preconiza ainda que todas as instituições de ensino devem atender aos princípios constitucionais, sem excluir nenhum aluno(a) em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (Brasil, 1988; Mantoan, 2003).

Em 1990 foi promulgado, no Brasil, pela Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que veio a assegurar a todas as crianças e adolescentes o direito à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, para um bom desenvolvimento em sociedade. O documento preconiza também o atendimento educacional especializado (AEE), para alunos com deficiência, preferencialmente na Rede Regular de Ensino (Brasil, 1990). Isso deu margem para o crescimento do atendimento especializado nas escolas especiais, visto que o documento não estabelece como dever da Escola Regular, desobrigando o poder público de assumir esse compromisso.

Concomitante a esse período, houve a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien, na Tailândia, que estabeleceu metas para se atenderem as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes. Na ocasião, foram discutidas formas que norteariam um novo modelo de educação, ancorado nos pressupostos dos direitos humanos, adotados pela União das Nações Unidas (ONU). Assim, firmou-se o compromisso de se tomarem medidas garantidoras de igualdade de acesso à educação a todas as pessoas, com ou sem deficiência, com o objetivo de que todos(as) integrassem o sistema educativo. Marcavam-se, assim, os primeiros passos de defesa da educação inclusiva a todos, com base em uma perspectiva coletiva de desenvolvimento humano na e pela pluralidade de formas de existência humana (Brasil, 1990).

O foco da conferência foi o debate em torno da qualidade da educação básica, enfatizando a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, focar

na efetiva aprendizagem e propiciar um ambiente adequado de aprendizagem. Para tanto, seria necessária uma visão abrangente de educação, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino (Brasil, 1990).

Outro marco histórico foi a Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, pela UNESCO, considerada uma resposta ao compromisso firmado em Jomtien (1990). Trata-se de um dos principais documentos existentes no mundo com vistas à inclusão social e que tem por objetivo o fornecimento de diretrizes básicas para a articulação e reorganização de políticas e sistemas educacionais de acordo com a inclusão social. Nessa perspectiva, entende-se que a educação inclusiva, segundo princípios estabelecidos, parte da ideia de que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades para aprender juntos (UNESCO, 1990).

No cenário de fortalecimento do processo de redemocratização do país, as associações e grupos de pessoas com deficiência ganhavam força, ampliando as discussões em torno da educação especial em uma perspectiva de atendimento educacional em instituições escolares de Educação Especial, muitas delas vindas do terceiro setor, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Assim, a Educação Especial assumia, naquele contexto, um espaço principal no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir das lutas por políticas de inclusão e dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e de classes especiais passa a ser a prioridade no Estado brasileiro, mobilizando críticas de estudiosos da educação sobre a terceirização da demanda por muitas entidades de terceiro setor e, ainda, sobre a lógica da separação das pessoas com e sem deficiência (Alencar, 2017; Galvão, 2014; Galvão, Marinho-Araújo, 2018, 2019).

Como desdobramento daquele debate, no mesmo ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que tinha como base a política de integração escolar e direcionava o acesso às classes comuns do Ensino Regular somente àqueles estudantes que tinham condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares de ensino em salas comuns com os demais alunos conforme expresso:

Sala comum é o ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994, p. 18).

O documento foi elaborado, portanto, em desacordo com os princípios de uma Educação para todos, firmados em Jomtien (1990), em Salamanca (1994), e reforçava o atendimento em classes especiais, ao regulamentar e definir como modalidades da Educação Especial as escolas de classes especiais, sala de recursos, o ensino itinerante, entre outros. Por outro lado, essa política significou um avanço no conceito de deficiência ao retirar o foco do modelo médico, que atribui às características biológicas como a grande barreira para a inclusão desse segmento da sociedade nos sistemas educacionais de ensino, desconsiderando os aspectos políticos, sociais, econômicos, de infraestrutura e atitudinais. Além disso, adota também a nomenclatura “Pessoa portadora de necessidades especiais” para referir-se ao aluno público alvo da educação especial, nomenclatura bastante criticada e hoje inexistente nas atuais legislações no Brasil (Alencar, 2017; Galvão et al., 2018; Brasil, 1994).

Como desdobramento de PNEE, foi emitida a Portaria de nº 1.793/1994 pelo Ministério da Educação (MEC), que tinha o objetivo de orientar o processo de integração escolar, cujas orientações, entre outras, propunham a complementação pedagógica nos currículos de formação de docentes e de demais profissionais da educação que tinham contato com pessoas com “necessidades especiais”. Para Mantoan (2003), de forma crítica, o processo de integração escolar pode ser entendido de diversas formas. O uso da expressão integração refere-se, mais especificamente, à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas também serve para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Assim, o sistema de integração acontecia em uma estrutura organizacional na qual o aluno tinha a possibilidade de transitar das classes regulares ao Ensino Especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Tratava-se, portanto, de uma segregação, visto que somente algumas crianças com deficiência estariam aptas a frequentarem as salas de aulas comuns.

Outro dispositivo legal importante a ser mencionado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, que passou a assegurar o atendimento aos educandos com necessidades especiais, incluindo estudantes autistas, com dispositivos que previam:

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

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

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

Nesse artigo, cabe destacar que o termo “preferencialmente” abriu a possibilidade de que o ensino não ocorresse na Rede Regular e permanecesse em instituições especializadas. Em relação ao seu parágrafo 2º, entende-se que está fundamentado no princípio da integração, no qual o atendimento deveria ser destinado aos alunos que não pudessem ser integrados em escolas regulares, tirando a responsabilidade do sistema de ensino e recaindo, mais uma vez, o processo de aprendizagem predominantemente sobre a condição do aluno.

Outro ponto que merece atenção está no Art. 60, que estabeleceu que “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. Com isso, manteve-se a legalidade dos convênios com transferência de recursos do setor público para o privado, destinado ao atendimento educacional especializado, a exemplo das instituições filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 1996; Santos; Mendes, 2016). A LDB foi considerada um importante marco normativo para a educação brasileira e para a área da Educação Especial, por se constituir como base para políticas e encaminhamentos no país em torno desta temática e fundamentar os rumos que a educação brasileira precisaria assumir na direção de alcançar uma educação de qualidade, firmada em documentos anteriores.

Posteriormente, o Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. No âmbito educacional, o documento veio firmar a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares das pessoas portadoras de deficiência, capazes de se integrar na Rede Regular de ensino, estabeleceu a educação especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e as modalidades com sua oferta obrigatória e gratuita, em estabelecimentos públicos de ensino (Brasil, 1999).

Outro acontecimento importante em 1999 foi a Convenção de Guatemala, ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Na ocasião, foi reafirmado o compromisso da não discriminação da pessoa com deficiência em todos os espaços sociais, e seus preceitos passam a vigorar no Brasil através do Decreto Legislativo nº 198/2001.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou em 2001 o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O decreto abrange reflexões sobre os debates em torno da educação inclusiva e foi elaborado a partir de diversos documentos que tratam da temática, culminando na elaboração de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001c). Essa diretriz estabeleceu objetivos e metas para a Educação Especial e deu aos sistemas de ensino a responsabilidade de se organizar para garantir a inclusão de todos os alunos, atendendo às suas necessidades educacionais (Brasil, 2001c). O documento teve grande importância para a educação especial no Brasil por refletir os avanços dos movimentos e legislações em torno da educação inclusiva e destacar a necessidade de uma reestruturação no ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001 e com vigência de dez anos (2001-2011), contemplou programas educacionais em todos os municípios brasileiros, como formação continuada aos profissionais da educação. O documento fez um diagnóstico da Educação Especial no país e indicou a necessidade de ações coordenadas entre União, Estados e Municípios, como condição para o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, representadas nesse contexto como “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Reiterava-se, assim, a importância política de se assumir o compromisso com os estudantes com deficiência (Brasil, 2001a).

Em 2006 foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e regulamentada no Brasil pelo decreto nº 6.949/2009, que tinha como princípios:

- a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher;
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Brasil, 2009).

A Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação das pessoas que apresentam alguma deficiência, reforçando o debate que vinha sendo construído no país na busca pela consolidação da escola inclusiva direcionada para a equidade prevista na Constituição Federal. Segundo a Convenção, pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua



participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2006).

Com esse mesmo direcionamento, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país em 2007, juntamente com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispôs sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação, que seria articulado pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, destacando a participação das famílias e da comunidade escolar, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, a fim de promover uma mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

No que diz respeito à educação especial, o plano reafirmou a visão sistêmica da educação na busca de superar a oposição entre educação regular e educação especial, preconizando ações para o fortalecimento das escolas na direção de uma educação inclusiva, fortemente influenciada pelos movimentos sociais. Nessa perspectiva, o plano recomendou a formação de professores para o atendimento a essa modalidade, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Brasil, 2007; Costa; Zanata; Capelini, 2018).

Em coerência com o movimento mundial pela Educação Inclusiva, que compreende a necessidade de adoção de práticas e gestão pedagógicas transformadoras da cultura escolar, reformulou-se a PNEE (1994) que, naquele momento, encontrava-se defasada, pois seus princípios norteadores não correspondiam mais aos anseios da sociedade, especialmente das PcDs.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), após o período de 1994 a 2007, foi reformulada a partir de um novo paradigma, em coerência com o movimento mundial pela Educação Inclusiva, que compreende a necessidade de gestão e práticas pedagógicas transformadoras como projeto de nação para a materialidade da escola democrática (Dazzani, 2010; Fleith, 2011; Galvão et al., 2018). Amparada nos ideais de Direitos Humanos com um direcionamento mais específico ao paradigma da inclusão e ancorada no modelo social da deficiência, foi implementada no Brasil, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

A PNEEPEI/2008 defende o direito dos educandos com deficiência de estarem incluídos em um ambiente escolar livre de discriminação, além de propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam transformadoras da cultura escolar em benefício de todos, estudantes



com e sem deficiência. A partir deste documento, considera-se pessoa com deficiência aquela que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (Brasil, 2008).

O documento representa um marco nos desdobramentos decorrentes das políticas públicas de inclusão no Brasil por avançar nos conceitos de deficiência, que até momento estavam fortemente amparados no modelo médico, e passa, então, para o paradigma social. A deficiência deixa, portanto de ser olhada de maneira isolada como um problema do indivíduo e passa a ser enxergada como um problema social, decorrente da interação entre indivíduo e a sociedade.

Esse paradigma estabelece que não é o limite individual que determina a deficiência, e sim, as barreiras existentes na sociedade, postas nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços, nas atividades pedagógicas, as quais precisam ser superadas. Desse modo, desloca-se o foco das dificuldades do aluno para as condições sociais, políticas, culturais e pedagógicas determinantes no desenvolvimento humano de todas as pessoas, com ou sem deficiência. O modelo social visa mudar as condições sociais existentes por meio de políticas públicas inclusivas. Com isso, cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, atitudinais, comportamentais e pedagógicas para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, locais, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Maior, 2017).

A PNNEPEI exige dos sistemas educacionais uma transformação estrutural por diferentes aspectos, entre os quais se destacam: a interpretação da deficiência como uma barreira do meio e não do sujeito; a concepção dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação a partir da singularidade humana; a defesa da perspectiva inclusiva da Educação Especial e de uma gestão escolar democrática (Lanuti; Mantoan, 2021).

Planejar e desenvolver um ensino desvinculado da ideia de homogeneização da aprendizagem e desenvolvimento humano, avaliar o desempenho de cada aluno a partir de objetivos individuais, promover ações colaborativas entre a escola, família e profissionais da saúde e repensar a formação docente, quase sempre distante da realidade, são algumas das mudanças necessárias previstas no documento. Essa política traz à tona questões de fundo muitas vezes ignoradas, problematizando-as para que ocorra a mudança esperada por aqueles que sabem que a inclusão escolar é possível em uma perspectiva de construção de uma sociedade, e de suas escolas, democrática (Lanuti; Mantoan, 2021).

Em relação às políticas públicas direcionadas para os estudantes autista, importantes conquistas ocorreram nos anos seguintes principalmente em função da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA (Lucindo, 2022). No seu capítulo 1, a Lei preconiza que:

§ 1º [...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O conceito de autismo apresentado na Lei está em conformidade com os descritos tanto nas versões mais atualizadas da APA (2013), como no CID-11, e enfatiza a dificuldade de interação social e de comunicação verbal, as estereotipias e o interesse restrito. Cabe destacar que, no ambiente pedagógico, identificar a zona de interesse, ou interesse restrito, da criança pode ser um caminho para desenvolver suas habilidades em outras áreas.

Um importante avanço decorrente da Lei foi o expresso em seu artigo 2º, ao equiparar o autismo à pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Esse preceito assegurou direitos fundamentais à vida dos indivíduos no espectro, tais como acesso moradia, mercado de trabalho, lazer, assistência social, previdência e educação, objeto de estudo deste trabalho. Com isso, os indivíduos autistas passam a ser enquadrados no conceito descrito Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (ONU, 2006).

O autismo, a partir da ótica do modelo social, é entendido como uma variação humana, como uma diferença que constitui a pessoa, igualmente a outras forma de existência humana como raça/etnia, classe social e orientação sexual. Nesse ponto, é importante pensar nas barreiras pedagógicas decorrentes das atitudinais, que podem dificultar o acesso desses estudantes e de seus pares aos conhecimentos acadêmicos. Tais barreiras muitas vezes têm início no momento da matrícula, quando há recusa por parte da escola, com argumentos frágeis, de forma velada, postura capacitista que deve ser superada e combatida pelo fortalecimento dos dispositivos legislativos.

Nesse aspecto, o Art. 07º da Lei 12.764/2012 preconiza que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou

qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.” (Brasil, 2012). Isso corroborou com o aumento de matrículas de alunos autistas na rede regular de ensino nos últimos dez anos, o que, ainda, não significa que há inclusão com qualidade no cotidiano escolar, sem raízes históricas ancoradas no capacitismo (Marinho-Araujo et al., 2022).

Avançando nas políticas públicas que dispõem sobre a inclusão de pessoas com deficiência, foi sancionada em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social em todos os espaços. A elaboração da LBI teve como base a Convenção da ONU (2006) considerada revolucionária e inovadora por ter sido a primeira vez que um tratado internacional foi incorporado no ordenamento jurídico sob o formato de emenda constitucional no Brasil (Brasil, 2015). Sobre a educação, o documento preconiza que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Nota-se nesse dispositivo uma atenção especial para potencialidades, necessidades e habilidades do sujeito em consonância com a Convenção da ONU. Além disso, a referida lei apresenta como uma das metas a eliminação de barreiras limitadoras da participação desse público em todos os espaços sociais, a superação da dicotomia entre Educação Especial e Ensino Regular e o deslocamento do foco da deficiência para as potencialidades das pessoas considerando as singularidades presentes na espécie humana.

A Lei Federal, assim como a PNEEPEI, é considerada um marco político por ter o objetivo de promover o exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com os demais, ratificando o paradigma da inclusão escolar como um direito assegurado pelo Estado aos estudantes com deficiência, da Educação Básica à Educação Superior, considerando as especificidades de cada educando (Brasil, 2015). A implementação das duas políticas refletiu na ampliação do acesso e na permanência dos estudantes com deficiência nas classes comuns, o que justifica o aumento ainda mais acentuado nos últimos

anos do número de matrículas desse público nas escolas regulares de ensino no país (Marinho-Araújo *et al.*, 2022).

Segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008, dos 700.000 estudantes com deficiência matriculados nas redes de ensino, 54%, que correspondem a 378.000 alunos, estavam matriculados em escolas comuns. Em 2020, após doze anos de implementação da PNEEPEI, o número de estudantes considerados com deficiência matriculados em redes de ensino comum e especial passou para mais de 1.300.000, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 111% em relação ao ano de 2008 (INEP, 2008, 2021; Mantoan, 2018).

No contexto da Educação Básica na cidade de Floriano/PI, cenário desta pesquisa, dados preliminares do último censo escolar referentes ao ano de 2023 (INEP, 2022) apontam um número de 701 alunos com deficiência, matriculados em salas comuns, dos quais 585<sup>6</sup> estão matriculados na Rede Municipal de ensino. Esse número crescente de matrículas em escolas regulares é reflexo positivo dos desdobramentos das políticas públicas no Brasil. Sabe-se, no entanto, que somente a matrícula não garante a inclusão, e isso tem sido o grande desafio do século XXI, a garantia de permanência e equidade de oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento de competências escolares.

Na contramão das políticas de inclusão, a partir de 2016, o governo começou a sinalizar mudanças nos rumos da educação no país a partir de mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECAD/MEC), que ocorreram após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer à presidência da República. Durante pouco tempo desse governo (2016-2017), foram aprovadas várias medidas na área econômica com vistas ao controle dos gastos públicos, por intermédio da Emenda Constitucional PEC 55, impondo limites a gastos por meio de reformas trabalhistas, previdenciárias e incentivo à terceirização, com reflexos também na educação. Diante desse cenário, “tem-se assistido a uma série de tensionamentos políticos e sociais sobre uma tentativa do Governo Federal de ‘atualização’ da PNEEPEI de 2008, logo após mudanças no Ministério da Educação” (Marinho-Araújo; Galvão *et al.*, 2022, p. 6). Em 2018 foi apresentada pelo MEC uma proposta de reforma cujo objetivo era, após dez anos de sua implementação, ajustar a

---

<sup>6</sup> De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o número de estudantes com deficiência na rede de ensino, é de 595. Acredita-se que essa divergência em relação aos dados do Censo se deve ao fato de haver uma crescente no diagnósticos a cada momento.

política de inclusão, e uma das principais mudanças era a retirada do termo “perspectiva da educação inclusiva” do nome da política, configurando um retrocesso.

Esse fato gerou reação de diversos seguimentos, e muitas instituições, associações, fóruns, entidades e movimentos sociais se posicionaram contrários à minuta apresentada pelo Ministério da Educação de atualização da política atual, intitulada Política Nacional de Educação Especial “Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”. O Grupo de Trabalho (GT) 15 - Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizou discussões críticas e debates online desde os primeiros indícios do MEC em reformular a política vigente. Em uma live intitulada “Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2020), a professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia chamou atenção para as tentativas de desmontes das políticas públicas educacionais desencadeadas pelo governo de extrema direita, que vigorava no momento, cujo marco era a valorização do mercado privado e ataques sistemáticos à educação, incluindo a educação especial.

As tentativas de desmonte à educação foram intensificadas no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), período político carimbado por constantes ataques à democracia, aos direitos constitucionais e políticas públicas especialmente na área da educação especial. Nessa direção, no dia 1º de outubro de 2020, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva com aprendizado ao longo da vida. De forma geral, a Política buscava superar a obrigatoriedade de as escolas regulares matriculem alunos com deficiência em escolas comuns, conferindo à família a decisão, e defendia o retorno das escolas especiais (Santos; Moreira, 2020).

O Decreto nº 10.502/2020 resultou na publicação de inúmeros manifestos e notas de repúdio de diversos pesquisadores e cientistas ligados à área da educação especial e inclusiva, que avaliaram o documento e o classificaram como excludente e ilegal, com especial destaque às Notas Técnicas do GT de Psicologia Escolar da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP); Conselho Federal de Psicologia (CFP); Comissão de Psicologia Na Educação (PsiNaed) do Conselho Regional de Psicologia do Maranhão (CRP-MA); e Comissão Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB Nacional (Brasil, 2020).

O Decreto trazia como mote a volta da Educação Especial substitutiva à educação comum para os casos graves de deficiência, fazia uma releitura da PNEE de 1994 e resgatava o modelo médico da deficiência, com propostas ultrapassadas e que não correspondiam ao atual

conceito de deficiência e de educação inclusiva, representando, portanto, uma tentativa de retrocesso ao projeto de educação inclusiva no país (Lanuti; Mantoan, 2021; Santos; Moreira, 2020).

A possibilidade de desenvolver uma educação em espaços segregados, ainda que de forma implícita, assume o conceito de deficiência numa perspectiva puramente biológica, centrada no indivíduo, desconsiderando as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, entre outras, que são as principais barreiras dificultadoras da evolução acadêmica dos alunos (Santos; Moreira, 2020)

Em 2020, Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso por ser considerado inconstitucional e antidemocrático pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) e foi revogado pelo atual presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de Janeiro de 2023, em uma das suas primeiras decisões no ato de posse. Essa atitude foi celebrada por grupos de ativistas, profissionais da área da educação e mães/pais de pessoas com deficiência (Brasil, 2020).

Outro momento que marcou o retorno de Lula à presidência foi a entrega da faixa presidencial. O ex-presidente Jair Bolsonaro se recusou a fazer a tradicional transferência da faixa presidencial, e o símbolo foi entregue ao novo presidente por membros da sociedade civil, representantes de minorias com destaque para povos indígenas, pessoas negras e pessoas com deficiência, que são pautas importantes para o seu governo, sinalizando ter sido reconduzido ao planalto pelo povo.

Ainda em relação aos desdobramentos atuais das políticas de inclusão, está em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 3035/2020, que abre margem para inserção de profissionais da saúde nas escolas, o que representa possibilidades para intervenções clínicas nas escolas. O PL tem gerado opiniões divergentes entre os especialistas. Por um lado, acredita-se que tal medida gera exclusão, por não beneficiar todos os alunos com deficiência, uma vez que centra suas ações nos alunos com deficiência intelectual, principalmente os estudantes autistas, excluindo as outras deficiências. Além disso, a PL que propõe alteração na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tramita sem o debate e a participação da sociedade civil, especialmente às PcD, fato que tem gerado muitas manifestações, entre representantes de instituições como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a Associação Nacional para a Inclusão das Pessoas Autistas (ANIA-BR), e a Comissão Nacional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNPEEI) (Ventura, 2023).

No mês de julho de 2023, foi aprovada a Lei 14.624/2023, que instituiu o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Essa lei, que altera o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI/2015), foi aprovada com o propósito de facilitar a identificação em território nacional das pessoas com autismo, assim como todas as outras que possuem deficiências invisíveis como surdez, deficiências cognitivas e limitações intelectuais, por exemplo. Desse modo, a medida instituiu o cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas (Brasil, 2023).

No contexto da cidade de Floriano PI, foi promulgada em janeiro de 2022, a Lei nº 1130/2022, que determina uma série de ações e campanhas de conscientização e combate ao capacitismo nas escolas municipais da cidade. A publicação desta lei no município pode ser considerada um avanço importante do ponto de vista jurídico pela iniciativa de ampliar o debate, levando para as escolas esta problemática com o intuito de informar e conscientizar os atores escolares sobre o tema e, assim, eliminar as formas de preconceitos que circulam o ambiente escolar. Contudo, após um ano de sua promulgação, ainda não foi implementada nas escolas da cidade, sendo ainda desconhecida pela maioria da população florianense.

Diante da discussão levantada, defende-se que a inclusão educacional de pessoas com deficiência deve levar em conta todos os atores envolvidos no contexto escolar considerando seus limites e suas possibilidades de interlocuções, de modo a permitir a construção de espaços democráticos e justos. Isso significa ter uma visão sistêmica e responsável da escola, capaz de promover mudanças de concepções e construção de espaços de desenvolvimento, a partir da defesa de atuações comprometidas com a transformação da realidade, em especial no que tange à Educação Básica. Consideram-se importantes e essenciais os avanços conquistados ao longo da trajetória por direitos das pessoas com deficiência, porém, ainda existem lacunas entre as políticas públicas e a efetivação dos direitos relativos à inclusão.

A revisão de literatura apresentada na seção seguinte deste trabalho aponta a urgência de ações dentro do contexto escolar que facilitem o processo de inclusão, pois apesar da existência de políticas públicas nesse sentido, ainda há falhas em sua operacionalização. Os estudos apontam a necessidade de intervenções de profissionais especializados, as quais vão além da competência pedagógica dos professores e dos atores da escola, sobretudo nos aspectos relacionados aos manejos comportamentais com crianças autistas. A seguir, resgata-se uma breve análise dos desdobramentos dessas políticas no contexto educacional a partir de pesquisas recentes com foco na inclusão de estudantes autistas.



### 3.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE OS ESTUDOS RECENTES APONTAM?

A educação é um direito constitucional, garantido a todas as pessoas. A escola tem como uma de suas funções sociais a transmissão de informações e transformação delas em conhecimentos organizados. Portanto, como direito fundamental, propicia aos educandos saberes necessários para uma vida social ativa, influenciando as formas de funcionamento psicológico e viabilizando a construção sistematizada dos conhecimentos científicos e culturais. Ao considerar a educação como um direito fundamental de todas as pessoas, aproximamos a proposta da educação inclusiva aos direitos humanos (Mantoan; Lima, 2017; Sampaio, 2022).

Segundo Lanuti e Mantoan (2018), a inclusão vai além da garantia de acesso e permanência dos estudantes da educação especial nas escolas comuns. Essa é uma concepção reducionista que carrega uma série de questões de urgente problematização, para que não seja perpetuada a exclusão de alguns sujeitos com histórico de segregação dos espaços escolares. Sem dúvida, as conquistas e os avanços legais são instrumentos formais de luta, mas, por si só, não garantem plenamente as mudanças necessárias na direção de uma educação inclusiva. Eles impulsionam a inserção e a presença de novos atores, alunos com deficiência, nas escolas regulares, mas não garantem a afetividade da educação (Mantoan; Lima, 2017; Matos; Matos, 2018). Assim, é importante frisar a necessidade de se adotarem práticas pedagógicas que proporcionem situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento de todos os estudantes. Nessa perspectiva, além de assegurar a igualdade de oportunidade, é fundamental proporcionar a cada aluno e aluna aquilo que necessita em função de suas singularidades.

A escola, como instrumento de governo para diminuição das desigualdades sociais, é um espaço que oportuniza a convivência de pessoas com características individuais, culturais e práticas diferentes, o que proporciona aos indivíduos a oportunidade de aprender uns com os outros e crescer por meio de suas diferenças individuais (Carsoso *et al.*, 2022). A educação inclusiva, portanto, representa a aceitação da diferença, que enriquece o ambiente na diversidade social e facilita o desenvolvimento de todas as crianças. Nessa perspectiva, a escola é um espaço legítimo que proporciona desenvolvimento aos estudantes com e sem deficiência partir de ações pedagógicas intencionais estabelecidas em currículo (Marinho-Araújo *et al.*, 2022).

A temática da inclusão escolar para estudantes autistas tem se tornado foco de alguns pesquisadores nas áreas da Educação e Psicologia, especialmente no campo da Psicologia Escolar. Com o objetivo de levantar um panorama do que vem sendo produzido nos últimos



anos sobre essa temática, realizou-se uma busca no banco de dados de teses e dissertações da *CAPES*, usando os descritores “inclusão” *and* “autismo” *and* “práticas pedagógicas” e em sites oficiais de pesquisas acadêmicas, como *Google Acadêmico* e *Scielo*, usando os descritores “Inclusão Escolar” *and* “autismo”; “Inclusão Educacional” *and* “Transtorno do Espectro Autista”; “Inclusão educacional” *and* “Autismo”. Por meio do sistema de busca foi possível identificar vários artigos científicos, teses e dissertações que versam sobre a temática. Entre os resultados encontrados, selecionaram-se, a partir da leitura dos resumos, os trabalhos acadêmicos de maior relevância para o objeto de estudo proposto, destacando-se neste estudo, 06 artigos e 04 dissertações publicadas entre os anos 2019 e 2023 cujas análises estão descritas abaixo.

Nessa direção, destaca-se o estudo de Pereira (2019), que objetivou pesquisar os desafios da inclusão escolar para alunos autistas em classes de Educação Infantil. A pesquisadora realizou uma discussão sobre aspectos que envolvem a participação dos alunos autistas na construção dos caminhos pedagógicos e ações educativas nas escolas, perpassando questões que influenciam o processo de inclusão escolar, tais como: o conhecimento a respeito do autismo; a constituição da criança com autismo como sujeito; as dificuldades de interação social e comunicação; a legislação vigente e suas garantias aos autistas; as barreiras encontradas pelos docentes, desde a sua formação; e os processos de elaboração do planejamento e prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal em Duque de Caxias, em classes com crianças de 4 e 5 anos, que tinham alunos autistas matriculados, e foram entrevistados quatro docentes. O resultado demonstrou que as professoras não se sentem preparadas para o trabalho com alunos autistas nas suas turmas, e associam essa dificuldade e insegurança a uma formação pedagógica inconsistente e fragmentada, que não ofereceu a sustentação teórica e metodológica suficiente para um trabalho pedagógico consistente com esse público. Contudo, ao mesmo tempo em que as docentes expõem suas fragilidades pedagógicas, destacam a importância da busca por conhecimentos. Quanto aos planejamentos pedagógicos, o estudo indicou que não existe planejamento diferenciado, tampouco atividades diversas, revelando, portanto, concepção de aprendizagem homogênea.

No tocante às condições objetivas de trabalho, a pesquisa revelou que tanto a escola como o município não dispõem de estrutura física e pedagógica adequada que favoreça o processo de inclusão, fazendo com que muitas vezes os professores tenham que arcar com recursos próprios o material básico para desenvolver seu trabalho, como papel por exemplo. Além disso, a pesquisa expôs a necessidade de ampliação do número de profissionais de apoio

pedagógico em sala de aula para auxiliar as crianças com necessidades educativas especiais, o que, apesar de ser garantia legal, o município não cumpre (Pereira, 2019).

Por fim, a pesquisa também revelou que as professoras compreendem o sujeito autista como alguém capaz de se comunicar e se expressar. Porém, relataram dificuldades em lidar com alguns comportamentos das crianças, como por exemplo, dificuldade de concentração nas atividades, sentar-se para ouvir a contação de história e agressividade, em alguns casos.

Compreender o aluno autista como sujeito traz uma grande contribuição no processo inclusivo, pois, ao enxergá-lo como pessoa, com suas características e singularidades e capaz de se desenvolver no ambiente escolar, múltiplas possibilidades são encontradas. Agindo dessa forma, não são características relacionadas ao autismo que são ressaltadas, mas, sim, a criança em seu processo de desenvolvimento.

Concomitante ao estudo citado, Evêncio (2019) desenvolveu uma pesquisa que objetivou investigar as práticas pedagógicas para inclusão escolar de estudantes autistas. A pesquisadora realizou um estudo de caso comparativo sobre estratégias de intervenção pedagógicas inclusivas para alunos autistas entre dois participantes, ambos matriculados e frequentando a Escola de Ensino Regular no município de Picos, no estado do Piauí. O caso I é da escola pública e frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o caso II é da escola privada e realiza terapias com psicopedagogo e fonoaudiólogo. Além da observação da rotina das crianças, foram entrevistados os professores e a mãe da criança, no caso I. Referentemente ao caso II, foram entrevistadas a mãe, duas professoras e 1 psicopedagoga (Evêncio, 2019).

No primeiro caso, uma criança de 8 anos, o foco da observação foi o comportamento em relação às atividades pedagógicas. Como resultado, a pesquisadora identificou comportamentos diferentes de acordo com a rotina escolar. Nos momentos lúdicos, a criança participava das atividades, respondia às perguntas lançadas à turma, em grupo ou individualmente, demonstrando engajamento, concentração, atenção compartilhada e capacidade de interação. Contudo, nos momentos de transição das atividades lúdicas para as pedagógicas, que envolviam escritas e conteúdos acadêmicos, a criança demonstrava comportamento de fuga e forte resistência.

O estudo também evidenciou que nas aulas da professora titular, cuja prática era tradicional e conteudista, o aluno sinalizava maior desconforto e agitação, ignorava as atividades propostas, fazia estereotípias com maior frequência, permanecia pouco tempo na sala de aula, e lhe era permitido ausentar-se da sala da classe sempre que desejasse, passear pelos corredores da escola sem nenhuma atividade pedagógica. Segundo Evêncio(2019), em

entrevista com as duas professoras deste aluno, ambas narraram que não sabem como ensinar o aluno autista, e enfatizaram que é mais benéfico não interferir nos momentos de fuga da criança e deixá-la livre para desenvolver atividades do seu interesse (Evêncio, 2019).

Desse modo, as posturas das professoras podem ser interpretadas como capacitistas e homogeneizadoras, pois acreditam que todos os alunos aprendem da mesma forma. A pesquisadora reforçou a necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas de modo que se possam atender às necessidades específicas de cada aluno, destacando a importância de técnicas fundamentadas nos princípios da ABA, que melhoram a funcionalidade das crianças autistas e facilitam seu desenvolvimento acadêmico, pois nas atividades estruturadas, a criança demonstrava mais concentração e menos resistência às atividades.

No segundo caso, uma criança com 10 anos, as narrativas da mãe durante a entrevista demonstraram preocupação e empenho em desenvolver as potencialidades do filho. Porém, em alguns momentos, suas falas apontaram para uma concepção romantizada de inclusão, ao associar o processo como algo afetivo, de acolhimento por parte dos professores deixando o desenvolvimento educacional em segundo plano. Isso se torna evidente, quando afirma que deixou a criança repetir o infantil IV duas vezes e infantil V duas vezes, por medo de a criança não aceitar as novas professoras. Com isso, é possível perceber a visão capacitista dessa mãe, ao associar a inclusão do filho somente aos aspectos relacionados à socialização, dificultando o seu avanço educacional (Evêncio, 2019).

O resultado da pesquisa demonstrou também que as professoras têm consciência da necessidade da superação da exclusão por meio da renovação para práticas inclusivas. Porém, ao falarem especificamente sobre autismo, a incerteza do fazer pedagógico fica evidente por não conhecerem o assunto. Em relação às atividades, as professoras afirmaram não fazerem distinção entre os alunos, trabalhando as mesmas atividades. Sobre esse ponto, a pesquisadora enfatiza que, segundo a mãe, a escola não faz adaptações e tem grande resistência em informar o planejamento para que a psicopedagoga que o campanha possa fazer as adequações (Evêncio, 2019).

Em síntese, é possível evidenciar semelhanças nos resultados dos dois estudos apresentados até aqui, no tocante aos desafios para efetivação do processo de inclusão da criança autista. Primeiro, quanto ao sentimento de insegurança dos docentes, por não saberem como lidar com uma criança autista em sala de aula, apesar de reconhecerem os benefícios que a inclusão traz para todas as crianças, sempre enfatizando a falta de preparo e uma formação fragmentada. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de capacitação constante por parte dos professores. Segundo, porque as duas pesquisas apontam uma discrepância entre os discursos

pedagógicos e as práticas docentes, que, apesar de reconhecerem que os alunos não aprendem da mesma forma e que é necessário um planejamento flexível capaz de alcançar a todos, adotam práticas homogeneizadoras e excludentes.

A partir das análises dos dois estudos apresentados, compreende-se que ambos apontaram posturas capacitistas tanto dos professores, quando dos pais (no segundo estudo apresentado), que retiram do indivíduo autista a capacidade de realizar tarefas e alcançar sua independência e associam o processo de inclusão apenas à viabilização da socialização e de laços afetivos, o que negligencia a principal função da escola, o desenvolvimento das potencialidades acadêmicas de todos e todas.

Um estudo parecido com esses foi desenvolvido por Santos (2021), que objetivou analisar quais fatores favorecem o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes de uma escola pública de Educação Básica no município de Santos, estado de São Paulo, a fim de verificar a relevância do planejamento e organização de espaços e tempos de educação inclusiva no ambiente escolar para os estudantes autistas. A pesquisa contou com a participação de 21 profissionais da educação, os quais responderam a um questionário que teve como foco identificar a percepção dos gestores e docentes sobre a estrutura física da escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes autistas.

Os dados obtidos na pesquisa possibilitaram a compreensão de que os professores consideram a importância da gestora para a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar, não só na preparação e organização do espaço educativo de atenção aos alunos autistas, mas também na mediação e efetivação das políticas públicas de educação inclusiva. Além, disso, o estudo evidenciou a importância do investimento na formação continuada dos professores, incentivando a busca de conhecimento para o desenvolvimento profissional, a fim de contribuir para a formação de uma cultura inclusiva na escola no que diz respeito à educação para alunos autistas (Santos, 2021).

Outro ponto bastante frisado nesse estudo foi o sentimento de despreparo por parte dos professores. Santos (2021) acrescenta que é possível reconhecer a insuficiência na formação inicial do docente em nível superior para atuar com os estudantes autistas. Contudo, isso tem resultado na busca de cursos de especializações para o aprimoramento profissional e uma intervenção pedagógica baseada em evidências, contribuindo no processo de ensino aprendizagem e no atendimento às necessidades individuais desses estudantes. Quanto aos planejamentos pedagógicos, o resultado da pesquisa apontou que os docentes se mostram atentos às necessidades dos alunos e tentam desenvolver estratégias e mediações pedagógicas

que viabilizam a aprendizagem, a fim de facilitar a comunicação e o desenvolvimento de novas habilidades para esse estudante (Santos, 2021).

Como desdobramento do estudo, Santos (2021) desenvolveu dois Produtos Educacionais como proposta de intervenção voltadas para formação pedagógica: o primeiro, denominado Curso de Formação Profissional, teve o objetivo de promover formação docente sobre o autismo para professores e gestores; e o segundo, denominado Material Didático - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Apoio ao Trabalho Pedagógico para estudantes autistas, teve como objetivo orientar a organização dos materiais didáticos, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos, para subsidiar o trabalho pedagógico dos docentes durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, em sala de aula, considerando as suas necessidades específicas (Santos, 2021).

Os pesquisadores Lemos *et al.*, (2016) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar as concepções de pais e professores acerca da criança autista e do seu processo de inclusão escolar em João Pessoa, na Paraíba. Participaram da pesquisa seis professoras de escolas regulares e oito genitores (6 mães e 2 pais) de alunos autistas. A partir da análise das verbalizações das docentes, concluiu-se que a maioria demonstrou estar reformulando suas concepções em relação à criança autista, a partir das experiências estabelecidas com elas no cotidiano escolar. Entretanto, as pesquisadoras identificaram nas falas de algumas professoras, aspectos que ainda remetem à prática assistencialista e a estratégias de inclusão voltadas somente à socialização da criança.

Sobre a concepção de inclusão escolar, os dados da pesquisa em tela, evidenciaram que o entendimento dos docentes sobre o assunto está associando à integração e socialização. Além desse fator, reforçaram a carência de apoio de profissionais especializados e de capacitação profissional para educação inclusiva. No tocante às estratégias utilizadas para favorecer a inclusão dessas crianças, mesmo relatando práticas voltadas ao desenvolvimento acadêmico, em seus discursos associaram momentos de intervenções que favorecem a socialização e integração dos alunos autistas com outros alunos, dando pouca ênfase às habilidades acadêmicas.

Quanto à concepção parental, a pesquisa demonstrou que estão influenciadas pelas características dos seus filhos, enfatizadas na maioria da literatura existente, que põe uma “lupa” nas dificuldades de estabelecer relações sociais ou falta de interesse social. Conforme destacam os autores, os pais adotaram conceitos menos rígidos, o que demonstra compreenderem os esforços de que o filho dispõe para interagir, e até interpretam os comportamentos e as dificuldades, em vez de rotulá-los. Quanto à escolarização dos filhos e ao

processo de inclusão, o estudo evidenciou que as expectativas dos pais e mães estão voltadas, em sua maioria, para a socialização e habilidades comportamentais, sendo pouco enfatizado o desenvolvimento acadêmico esperado para todas as crianças em idade escolar.

Diante dos resultados, Lemos *et al.* (2016) concluem que as verbalizações dos participantes da pesquisa, tanto dos pais como das professoras, remetem ao estigma do autismo e ao capacitismo, que é capaz de rotular as crianças, interferir nas ações a elas dirigidas, considerando que a função da escola em relação ao aluno autista é apenas de socialização e dando pouca ênfase às habilidades acadêmicas. Por último, destaca a importância de se conhecerem as concepções de pais e professores para promover a inclusão escolar de crianças autistas, que ocorre por meio da participação efetiva das duas partes.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) realizaram um estudo exploratório que buscou investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos autistas, contemplando sentimentos e práticas docentes. Participaram da pesquisa quatro professoras do Ensino Fundamental, que têm alunos autistas em suas salas. No que se refere aos sentimentos das docentes acerca da inclusão, observou-se que, no primeiro contato com a criança, houve um sentimento de insegurança e medo. Para as pesquisadoras, essa insegurança pode estar relacionada especialmente à falta de conhecimento sobre a temática e sobre como trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças no espectro autista. Porém, passado o período de adaptação, depois de estabelecer um contato mais próximo com a criança, sentiram-se mais seguras em relação ao trabalho pedagógico com autistas e conseguiram estabelecer um vínculo afetivo com eles.

O resultado da pesquisa apontou que as docentes sentiram o processo de inclusão de seus alunos de maneira natural, sem alterações na dinâmica da sala, o que demonstra respeito à individualidade, subjetividade e maneira de aprender de cada discente, com deficiência ou não. Destaca-se que as professoras não descreveram ou explicitaram as metodologias utilizadas para aprendizagem do aluno autista, embora a entrevista contemplasse esse aspecto (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

O resultado do estudo evidenciou a dificuldade que os professores têm de desenvolver um trabalho pedagógico que contemple todos os alunos, além de revelar a carência de formação e capacitação de professores na perspectiva da educação inclusiva. As autoras ressaltam ainda a necessidade de se conhecerem as características e peculiaridades relacionadas ao autismo para que se possa desenvolver uma prática pedagógica mais consciente com foco no desenvolvimento acadêmico deste indivíduo.

Uma pesquisa exploratório semelhante foi o de Aporta e Lacerda (2018), realizada em uma escola da rede privada em uma cidade em São Paulo. Buscou-se verificar se o material pedagógico utilizado por uma professora com um aluno autista matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental era eficaz. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação dos materiais pedagógicos utilizados com a criança com autistas. Os resultados da pesquisa apontaram que, a princípio, a fala da professora demonstrou um posicionamento majoritariamente biológico em relação à deficiência, com práticas que limitava as possibilidades de aprendizagem da criança ao seu diagnóstico. Como destacam as autoras, “mesmo sem conhecer bem o aluno, ela estava perpassada por uma imagem dele como alguém que teria dificuldades para aprender”, de forma apriorística (Aporta; Lacerda, 2018, p. 50).

As pesquisadoras, apoiadas nos estudos de Vigotski (2007), acrescentam que, quando se assume uma visão biológica, as pessoas são caracterizadas como deficientes, a partir de alguma alteração física que as torna diferentes da maioria. A deficiência é enxergada como algo ruim, sinônimo de incapacidade. Em relação aos aspectos pedagógicos, a análise dos dados demonstrou que a professora alimentava uma concepção de desenvolvimento homogêneo entre os estudantes de sua turma, além de expressar sua insegurança em relação à aprendizagem do aluno autista, possivelmente influenciada por uma visão determinista do desenvolvimento humano, desconsiderando a potência das intervenções pedagógicas no desenvolvimento educacional de alunos com ou sem deficiências (Silva; Faustino, 2020; Paoli; Sampaio; Machado, 2022). A análise dos resultados demonstrou ainda que, ao conviver com o aluno autista, a professora adquiriu maior competência profissional, passou a olhar a deficiência para além de um diagnóstico e focou nas potencialidades da criança autista assim como os outros alunos.

Outra pesquisa relevante relacionada à temática foi a desenvolvida pelas pesquisadoras Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019), que teve como objetivo investigar as concepções de crianças com desenvolvimento típico, relacionadas às suas vivências escolares com crianças autistas. A pesquisa ocorreu em dois Centros de Referências em Educação Infantil (CREI), em João Pessoa, estado da Paraíba, com 42 crianças de faixa etária de 4 e 5 anos de idade e ocorreu em dois momentos distintos do ano letivo, no início e final. Todas as crianças que participaram da pesquisa conviviam com crianças autistas em sala de aula.

No que diz respeito à concepção sobre o CREI, a análise dos dados apontou que as crianças gostavam do espaço e dos colegas, mas demonstraram preferência por brincadeiras com crianças do mesmo sexo. Para as pesquisadoras, isso remete a um ponto favorável, pois o ambiente escolar, como espaço coletivo, possui papel importante na promoção do



desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Em relação ao relacionamento com as crianças autistas, o estudo apontou traços capacitistas nas falas das crianças, como “bebê”, “especial”, “importante”, no sentido de especial. Essas expressões foram utilizadas apenas na etapa final da pesquisa, o que representa um forte indício da influência dos discursos das docentes ao se relacionarem com a criança autista (Agrisino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019).

O resultado da pesquisa aponta a influência dos discursos dos professores nas concepções verbalizadas pelas crianças com desenvolvimento típico em relação aos colegas autistas. O termo “especial”, utilizado nas falas das crianças para se referirem aos colegas autistas, denota um sentido negativo, uma posição de inferioridade ou incapacidade ainda muito presente no discurso de docentes. Esse cenário reflete a dificuldade que os docentes têm em trabalhar com a temática, uma vez que a percepção das características do autismo é relatada pelas demais crianças, que, por sua vez, buscam referências em seus educadores.

Além do que já foi mencionado, os dados da pesquisa demonstram ainda que o fato de as crianças autistas frequentarem os mesmos ambientes que as crianças com desenvolvimento típico não é o suficiente para as crianças desenvolverem atitudes inclusivas e anticapacitistas em relação à deficiência, sendo necessário, portanto, estratégias e intervenções que favoreçam as concepções e interações no contexto pesquisado (Agrisino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019).

Camargo *et al.* (2020) desenvolveram um estudo exploratório que investigou as principais dificuldades e barreiras enfrentadas por docentes que possuem alunos autistas no processo de inclusão escolar. Participaram da pesquisa 19 professoras, sendo 3 da Educação Infantil e 16 do Ensino Fundamental, todos com estudantes com TEA em suas salas de aula. Como resultado do estudo, identificou-se que as dificuldades e barreiras em trabalhar com crianças com TEA, citadas com mais frequência pelas professoras, estão relacionadas aos aspectos comportamentais dos alunos, que envolve o manejo de comportamentos atrelados à recusa em fazer atividades e seguir rotinas e regras. Sobre esse ponto, enfatizaram que as dificuldades das crianças autistas em engajar-se em uma atividade escolar podem estar atreladas às características do transtorno relacionadas, por exemplo, a interesses restritos e inflexibilidade para engajar-se em tarefas não preferidas. Algumas professoras ainda relataram dificuldades em lidar com a família dos alunos autistas, destacando a recusa em encaminhar a criança aos profissionais especializados, a exemplo do psicólogo, e a falta de comprometimento com as atividades escolares, além de mães que demonstram um cuidado excessivo com o filho, dificultando sua autonomia (Camargo *et al.*, 2020).

Posturas como essas dos pais podem estar associadas ao estigma envolto no autismo, ainda muito presente no imaginário social, de que as crianças autistas não se desenvolvem



academicamente como as outras, por isso estão desobrigadas de seguir uma rotina de estudos como as outras da sua faixa etária. Com isso, deixam de oportunizar situações que favoreçam o desenvolvimento dos filhos. Isso leva a pensar na patologização da vida e da educação, processo no qual o desenvolvimento humano e da educação está associado a questões biológicas e fisiológicas, ou seja, à transferência das questões sociais e educacionais complexas para o indivíduo, colocando no sujeito a responsabilidade pelo não desenvolvimento esperado (Paoli; Sampaio; Machado, 2022).

No que diz respeito ao planejamento de ensino e avaliação para os alunos autistas, o resultado da pesquisa demonstrou que grande parte das professoras demonstram dificuldades tanto na realização do trabalho acadêmico, quanto na avaliação da aprendizagem do aluno (Camargo *et al.*, 2020). As pesquisadoras avaliam que estas dificuldades possivelmente estão relacionadas à falta de conhecimento sobre os processos de desenvolvimento da aprendizagem da criança e as peculiaridades que envolvem o desenvolvimento educacional do educando com TEA. Nessa direção, destacam a necessidade de um direcionamento pedagógico, em que o professor seja orientado em cursos de formação de professores para contemplar as necessidades formativas dos docentes, como por exemplo sobre recursos e estratégias de ensino para alunos autistas, pois, sem a devida capacitação docente, o trabalho inclusivo torna-se comprometido.

Em relação às estratégias e recursos pedagógicos utilizados, a pesquisa demonstrou a preocupação das docentes em utilizar recursos variados, a fim de desenvolver as habilidades acadêmicas dos alunos, como massinha de modelar, pinturas, joguinhos de encaixe, quebra-cabeça, letras e números em EVA, livros, folhas, atividades de pareamento, recorte e outras tantas que elas julgaram ser pertinentes para trabalhar na sala de aula com crianças com autismo (Camargo *et al.*, 2020).

O estudo evidenciou, contudo, que esses recursos são utilizados de forma descontextualizada, sem planejamento ou objetivo pedagógico específico relacionado ao conteúdo trabalhado em sala de aula com o restante da turma. Essa é uma prática excludente, que demonstra uma postura capacitista e desconhecimento em relação ao que é diferenciado e adaptado. Ao desenvolver uma atividade sem função educativa específica, está negando a capacidade do aluno autista de desempenhar atividades previstas no currículo escolar e desenvolver seu potencial acadêmico, como os demais da sala de aula.

Para uma prática pedagógica inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que a diferenciação ou adaptação não recaem sobre o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, mas, sim, a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança para que o mesmo conteúdo e a mesma atividade que

os demais alunos sem deficiência praticam sejam ensinados. As autoras concluem a pesquisa, destacando que as professoras ainda associam equivocadamente a inclusão à propositura de atividades diferenciadas para o aluno autista e têm dificuldade para adaptar a atividade ou o recurso pedagógico, práticas que possivelmente estão associadas à falta de conhecimento sobre como a criança autista aprende.

Outra pesquisa potente foi a desenvolvida pelos pesquisadores Souza e Silva (2019), que buscaram compreender as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes autistas. Os dados nesse estudo de caso foram produzidos a partir de encontros semanais com dois estudantes autistas em fase inicial de escolarização e incluídos na rede regular de ensino, no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental. Foram realizados 24 encontros com cada estudante, nos quais foram utilizados jogos livres disponibilizados na internet e softwares de domínio público, atividades com o Kinect Xbox 360 e por meio de um tablete. As atividades trabalhadas estavam de acordo com os Eixos de Aprendizagens, Espaço e Forma; Números e Operações; Grandezas e Medidas, constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Souza; Silva, 2019).

A análise das informações foi realizada a partir da construção de dois núcleos de significados chamados de “Mediação Docente” e “Ressignificação”. Como resultados, foram encontrados indicadores da importância do professor para a construção do conceito de adição e geométricos. Para os autores, o conceito matemático não deve ser objeto de simples ensino/transmissão, pois se trata de uma construção mental mediada, realizada nas experiências vivenciadas, considerando o contexto sociocultural do aprendiz e em uma ação mediadora entre professor, objeto e aluno(s). Nesse ponto, os pesquisadores enfatizaram que todos os estudantes têm possibilidades de construir seus conhecimentos matemáticos, de modo que lhes faça sentido, principalmente porque a ação mediadora favorece que tenham oportunidades para agir sobre os objetos matemáticos e, assim, serem capazes de formar conceitos científicos cada vez mais elaborados (Souza; Silva, 2019).

Como resultando do estudo, os pesquisadores concluíram que os recursos midiáticos e tecnológicos podem se apresentar como importantes alternativas para que a escola promova a inclusão, considerando que o envolvimento dos estudantes pesquisados com as atividades informatizadas possibilitou a eles a construção de conceitos matemáticos que não conseguiam em um ambiente tradicional de sala de aula. Promovendo a construção de sentido e significado por parte dos estudantes, contribuiu-se para que se tornassem autores de sua aprendizagem, o que pode implicar a efetivação de sua inclusão. Os pesquisadores reforçaram nesse estudo a

importância da mediação como indicador para melhoria da atenção compartilhada e concentração dos educandos autistas.

As pesquisadoras Marra e Andrade (2021) desenvolveram um trabalho sobre as práticas pedagógicas para o ensino e inclusão de alunos autistas na Educação Básica. Trata-se de uma revisão integrativa cujo objetivo foi reunir informações sobre as mudanças promovidas pelas iniciativas de inclusão de alunos autistas e seus resultados, refletidos em expressiva redução de evasão escolar. Nos resultados, como um dos problemas para a efetivação da inclusão, foi identificada a dificuldade de professores de trabalharem com alunos autistas, justificada por falta de conhecimento sobre os processos de aprendizagem que envolvem esse público.

Chama a atenção o fato de ainda serem muito frequentes na atuação docente práticas pedagógicas que refletem o entendimento de um desenvolvimento educacional homogêneo, apesar do discurso pedagógico que remete a uma compreensão da diversidade humana e respeito às singularidades e suas múltiplas formas de aprender e de ensinar.

A análise dos artigos apontou também como um obstáculo no processo de inclusão a dificuldade de diálogo entre professores e família. Além disso, os principais resultados revelaram falhas graves no processo de escolarização: menos de 10% desses alunos recebiam atendimento educacional especializado, e havia uma elevada taxa de evasão escolar. Os autores concluem que o autismo ainda é pouco compreendido pela sociedade e comunidade escolar, e o desconhecimento de informação sobre o assunto faz com que a sociedade reproduza conceitos equivocados e dificulte a inclusão social e educação dos indivíduos no espectro. As autoras afirmam também que as limitações constitutivas de natureza biológica não devem anular a existência cultural e social da pessoa autista, e as possibilidades de seu desenvolvimento pela interação social determinam avanços significativos.

Desse modo, os estudos apresentados aqui demonstram a urgência de uma reestruturação pedagógica nas escolas brasileiras. De fato, houve muitas conquistas por direitos para o público autista impulsionadas pelas políticas de inclusão Brasil. Porém, considera-se que o grande impasse do século XXI está relacionado às posturas atitudinais, às barreiras sociais que ainda dificultam o processo de inclusão em sua totalidade. Apesar de muitos avanços conceituais, o autismo ainda é muito estigmatizado pela sociedade como um todo, inclusive pela família, que ainda possui pensamentos e atitudes que remetem às diferenças e peculiaridades do espectro como algo negativo, que impossibilita o indivíduo de uma vida funcional, colocando-o, muitas vezes em uma bolha, com um sentimento de proteção. Isso tem refletido também no entendimento dos professores, conforme demonstrado na maioria dos estudos apontados aqui. Apesar de um enérgico discurso pedagógico sobre a compreensão das

diferenças, as práticas homogeneizadoras que entendem o desenvolvimento humano de forma homogênea ainda estão muito presentes nas escolas, fator que precisa ser superado.

Sobre esse aspecto, destaca-se a importância das pesquisas ligadas à área da Psicologia Escolar crítica que tem direcionado a figura do psicólogo escolar como mediador no processo inclusão a partir de ações que possam favorecer a quebra de barreiras e paradigmas ligados aos alunos com deficiência (Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Marinho Araújo; Galvão, 2018; Martinez, 2020).

### 3.2 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

A psicologia escolar tem se consolidado como área de atuação profissional, formação e produção de conhecimento, e sua expansão tem gerado debates e reflexões sobre as maneiras pelas quais a psicologia pode contribuir com a educação. No princípio dessa atuação, a inserção do psicólogo no ambiente escolar foi marcada por um viés clínico-terapêutico sustentado em concepções adaptacionistas e biologizantes das questões que emergem nos ambientes educativos, com foco no ajustamento dos estudantes às condutas pedagogicamente adequadas. Desse modo, o fazer do psicólogo estava pautado em avaliar as crianças que apresentavam dificuldades na escola com o objetivo consertá-las ou adaptá-las ao contexto escolar (Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Oliveira; Souza, 2021). Os conflitos que surgiam nos contextos escolares eram compreendidos a partir de uma lógica mecanicista e causal dos fenômenos educacionais. Isso fortalecia ideias deterministas e inatistas sobre aprendizagem e desenvolvimento, que se refletiam na forma como se organizavam as práticas pedagógicas da época.

O fracasso do aluno era justificado por fatores externos, como contexto social e origem socioeconômica, ou por fatores internos, associados ao indivíduo como um problema ou incapacidade de aprender. Contudo, essa forma de atuação dos profissionais da Psicologia no ambiente escolar, pautada em práticas individualizantes e culpabilizantes foi sendo desconstruída. Passou a ser questionada por estudiosos da Psicologia Escolar crítica, que defendem uma atuação em uma perspectiva institucional, relacional e dinâmica, com ênfase na prevenção. Dessa maneira, foram-se delineando possibilidades de atuação que vão além dos contextos clínicos, particulares e individuais, promovendo um alcance social em suas atuações. Defende-se, portanto, uma psicologia escolar que se comprometa com as transformações

sociais, considerando as relações históricas, culturais, ideológicas, políticas e econômicas como parte integrante dos processos que ocorrem nos espaços escolares (Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Marinho Araújo; Galvão, 2018; Martinez, 2020).

Nessa perspectiva, tem sido desenvolvidos estudos na área da Psicologia Escolar crítica, que se pautam na defesa de um trabalho envolvido com as dimensões sociais, compreendendo que elas constituem todos aqueles que fazem parte do contexto escolar. Desse modo, considera-se que o psicólogo desempenha um papel específico no contexto escolar e tem suas funções fundamentadas na avaliação psicológica, voltadas para a orientação dos alunos e suas famílias, para criação e implementação de intervenções no contexto escolar, participação em programas de prevenção, atendimento a professores, pais e funcionários e realização de formação continuada em serviço (Marinho-Araújo; Almeida 2014; Marinho-Araújo; Galvão, 2018; Matos; Galvão, 2018)

Com o avanço das políticas públicas para educação do Brasil, especialmente as políticas de inclusão para pessoas com deficiência, novas demandas e desafios emergiram nos ambientes escolares, o que exigiu dos sistemas de ensino uma reestruturação e novas formas de proporcionar aos estudantes, condições de acesso aos diversos recursos de ensino e comunicação que promovam a aprendizagem e a compreensão das diferenças para atender às necessidades educacionais de todos e todas. Nesse cenário, o psicólogo vem sendo cada vez mais solicitado a realizar intervenções e se apresenta como um importante mediador nas relações estabelecidas entre a escola, como instituição, professores, alunos e família. Especialmente no que se refere ao processo de inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, o psicólogo deve desempenhar um papel essencial.

À luz das atuais políticas de inclusão, o trabalho do psicólogo escolar visa desempenhar práticas educacionais que promovam a participação e aprendizagem de todos os estudantes. A atuação do psicólogo deve-se voltar aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano decorrentes das práticas pedagógicas nos espaços escolares. Os conhecimentos da ciência psicológica sobre o funcionamento psíquico humano devem subsidiar técnicas para intervir, favoravelmente na evolução dos indivíduos nesse contexto (Matos; Matos, 2018).

No ano de 2019 foi promulgada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. O dispositivo prevê que as escolas públicas de Educação Básica contem com o serviço do psicólogo, integrando as equipes multiprofissionais, com o propósito de atender às necessidades e prioridades previstas nas políticas de educação, a exemplo das políticas de inclusão. Conforme estabelecido na lei, os psicólogos escolares deverão desenvolver ações para a melhoria da

qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com sua atuação voltada para a mediação das relações sociais e institucionais (Brasil, 2019).

No que diz respeito à educação inclusiva, constata-se que ainda existem muitas barreiras a ser superadas, para que a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas seja efetivada. A escola deve mobilizar-se e reestruturar-se para a remoção dessas barreiras. Os principais obstáculos presentes no processo de inclusão para alunos com deficiência apontados na literatura contemporânea são as barreiras pedagógicas e atitudinais (Mantoan: Lima, 2017; Evêncio, 2019; Pereira, 2019).

Nesse aspecto, considera-se que atuação do psicólogo escolar, com respaldo na Psicologia Escolar crítica, pode e deve ajudar os docentes a compreenderem melhor os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem. Além disso, no contexto educacional, sua atuação deve ter como foco a superação de estereótipos relacionados aos estudantes com deficiência, assim como deve estabelecer e desenvolver ações junto à equipe pedagógica com vistas a mudanças de posturas e concepções equivocadas sobre o autismo e outras deficiências (Marinho-Araújo; Almeida 2014; Matos; Matos, 2018).

A escola tem a missão de disseminar conhecimentos e experiências produzidos historicamente pela humanidade, assim como, problematizar aspectos que compõem a sociedade e que a afetam, como: questões de classe, cultura, religião, gênero e relações étnico-raciais, *bullying*, capacitismo, evasão escolar e outros fenômenos que reverberam os espaços educativos. Acredita-se, portanto, que a atuação do psicólogo, pautada em uma perspectiva teórica crítica, embasa-se na compreensão dialética da relação entre indivíduo, como sujeito de sua história e o contexto sociocultural (Lohn; Bastos, 2021; Bezerra; Correia, 2020).

Acredita-se um dos principais desafios do psicólogo escolar no que tange à inclusão é provocar reflexões que levem a mudanças de concepção sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem, avaliação da aprendizagem e deficiência e inclusão, presentes nas práticas pedagógicas de estudantes com e sem deficiência.

#### **4 DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Até início do século XX, o desenvolvimento humano era explicado a partir de teorias psicológicas predominantemente pautadas em concepções deterministas do desenvolvimento, ora sustentadas em uma compreensão ambientalista do homem, ora em teorias inatistas ou biologizantes do desenvolvimento (Marinho-Araújo, 2014). A concepção ambientalista considera que os fatores externos e ambientais são os maiores responsáveis pelas transformações na vida do indivíduo, cujo desenvolvimento é apenas uma resposta aos estímulos externos. Contrapondo esta teoria, as concepções inatistas partem do entendimento de que as capacidades humanas já nascem prontas. De acordo com essa ideia, as pessoas se desenvolvem de forma espontânea e suas habilidades são pré-determinadas por condições biológicas, desconsiderando a influência do meio cultural no desenvolvimento do sujeito. Contudo, a crença de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem dessa forma pode gerar situações de exclusão por interferir diretamente nas práticas pedagógicas direcionadas aos educandos (Marinho-Araújo, 2014).

Corroborando com Marinho-Araújo (2014), entende-se que essas teorias que explicam o desenvolvimento do homem de forma isolada não contemplam todas as dimensões e aspectos que envolvem a complexidade humana e se limitam apenas a explicar processos elementares, sensoriais e reflexos, descrevendo formas exteriores e empíricas de comportamento. Nessa dimensão, coloca-se em evidência os princípios do desenvolvimento humano pautado na psicologia histórico-cultural. Nessa abordagem teórica, o desenvolvimento humano, assim como o incremento das funções psicológicas superiores, baseia-se na compreensão dialética da relação entre indivíduo, como sujeito de sua história e o contexto social e cultural.

Esses pressupostos estão presentes nas obras de teóricos de Lev Smenovitch Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores Alexander Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979). Com base filosófica no materialismo histórico-dialético, essa teoria psicológica propôs, como ponto de partida para compreensão do desenvolvimento humano, o estudo do indivíduo real e criador de histórias, um indivíduo que produz dentro da sociedade. Desse modo, entende-se que “a primeira condição prévia de toda a história da humanidade é, sem dúvida, a existência de indivíduos humanos vivos. [...] O homem é um ser social e como tal está ligado as condições sociais” (Schaff, 1967; Leontiev, 1978). De acordo com Pereira (2022), a constituição do homem para Vigotski:



Está na ênfase dada ao rompimento com a relação dicotômica e reducionista instituída, até então, entre os fatores internos e externos participantes do processo de desenvolvimento humano. Para o autor a relação entre as duas linhas de desenvolvimento (natural e cultural) é dialética; os aspectos biológico e social, dessa forma, se articulam para a ocorrência da constituição do humano (p.60).

A tese central de Vigotski (1983, 2000) é que a gênese das funções psíquicas superiores baseava-se no pressuposto de que os processos psicológicos mais complexos, tipicamente humanos, seriam originados a partir das relações entre os membros dos grupos culturais. Nas espécies existentes, apenas o homem desenvolve pensamento psicológico de maneira intencional. De outra forma, as funções elementares dos demais animais são compostas por mecanismos inatos, reflexos, determinados pela maturação biológica

Vigotski (1983) preocupou-se em buscar formas de diferenciar comportamento humano de comportamento animal, colocando em questão as relações entre funções elementares (biológicas) e funções superiores (culturais). Assim, propunha uma via de superação, ou seja, as funções biológicas não desaparecem com o surgimento das funções culturais, mas adquirem uma nova forma de existência, incorporadas na história humana. Com essa compreensão, é possível afirmar que o desenvolvimento humano é histórico e, ao mesmo tempo, cultural (Sirgado, 2000).

Para compreensão de sua tese, ele propõe como conceito central a mediação como a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com os outros e com a natureza. A interação entre indivíduos desempenha um papel essencial na construção do ser humano, pois é por meio da relação interpessoal com outros homens que o indivíduo internaliza e se apropria de formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Essa mediação, em um primeiro momento, acontece por signos externos, intersíquicos, que são internalizados e se transformam em signos internos, intrapsíquico (Rizon *et al.*, 2016).

Por mediações, entende-se um processo de interposição de elementos entre o sujeito e os fenômenos ou objetos da realidade, para apreensão e significação, ou seja, é a intervenção de um componente intermediário em uma relação, fazendo como que esta relação deixe de ser direta e passe a ser mediada por este componente. Vigotski distingue dois tipos de mediadores: instrumentos/materiais e signos.

Os instrumentos/materiais são elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, possibilitando uma transformação da natureza. A importância dos instrumentos na atividade humana, para Vigotski, tem fortes ligações com sua filiação teórica aos postulados marxistas. Ao buscar compreender as características do homem a partir do estudo de sua origem e desenvolvimento da espécie humana, atribui o surgimento do trabalho e a formação da



sociedade humana, com base no trabalho, ao processo que distingue o homem dos outros animais (Oliveira, 1997).

Contudo, os animais também utilizam instrumentos para relacionar-se com a natureza. A diferença está no fato de que os animais os utilizam de forma prática e rudimentar, não de maneira intencional, como o ser humano. Os animais, diferentemente do homem, não produzem os instrumentos com objetivos específicos, não os guardam para uso futuro, nem preservam sua função como algo a ser transmitido a outros membros do grupo social. Eles até conseguem transformar o ambiente em um determinado momento, porém não desenvolvem sua relação com o meio em um processo histórico-cultural, como o homem.

Outro mecanismo de mediação entre o homem e os objetos são os signos, os quais são compreendidos como instrumentos internos, de representações culturais internalizadas simbolicamente pelos homens, que servem para orientar suas ações. Os signos são instrumentos psicológicas que agem de maneira parecida com os instrumentos físicos. Porém, enquanto os físicos/ externos são usados em situações concretas, com o objetivo de controlar processos na natureza, os signos são elementos que agem no campo psicológico, servindo de orientação para o sujeito, operando dentro do indivíduo e fazendo o controle psicológico de ações e pensamentos (Oliveira, 1997; Sirgado, 2000).

Conforme explica Oliveira (1997), ao longo do seu processo de evolução histórica, o homem tem utilizado instrumentos psicológicos em diversas situações. Os signos, na sua forma mais elementar, como marca externa, auxilia o homem em atividades que exijam memória ou atenção. Assim, por exemplo,

a utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado ou a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes que identificam seus proprietários são formas de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo (Oliveira, 1997, p. 21).

Nesse contexto, a utilização de varetas ou pedras serve como mecanismo que auxilia o armazenamento de informações referentes às quantidades de cabeça de gado, podendo ser retomada em momentos posteriores. Nessa direção, as varetas, como signos, são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes no espaço e presentes no tempo. Além disso, fazer uma lista de compras por escrito, usar um despertador no aparelho celular para lembrar de um compromisso, utilizar um mapa para encontrar um determinado local são alguns exemplos de como o ser humano recorre a vários tipos de signos para melhorar a possibilidade de armazenamento de informações e de controle das ações psicológicas.

Oliveira (1997) esclarece ainda que, para Vigotski e seus colaboradores, a mediação por instrumentos ou signos é condição fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, compreende-se que a mediação simbólica é a via pela qual o indivíduo assimila informações sobre o mundo e sobre aspectos culturais do seu meio social, alargando suas potencialidades de desenvolvimento. É por meio da mediação que o indivíduo internaliza valores culturalmente determinados e organiza todo o sistema de signos no qual está inserido, dando-lhes novas significações e novas formas de comportamento (Vigotski 2001; 2004).

Compreendendo o ser humano como um sujeito histórico e constituído nos processos culturais, entende-se que a relação construída entre o indivíduo e o meio social, assim como os seus pares, influencia seu desenvolvimento, em um processo histórico-cultural, no qual se estabelecem as possibilidades de desenvolvimento da linguagem, da vida social, do trabalho e dos processos psicológicos. Desse modo, os processos sociais mediados são internalizados por meio das funções mentais, em uma relação dialética da história individual e social de cada sujeito, conforme explica o autor:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, 2007 p. 24).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano e da aprendizagem não são algo inato, são frutos da interação entre biológico e cultural. Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico da criança, como fenômeno histórico, está intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental a consideração do lugar ocupado por ela nas relações sociais e as condições históricas concretas nas quais ocorrem o seu desenvolvimento (Marinho-Araújo, 2014).

Assim, compreende-se que o desenvolvimento humano está relacionado e é movimentado pelo processo de aprendizagem, sem, porém, confundir-se com esse. O aprendizado é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vigotski, 2007, p. 61). O aprendizado contribui e impulsiona o desenvolvimento da criança desde o início da vida. Os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos psíquicos do sujeito. O desenvolvimento psicológico depende das condições

sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais, sendo um processo culturalmente constituído (Vigotski, 2005; Leontiev, 1978).

Nessa perspectiva, Saviani (2008) assinala que a educação é um fenômeno do ser humano. Assim, entender a natureza da educação pressupõe uma compreensão da natureza humana. É sabido que, ao contrário de outros animais que se adaptam à realidade natural, se a sua existência é naturalmente assegurada, o homem deve constantemente criar a sua própria existência. Assim, em vez de se adaptar à natureza, ele deve adaptar a natureza a si mesmo, ou seja, transformá-la, por meio do trabalho. Ao entender a natureza da educação, somos capazes de entender suas características. Com efeito, se a educação escolar pertencente ao domínio do trabalho imaterial, relaciona-se com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, elementos que, porém, não interessam a si próprios, como algo externo ao sujeito.

Nessa direção, o objeto da educação está diretamente relacionado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, para tanto, é necessário a descoberta das maneiras mais adequadas para atingir esse objetivo. Assim, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão” (Saviani, 2008, p. 288).

Nesse sentido, o espaço escolar é compreendido como um ambiente formal, estruturado e propício ao desenvolvimento acadêmico de todas as pessoas, estudantes com desenvolvimento típico e atípico, capaz de proporcionar aos indivíduos situações de aprendizagem e construção de conhecimento culturalmente estabelecidos. Cabe destacar, contudo, que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, pois estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Vigotski, Luria e Leontiev (2017) explicam que a aprendizagem desenvolvida antes de a criança ir à escola difere essencialmente dos domínios de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Quando uma criança, por exemplo, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que fazem parte do seu cotidiano, já está inserida em uma etapa de aprendizagem. Porém, é por meio da mediação docente que o estudante irá ampliar seus conceitos.

A análise do desenvolvimento humano pautado na Psicologia Histórico-cultural traz implicações diretas para o processo de desenvolvimento acadêmico, ao considerar que a aprendizagem se dá por meio da mediação, tendo o professor como agente desse processo na

aprendizagem da criança com desenvolvimento típico ou atípico, considerando, portanto, o desenvolvimento e a aprendizagem como processos dinâmicos e dialéticos construídos interativamente, durante toda a vida (Pereira, 2022).

#### 4.1 DEFECTOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

O caminho para a consolidação das teorias de Vigotski, sobretudo a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento, relaciona-se com suas teorias sobre a defectologia do desenvolvimento, área de conhecimento à qual dedicou parte considerável de seus postulados (Van Der Veer; Valsiner, 2011). Essa ciência refere-se ao estudo do desenvolvimento da criança com deficiência, chamada na época de “criança defectiva”<sup>7</sup>, especialmente aquelas com atraso mental e surdez (Vigotski 1983, 1994, 2021). Até o século XX, a forma de avaliar o desenvolvimento das crianças atípicas era baseada em testes de QI, ou escalas métricas, as quais determinavam o potencial de desenvolvimento de cada criança. Para o teórico, o desenvolvimento baseado em concepção quantitativa de defectividade que apenas calculava e media não permitia que as potencialidades e os aspectos qualitativos fossem descritos e observados.

A noção de defectividade como uma limitação puramente quantitativa tem, sem dúvida parentesco ideológico com a peculiar teoria do preformismo pedológico<sup>8</sup>, segundo o qual o desenvolvimento da criança se reduz exclusivamente a um crescimento quantitativo e a uma expansão das funções orgânicas e psicológicas (Vigotski, 2021, p. 148).

A evolução humana pautada nesta perspectiva, reduz todo o desenvolvimento da criança aos aspectos biológicos desconsiderando os fatores sociais e culturais. Assim, a abordagem teórica elaborada por Vigotski (1983, 1994) sobre o desenvolvimento da pessoa defectiva posiciona-se contra o entendimento predominante que o interpreta como algo irrestritamente ligado ao incremento das funções orgânico-psicológicas e contra a crença de que o

---

<sup>7</sup> O termo “criança defectiva” é a maneira de se referir às crianças com deficiência na União Soviética, no contexto pós-revolução socialista (1917). Essa e outras nomenclaturas comparecerão escritas de forma a respeitar o emprego dado a elas no contexto dos estudos de Vygotsky na área, no início do século XX, estando assim acompanhadas de referência bibliográfica.

<sup>8</sup> Preformismo é a teoria do desenvolvimento espontâneo do psiquismo segundo a qual o desenvolvimento psíquico da criança é visto como um desenrolar gradual, previamente determinado por fatores hereditário. A sucessão dos períodos do desenvolvimento e a ordem de surgimento de certas qualidades na criança são dadas desde o nascimento e não dependeriam das influências educacionais.

desenvolvimento da pessoa com deficiência é inferior quando comparado ao da pessoa sem deficiência.

Vigotski entendia ser necessário superar os aspectos biológicos e passar para o campo da Psicologia Histórica e Humana. Nessa direção, destaca-se a importância da avaliação da criança fundamentada nos aspectos qualitativos do desenvolvimento, como um processo em seu caráter dinâmico, e aponta a importância do contexto social e suas interações (Lima; Rosseto; Castro, 2020).

Para ele, a criança com deficiência não é menos desenvolvida que seus pares, mas sim, uma criança desenvolvida de outra forma. Posto isso, o autor acrescenta que o desenvolvimento da pessoa com deficiência parte das mesmas leis do desenvolvimento típico, porém muitas vezes de maneira diferente, por vias colaterais de aprendizado, por meio dos mecanismos de compensação, dois conceitos fundamentais nos estudos de defectologia. O processo de compensação parte da premissa de que as interações sociais e coletivas das pessoas com deficiência contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e que os impedimentos orgânicos não são fatores determinantes na vida da pessoa. Sobre isso, Vigotski (2000) assinala que:

O desenvolvimento de vias colaterais, como um todo, oferece possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança anormal. Se uma criança anormal não pode alcançar algo por meios diretos, o desenvolvimento de vias colaterais torna-se a base de sua compensação. Através deles a criança tenta alcançar algo que não conseguia alcançar por meios diretos. A substituição das funções, é de fato, a base de todo desenvolvimento cultural da criança deficiente (p. 153, tradução nossa).

Refletindo sobre a afirmação acima, é importante destacar que os mecanismos de compensação defendidos por Vigotski não se tratam de um processo simplesmente biológico, mas, sobretudo, social. A importância da interação social e das mediações desponta justamente sobre as tendências à superação do defeito orgânico, ao fornecerem base para a compensação dele, pois esse processo não é algo restritamente biológico, físico ou orgânico, como é tratada na Medicina, que, por exemplo, entende que, se um rim é extirpado, o outro assume as funções dele. Ou seja, a ausência de uma função que impulsionasse automaticamente o desenvolvimento de outras. A compensação a que se refere Vigotski (2021) ocorre em parâmetro social, por meio das oportunidades de desenvolvimentos e do aparato social e cultural a que o indivíduo terá acesso. O que deve ser corrigido não é a deficiência, mas o problema social decorrente dela.

O importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler. O importante é que leia, exatamente, do mesmo modo que lemos e que seja ensinado como uma criança normal. O importante é que o cego saiba escrever e não apenas mover a caneta pelo papel (Vigotski, 2021, p. 33)

Posto isso, o autor classifica os olhos como órgãos sociais. Contudo, postula que é equivocado pensar que a compensação sempre terá desfecho positivo no que diz respeito às conquistas para além da deficiência, pois o resultado desse processo dependerá da qualidade das mediações sociais que irão guiar o fluxo compensatório. Sobre isso, pode-se pensar no que o autor chamou de *posição social de deficiência*, referindo-se à maneira pela qual a sociedade concebe a deficiência e colocando o indivíduo em uma posição de inferioridade, na grande maioria das vezes, o que atualmente é denominado de capacitismo pelas militâncias e movimentos sociais em defesa da equidade de direitos das pessoas com deficiência.

Para Vigotski (2021) a deficiência provoca o que ele denomina de *luciação social*. Desde os primeiros dias de vida, quando se nota a deficiência, uma posição social especial começa a fluir no seio da própria família e se estende a outros espaços sociais como o ambiente escolar, causando uma espécie de deslocamento social, apartando o indivíduo dos espaços sociais comuns a todos e todas.

Isso quer dizer que o efeito primeiro da deficiência é afetar a posição que o indivíduo ocupa na sociedade, norteado pela forma como o entorno se relaciona com o indivíduo (família, escola, sociedade em geral), quer seja a partir do lugar de inferioridade, desvantagem, ou de superação ou de milagre. Desse modo, as implicações psíquicas da deficiência são uma produção social, que tem sua base cultural resultando em interações humanas e mediações pouco potencializadoras do desenvolvimento do homem, em sua diversidade (Vigotski, 2021).

Pode-se afirmar, portanto, que a deficiência implica não somente uma perturbação da criança no mundo físico, mas, sobretudo, uma ruptura com o seu meio, um deslocamento social. Vigotski (2012, 2021) esclarece que a constituição da deficiência se caracteriza em dois aspectos: os de ordem primária e os de ordem secundária.

Os de ordem primárias são de origem biológica e estão ligados a lesões cerebrais, orgânicas, mal formações orgânicas[...], ou seja, características que normalmente são considerada como causas da deficiência e interferem no processo de desenvolvimento. Os secundários são construídos nas relações sociais resultados das dificuldades da deficiência primária, mesmo não estando diretamente ligados (Lima; Rosseto; Castro, 2020, p. 7).

O mais importante não é a deficiência em si, mas como a sociedade lida com ela. Vigotski afirma que as limitações e os obstáculos enfrentados por ela não decorrem da deficiência

primária, mas tem caráter secundário, ou seja, de como a sociedade lida com ela. A cegueira ou surdez não existem como fato fisiológico, mas, sim, como uma consequência social desse fato. Os órgãos afetados pela deficiência não são apenas biológicos, e sim, sociais. Este pensamento do Vigotski é coerente com a fundamentação filosófica dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e, mais adiante da evolução do pensamento do autor, fundamenta a sua proposição da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (Gonzalez Rey, 2012).

As relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfacto, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentido, a vontade, a actividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objectivo* ou na sua *relação com o objeto* a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana*. (Marx, 1844, *apud* Leontiev, 1978, p. 267-268, grifos no original.).

O desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. “Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 1997, p. 313). Porém, Sampaio (2022) explica que todo o sistema cultural está adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura está organizada a partir de concepções que pressupõem um homem que possui determinados órgãos, mãos, olhos, ouvidos, e determinadas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo tomado culturalmente como normal de pessoa, desconsiderando a pluralidade e diversidade da natureza humana (Paoli; Sampaio; Machado, 2022).

Vigotski (2021) defende que “todo defeito cria estímulos para a sua compensação” (p. 59). Por isso, o estudo da criança com deficiência não deve limitar-se ao estabelecimento do grau da deficiência e insuficiência. Deve-se, sim, considerar os processos compensatórios, isto é, substitutivos, alternativos, superestruturados e niveladores no desenvolvimento e no comportamento da criança. Do mesmo modo que, para a Medicina contemporânea o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a Defectologia, o objeto de estudo não é o defeito em si, mas o indivíduo que vivencia os efeitos sociais decorrentes dela (Cunha; Ayres; Moraes, 2010).

É importante frisar que esta abordagem não desconsidera a base biológica da deficiência, mas compreende que ela não é determinante para o seu desenvolvimento, que dependerá das mediações sociais em seu entorno. Para Vigotski (2021), a cultura pode criar a suficiência e eliminar o limite que a deficiência tem imposto, especialmente por meio da educação escolar.



Sobre o desenvolvimento psíquico, Leontiev (1978) esclarece que as aptidões tipicamente humanas não são transmitidas por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida pelo processo de apropriação da cultura criada pelas gerações passadas. O que a natureza lhe dá quando nasce não é necessário para viver em sociedade. Ou seja, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares, e é a partir da apropriação da cultura que essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores. Porém, isso não ocorre de maneira imediata e direta. As informações recebidas do meio social são intermediadas de forma explícita, ou não, pelas pessoas com as quais interage.

Nesse contexto, os ambientes escolares, como espaços que possibilitam o desenvolvimento cultural, devem ter condições pedagógicas que estimulem e promovam a internalização dos conhecimentos sistematizados culturalmente para todos e todas as alunas e alunos, oferecendo estratégias e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades educacionais (Silva, 2015). A compreensão do desenvolvimento atípico, pautado nos estudos de Vigotski, tem grandes implicações na prática pedagógica, sobretudo no que se refere à inclusão educacional. Essa perspectiva teórica tem considerado a deficiência como uma forma de existência humana, contrapondo-se ao modelo biomédico que a considerava como patologia. A compreensão da deficiência e do desenvolvimento educacional da PcD a partir desta teoria traz grandes implicações quando se pensa no autismo e na neurodiversidade como uma forma de existência humana que, assim como todos/as desta espécie, tem o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores a partir das relações estabelecidas objetivamente com o meio social e cultural e da mediação de outras pessoas.



## 5 PROBLEMATIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Conforme discutido ao longo desta pesquisa, as escolas regulares têm recebido um número crescente de alunos autistas nas últimas décadas. A legitimidade das iniciativas populares de pessoas com deficiência conferida pela Constituição Federal de 1988 e fomentada pelas políticas públicas de inclusão tem impulsionado essa demanda, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) e Lei Berenice Paina (BRASIL, 2012). Contudo, os direitos conquistados precisam ser implementados, ou seja, é necessário ultrapassar as esferas legais, burocráticas e alcançar as esferas vivas, rompendo barreiras atitudinais que dificultam o efetivo processo de inclusão. A revisão da literatura demonstra que existem muitos obstáculos para consolidação das políticas públicas para educação inclusiva no Brasil e destaca o capacitismo como uma das maiores barreiras.

No contexto da cidade de Florianópolis, constata-se que, a cada ano, cresce o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas municipais, dados que corroboram com dados nacionais do IBGE (2022). No ano de 2023, o município registrou o número de 585 matrículas de alunos com deficiência. Contudo, vivências como docente na rede de ensino têm revelado fragilidade na operacionalização das políticas de inclusão no município, que tem impactado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e ocasionado diversas barreiras de natureza objetiva e subjetiva, que dificultam o acesso desses estudantes aos saberes acadêmicos previstos no currículo de cada série/ano.

Somando a isso, verificou-se que ainda são muito presentes nas escolas posturas e práticas pedagógicas ancoradas em teorias deterministas do desenvolvimento humano, que rotulam os estudantes autistas como incapazes de aprender, apesar de se fazer presente um discurso pedagógico que direciona para uma compreensão das diferenças e singularidades humanas, posturas e práticas que precisam ser superadas para que a inclusão escolar possa ser efetivada. Somado às barreiras pedagógicas, acredita-se que a carência de estrutura e de profissionais de apoio pedagógico, como salas de AEE, psicólogos escolares, psicopedagogos, cuidadores, na Rede Municipal de ensino de Florianópolis - PI também são fatores que dificultam o processo de inclusão de estudantes autistas nas escolas regulares.

Diante desse cenário, emergem os seguinte problema de pesquisa: Como o município de Florianópolis vem trabalhando o processo de a inclusão de estudantes autistas nas escolas regulares? Tal problemática é norteadada pelas seguintes questionamentos: quais as práticas pedagógicas que fundamentam a inclusão educacional de estudantes autistas a partir dos

significados e sentidos atribuídos por docentes, professores de AEE, gestores e coordenadores pedagógicos? De que maneira as concepções sobre inclusão educacional dão forma às práticas pedagógicas direcionadas para os estudantes autistas no seu coletivo? Como a escola e o município podem implementar ações que contemplem as especificidades pedagógicas de ensino e aprendizagem do estudante autista visando à quebra de barreiras, considerando o seu coletivo de estudantes sem deficiência?

### 5.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades para intervenção institucional.

### 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conhecer o perfil de formação e atuação dos docentes, coordenadores e gestores.
- b) Apreender os sentidos e significados de professores, coordenadores e gestores sobre a inclusão de estudantes autistas.
- c) Caracterizar as atividades desenvolvidas pela escola para o fazer pedagógico na perspectiva da inclusão para alunos autistas.
- d) Levantar indicadores para intervenção institucional que orientem o desenvolvimento de ações para inclusão de estudantes autistas

## 6 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam esta pesquisa estão ancorados na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano. De natureza qualitativa, esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem científica dinâmica, histórica e processual. Na pesquisa qualitativa, deve-se considerar a construção social das realidades estudadas, considerando a subjetividade e a perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Nessa abordagem, os métodos devem ser abertos para que se permita o entendimento de um processo ou relação, considerando seu processo de constituição e possibilitando a interação do pesquisador(a) com o campo de investigação (Flick, 2009b).

Sendo assim, essa abordagem parte da premissa de que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem e mundo. Entende-se que o homem se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que ao mesmo tempo é único, singular e histórico. Assim, em uma dinâmica de inclusão e exclusão, ao mesmo tempo em que este homem se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes. Essa abordagem científica visa privilegiar não o objeto de forma isolada, e sim, seu processo de constituição, considerando a complexidade do objeto investigado, destacando sua subjetividade em processo não linear (Vigotski, 2004; Flick, 2009b).

Os pressupostos metodológicos da Psicologia histórico-cultural, presentes nas obras de Vigotski (2004) pautam-se no conhecimento singular que ultrapassa os limites abstratos e reducionistas do positivismo, tradicionalmente presentes nas pesquisas em Psicologia, pois considera que o singular e o subjetivo não existem em si mesmos, mas nas relações estabelecidas com o coletivo e com o objetivo (Malon, 2008). Assim,

[...] o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social, de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade (Vigotski, 2004, p. 368).

Desse modo, a metodologia em pesquisas da Psicologia Histórico-cultural está ancorada em uma proposta de entendimento da historicidade do homem, das constituições dos processos psicológicos, considerando que os fenômenos psicológicos não são de origem unicamente

biológica, mas, sim, de origem simbólica e das leis histórico-culturais. A historicidade<sup>9</sup> e a singularidade, portanto, são vistas como mutuamente constitutivas no sujeito. Nessa perspectiva, Vigotski (2004) destaca os princípios norteadores para uma pesquisa científica: a) analisar os processos e não o objeto de forma isolada; b) considerar a origem fenômenos e sua dinamicidade; c) considerar que os processos psicológicos são construídos em um desenvolvimento social e histórico.

O primeiro princípio faz referência à crítica levantada por ele sobre a forma como as ciências psicológicas tradicionalmente analisavam os acontecimentos, de forma isolada e fragmentada, desconsiderando os aspectos históricos. Assim, uma proposta metodológica ancorada no materialismo histórico-dialético proposta por Vigotski busca a análise dos processos e não dos objetos. Compreende-se que os fenômenos psíquicos não podem ser investigados como meros objetos, isolados e acabados, mas como processos em constante mudanças, assim como se procuram revelar as relações dinâmicas, causais e hierarquizadas, reais e ocultas aos fenômenos, isto é, revelar a gênese e as bases dinâmico-causais (Malon, 2008).

É nessa direção que se norteia o segundo princípio, na necessidade de se compreender a gênese dos fenômenos psicológicos. Isso significa que não se pode analisar um fato de forma isolada, ou seja, não se pode isolar o sujeito de suas relações sociais objetivas, da mesma forma que não se pode separar aspectos intelectuais de afetivos. Assim, o método deve ter uma abordagem dinâmica e processual, que procura a gênese dos fenômenos em movimento. Nesse método, “as relações intersubjetivas e as relações de saberes que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado trazem trajetórias de vida e de experiências que revelam a complexidade das relações sociais e a totalidade da realidade social” (Malon, 2008, p. 59). Nesse processo investigativo, o pesquisador deve assumir um papel ativo no processo de construção de significados e sentidos, considerados fundamentais para a análise.

O terceiro princípio refere-se à amplitude do desenvolvimento histórico como sustentação para o pesquisador analisar a origem dos fenômenos presentes no objeto de estudo. Destaca-se a importância de se estudar e compreender a dimensão histórica, não apenas analisar os eventos passados, mas compreender o processo de transformação do presente implicado nas condições passadas e nas projeções do futuro (Vigotski, 2004; Malon, 2008). Os autores reforçam ainda que o conhecimento é algo concreto que se descobre no processo de investigação, por meio da mediação entre teoria e método, sujeito e objeto, sujeitos e realidade.

---

<sup>9</sup> Historicidade é a categoria que possibilita compreender a constituição das singularidades humanas (Teixeira, 2020).

A inclusão de estudantes autistas é uma realidade nas escolas brasileiras e deve ser alvo de estudos de diferentes áreas, em uma perspectiva pautada no modelo social da deficiência, considerando o recorte do estudo em caráter histórico, processual e dinâmico. Considera-se, portanto, um lócus de estudo com inúmeras possibilidades de intervenção.

## 6.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário da pesquisa foi uma escola da rede Municipal de ensino de Floriano - PI, que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A rede municipal de ensino de Floriano possui atualmente 43 escolas, que contemplam 7.103 estudantes distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que se refere especificamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, são 34 escolas, que atendem o quantitativo de 2.911 estudantes. Quanto aos alunos com deficiência matriculados em salas de aula regulares, no ano corrente, registraram-se 595, dos quais 279 estão matriculados na modalidade de ensino Educação Especial, atendidos também em salas multifuncionais no contra turno. No que diz respeito aos serviços de apoio especializado para alunos com necessidades educacionais específicas, a rede de ensino municipal conta com 25 salas multifuncionais, divididas em 11 escolas com serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicopedagógico, fonoaudiólogo e psicológico. Quanto as profissionais de apoio vinculados à Secretaria de Educação, o município conta com 3 psicólogos, 1 fonoaudiólogo, 2 psicopedagogos e 109 cuidadores.

A escola campo de investigação foi fundada em 03 de março de 1998 e possui atualmente no quadro de servidores 1 gestora, 2 coordenadoras (uma na Educação Infantil, outra no Ensino Fundamental), 42 professores(as), 09 cuidadores, 1 agente pedagógico, 1 auxiliar administrativo, 2 secretárias e 10 agentes operacionais. Funcionando nos turnos matutino e vespertino, a escola atende os níveis de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na educação infantil tem-se 117 alunos matriculados, distribuídos na creche I e II, pré escola I e II; no Ensino Fundamental (1º ao 9º) o quantitativo é de 635 alunos. No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola conta com 11 turmas, divididas em 1º ano (3 turmas); 2º ano (2 turmas); 3º ano (2 turmas); 4º ano (2 turmas) e 5º ano (2 turmas). A equipe docente é formada por 16 professores, dos quais 11 são titulares de sala de aula, e 5 são de horários pedagógicos (HP). A escola possui mais de 39 alunos com deficiência. Especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o quantitativo de alunos com deficiência corresponde a 14 estudantes, entre os quais 10 são autistas.

Além destes níveis de ensino, a escola oferta também a modalidade Educação Especial, que tem 60 alunos matriculados, atende alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas de 5 escolas da Rede Municipal, incluindo a própria instituição. A equipe multiprofissional da escola é composta por 2 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 psicóloga e 1 psicopedagoga. A escola possui 7 salas multifuncionais disponíveis, mas, por falta de profissionais, apenas 4 estão sendo utilizadas.

O atendimento especializado acontece da seguinte forma: 4 turmas de AEE, 1 sala para atendimento psicológico e outra atendimento psicopedagógico. Os serviços do AEE acontecem nos dois turnos durante toda a semana. Contudo, os acompanhamentos psicológicos e psicopedagógicos ocorrem apenas em um dia semana. Devido à carência de profissionais na rede, elas realizam atendimento também na Secretaria de Educação, onde há uma demanda maior atendendo crianças de toda a rede municipal.

Em sua estrutura física, a escola conta com várias salas (26 turmas, ocupadas nos dois turnos), banheiros, quadra poliesportiva, sala para professores(as), salas de administração (coordenação e gestão), cantina e sala de informática para os estudantes. Em relação aos Indicadores de Qualidade da Educação Básica, a escola registrou 5.1 nos anos iniciais e 4.9 nos anos finais do Ensino Fundamental (IDEB, 2021, INEP).

## 6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 10 professores(as) dos anos iniciais (1º ao 5º ano), 1 gestora, 1 coordenadora pedagógica (Ensino Fundamental), e 2 professoras do AEE. Os critérios de inclusão dos professores foram: a) ser professor titular de sala de aula regular, b) atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, b) ter no mínimo 3 anos de atuação.

Os critérios elencados se devem, em primeiro lugar, ao fato de considerar o mínimo de 3 anos como fundamental para que o professor possa adquirir uma experiência mínima em sala de aula, especialmente com crianças com deficiência, mesmo considerando o contexto pandêmico, no qual o município de Florianópolis adotou o ensino remoto como cumprimento às medidas de restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Nesse sentido, os períodos letivos correspondentes aos anos de 2020 e 2021 ocorreram de forma remota e não houve contato direto entre professores e alunos.

Soma-se a isso o fato de que os professores titulares de sala possuem um tempo maior de atuação pedagógica em sala de aula em contato direto com os alunos (4 dias na semana),

enquanto o professor de horário pedagógico (HP) possui apenas 1 dia na semana de atividade pedagógica, atuando em várias turmas, uma a cada dia da semana.

Foram excluídos do estudo aqueles/as docentes afastados de suas atividades laborais por quaisquer motivos ou que estejam exercendo outras funções no espaço escolar, assim como os professores que atuam em outros níveis de ensino. O(a) coordenador(a) e gestor(a) que participaram da pesquisa foram aqueles que atuam na instituição pesquisada, e foram excluídos da pesquisa aqueles que exerçam suas atividades em outros ambientes pedagógicos ou níveis de ensino. Participaram da pesquisa também as professoras do Atendimento Educacional especializado, que atuam na instituição pesquisada.

### 6.3 CONHECENDO A CIDADE DE FLORIANO

Floriano é um município brasileiro do estado do Piauí, situado na Zona Fisiográfica do Médio Parnaíba, à margem direita do Rio Parnaíba, em frente à cidade maranhense de Barão de Grajaú. Floriano corresponde à área onde Domingos Afonso Mafrense fundou as primeiras fazendas de gado no Piauí e onde, posteriormente, por volta de 1670, formou-se o centro da expansão da pecuária piauiense. Fundada em 1897, a Princesinha do Sul, como é conhecida, recebeu essa denominação em homenagem ao Marechal Floriano Peixoto. A cidade fica a 240 km da capital do estado do Piauí, Teresina, possui um extenso território com área de 3.409.647 km e tem população estimada de 62.036 habitantes, segundo dados do IBGE (2022).

**FIGURA 1 - Mapa de localização do município de Floriano/PI**



**Fonte:** Plano Municipal de Educação Ambiental.



Em relação à economia, o empreendedorismo, o turismo e o potencial agrícola são as marcas da região centro-sul do Piauí. Em Floriano, o comércio e a indústria são os pontos fortes da cidade, que tem empresas exemplos de empreendedorismo e conhecidas em todo o País. O setor industrial representa 20,15 % da economia local, e têm destaque os produtos farmacêuticos. No que concerne ao seu crescimento econômico, é o quinto maior Produto Interno Bruto (PIB) do Piauí (IBGE, 2022).

A cidade de Floriano se destaca também na área educacional e, tradicionalmente, recebe estudantes vindos do interior do Piauí em busca de estudos. Em 2021, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.5 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.9 A taxa de escolarização, para pessoas de 6 a 14 anos foi de 98.1, dados que colocam o município na 86ª posição de 224ª, entre as cidades do estado do Piauí, e na posição 1909ª de 5570ª, entre as cidades do Brasil (IBGE, 2022). Ainda relacionado à educação, dados do IBGE apontam que Floriano possui 67 escolas de Ensino Fundamental e 12 de Ensino Médio.

Quanto a modalidade de ensino Educação Especial, Floriano tem como marco o ano de 2003 com a participação no *I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores*. O seminário foi organizado por dirigentes da Educação Especial de municípios, estados e Distrito Federal e teve como objetivo estabelecer metas e ações de promoção à Educação Especial. No anos seguinte, Floriano firmou compromisso juntamente com outros municípios polos, os quais passaram a receber incentivos financeiros para realização de formação de profissionais com vista a promoção da educação inclusiva. Em 2005, o município participou ativamente *II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores* que teve como meta disseminar conhecimentos relacionados à área da educação especial aos participantes, professores formadores, os quais receberem a incumbência de formar educadores em seus respectivos municípios (Paiva Neta, 2016).

Em outubro de 2005, Floriano deu um importante passo rumo à promoção da Educação Especial e Inclusiva no município com a realização do *I Seminário Municipal de Formação de Gestores e Educadores*. Na ocasião o município recebeu do MEC/ SEEPP, a responsabilidade de:

Implementar a política da educação inclusiva; b) Divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais; c) Exercer função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores; d) Coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a realização do



mesmo; e) Incentivar a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação; f) Articular ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2005,p.12).

Após o evento, Floriano recebeu do MEC/SEESP uma Sala de Recursos Multifuncionais dando início ao Atendimento Educacional Especializado. Nesse período, segundo dados do Censo Escolar, o número de alunos com deficiência no município era 17, quantitativo que veio aumentando a cada ano letivo, alcançando no ano de 2008, o número de 128 matrículas (IBGE, 2005; 2008; Paiva Neta, 2016).

Em 2007, foi realizado o primeiro curso de formação para professores do AEE de Floriano e municípios da sua abrangência. Os professores do AEE, passaram a ministrar cursos de formação para professores que tinham alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A primeira sala de AEE foi implantada na Escola Municipal Francisco Dutra. Com o início dos atendimentos no AEE, houve uma sensibilização dos professores em relação aos pais e mães dos alunos desta modalidade de ensino. Foi desenvolvido através da Secretaria de Educação, Coordenação de Educação Especial Inclusiva, o projeto “*Simplismente PAI*” (*Pais Amigos da Inclusão*) que tinha como objetivo, estabelecer metodologias diferenciadas e trabalho psicopedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais envolvendo a família; garantir um atendimento individualizado e qualificado para as famílias em parceria com serviços de atenção básica na saúde; fomentar a emancipação e cidadania das famílias com foco no fortalecimento da parceria no processo de inclusão; proporcionar espaços de escutas às questões particulares de cada família, além de favorecer a superação de dificuldades de aprendizagem e dos preconceitos relacionados as características de cada aluno público alvo da educação especial (Paiva Neta, 2016).

Nessa trajetória, em direção ao fortalecimento da educação inclusiva, de 2005 até os dias atuais, o município de Floriano vem promovendo encontros e seminários bimestrais com vista a contribuir e apoiar com as práticas pedagógicas inclusivas, sendo referência na região de sua abrangência.

Além da educação, Floriano se destaca também na área da saúde. A Policlínica é considerada o maior centro de especialidades médicas do interior do Piauí e atende a população em 17 especialidades médicas. Além disso, o espaço conta também com uma sala de estimulação precoce que atende atualmente mais de 100 crianças com equipe multiprofissional composta por médica neuropediatra, fonoaudióloga, fisioterapeuta e psicóloga. A cidade, é, portanto, uma das regiões que mais tem se desenvolvido no Piauí.

#### 6.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Os procedimentos iniciais para a realização deste estudo foram direcionados para a escolha da escola campo de investigação, que ocorreu partir de um mapeamento das escolas com alunos autistas junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Floriano (PI), em maio de 2022. Após esta etapa, realizou-se um contato inicial com a gestora da escola, que sinalizou o aceite da pesquisa na instituição, formalizado por meio da assinatura da “Carta de aceite institucional” em junho de 2022 (Apêndice A).

Em seguida, realizou-se a submissão do Projeto de Dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Carta de aceite institucional foram construídos pautados nas orientações das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 (Apêndices A e B) (Brasil, 2012; 2016). Após a obtenção do parecer favorável do CEP, sob o número 68159323.0.0000.5087 (Anexo A), procedeu-se à execução das etapas seguintes.

A construção das informações ocorreu a partir da combinação de procedimentos e instrumentos flexíveis os quais possibilitaram que a pesquisadora tomasse decisões e realizasse adequações no decorrer da pesquisa, uma vez que este(a) constrói, junto aos participantes, significados e sentidos de forma contínua. Nessa perspectiva, a construção das informações ocorreu no período de maio a agosto de 2023, a partir de etapas diferentes que foram divididas em (1) aplicação do questionário; (2) observação participante e (3) entrevistas.

Os instrumentos utilizados foram construídos de modo que fosse possível compreender os seguintes eixos investigativos: a) informações sobre o perfil de formação e atuação profissional dos participantes; b) práticas pedagógicas para inclusão; c) concepções sobre aprendizagem e inclusão de estudantes autistas; e d) desafios para inclusão e potencialidades para intervenção.

O quadro a seguir, apresenta a síntese das etapas da pesquisa e dos procedimentos metodológicos utilizados na construção das informações em consonância aos objetivos da pesquisa.

**QUADRO 1** - Síntese das etapas e procedimentos para construção das informações

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Etapas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Período</b>

Conhecer o perfil de formação e atuação dos docentes, coordenadores e gestores.	Levantamento de informações sobre o tempo de formação e atuação docente.	Aplicação de questionário e entrevistas com professores, professores do AEE gestora e coordenadora.	Questionário e entrevistas.	Maio a Julho 2023.
Investigar a construção de sentidos e significados de professores, coordenadores e gestores sobre a inclusão de estudantes autistas.	Construção de informações a partir das falas expressas durante entrevistas e observação.	1-Entrevistas informais e semiestruturadas com professores de sala de aula regular, professores do AEE, gestora e coordenadora pedagógica.  2-Visitas à instituição e Observação do espaço institucional.	Entrevistas e Observação.	Maio a agosto de 2023.
Caracterizar as atividades desenvolvidas pela escola para o fazer pedagógico de inclusão para alunos autistas.	Levantamento de informações relacionadas as práticas pedagógicas.	1-Observação do espaço institucional.  2-Visitas institucionais; diálogos informais com atores escolares.  3- Entrevistas com os colaboradores.	Observação e entrevistas.	Maio a agosto de 2023.
Proposta de intervenção.	Análise das informações construídas em todas as etapas.	Identificação dos principais lócus para intervenção.	Resultado das análises das entrevistas e observação	Outubro e novembro de 2023.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

O contato inicial com os participantes da pesquisa ocorreu de forma gradual no horário do intervalo que acontecia em horários diferentes de acordo com os níveis de ensino de cada

turma. De forma geral, considera-se que a proposta da pesquisa foi bem aceita pelos professores. A maioria deles aceitou prontamente participar da pesquisa, e uma pequena parte mostrou resistência, mas, após a leitura do TCLE e explicação dos objetivos da pesquisa, como a flexibilidade da pesquisadora em se adequar aos horários disponíveis das professoras, a maioria aceitou participar, ficando apenas uma professora que não concordou em participar deste estudo.

Desse modo, a fim de conhecer o perfil de formação e atuação dos participantes, realizou-se um levantamento de informações a partir da aplicação de questionários. Optou-se por este instrumento por apresentar-se como uma ferramenta de rápido acesso às informações desejadas. Gil (2009) esclarece que o questionário é um procedimento de estudo formado por perguntas voltadas para os sujeitos com o objetivo de coletar dados sobre várias questões. Desse modo, optamos por usar o questionário com perguntas mistas para traçar o perfil sócio demográfico, de formação e atuação dos participantes da pesquisa. Nessa direção, foi aplicado o questionário intitulado “Questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação profissional” (Apêndice D). Foi possível, então, identificar o tempo de atuação dos participantes da pesquisa, assim como o seu perfil de formação e atuação, com vista nos indicadores e possibilidades para intervenção.

As etapas referentes à identificação dos sentidos partilhados entre os participantes sobre a inclusão, assim como, a caracterização das atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição, ocorreram de forma concomitante, a partir dos momentos de observação dos espaços e atividades escolares, das entrevistas semiestruturadas, além de momentos de conversas informais com professores.

A observação participante consiste em um procedimento de observação que se refere aos momentos de participação da pesquisadora junto às atividades desenvolvidas na escola (Gil, 2009). A imersão da pesquisadora no campo de estudo possibilitou a identificação de possíveis lócus para intervenção institucional que possam fortalecer o processo de inclusão dos estudantes autistas.

A observação é definida como técnica de coleta de informações, na qual os fatos são percebidos diretamente. Desse modo, a subjetividade, presente no processo de investigação social, tende a ser reduzida Gil (2009). Considera-se relevante para a pesquisa utilizar a observação participante, por obedecer a um planejamento que considera os objetivos propostos no estudo. Nessa etapa, foi adotado um roteiro de observação intitulado “Roteiro de observação participante na instituição” (Apêndice G), cujo objetivo era estabelecer o que deveria ser analisado e em que momentos, assim como, a forma de registro e organização das informações.

Esse método permitiu à pesquisadora compreender como funcionam determinadas atividades, no caso específico deste estudo, como ocorre a inclusão de alunos autistas considerando as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e coordenadores, buscando identificar possíveis lócus para intervenção institucional.

Aliada à observação, foram realizadas entrevistas com docentes de salas de aula regular, professoras do AEE, coordenador(a) e gestora. A entrevista se apresenta no contexto das pesquisas sociais como uma forma de interação social marcada pelo diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar informações e a outra se apresenta como fonte de informação. Nesse estudo, adotaram-se roteiros de entrevista semiestruturados, intitulados de “Roteiro de Entrevista para Professores(as)” (Apêndice E), “Roteiro de Entrevista para Coordenadores(as)” (Apêndice F), “Roteiro de entrevistas para gestores(as)” (Apêndice G), realizadas de forma dinâmica, durante a permanência da pesquisadora no contexto da observação.

Optou-se pela entrevista semiestruturada como procedimento investigativo, que é defendido por Flick (2009a) como aquela que obedece a um roteiro apropriado e facilita a abordagem por parte do pesquisador, partindo de questionamentos básicos, 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. O autor explica que essa técnica de coleta de informações é apropriada quando se deseja identificar as teorias subjetivas em campos de investigação, como escola.

O termo “teoria subjetiva” refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo (Flick, 2009a). Assim foram introduzidas perguntas abertas e questões controladoras, voltadas para a literatura científica sobre o tópico e baseadas nas pressuposições teóricas do pesquisador, neste caso, a concepção de desenvolvimento da aprendizagem e inclusão de estudantes no espectro autista no contexto da escola regular de ensino. As entrevistas foram realizadas mediante aceitação espontânea dos colaboradores, gravadas em um dispositivo móvel (celular), e, posteriormente, fidedignamente transcritas pela pesquisadora, de acordo com o que cada entrevistado narrou.

## 6.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Os procedimentos adotados para análises das informações pautaram-se nos princípios na pesquisa qualitativa com fundamentos na Psicologia histórico-cultural. As informações coletadas foram analisadas e comparadas entre si de forma transversal até que se chegasse a uma compreensão das singularidades que envolvem o processo de inclusão no contexto

pesquisado, a partir da epistemologia de Vigotski (2004), considerando que as significações acerca da inclusão dos participantes da pesquisa são atravessadas por um contexto social e cultural.

Considerando que o objeto de análise aqui proposto é a inclusão de estudantes autistas, a partir das concepções e práticas pedagógicas, deve-se levar em consideração que a compreensão das falas emergidas em determinadas etapas, não basta entendê-las em seu significado de forma isolada, é necessário compreendê-las no contexto dos sentidos partilhados entre as falas dos demais participantes pertencentes ao mesmo cenário e campo do estudo.

O papel do pesquisador, portanto, não consiste simplesmente em descrever uma realidade, mas em explicá-la e interpretá-la, em ser produtor do conhecimento, pois a pesquisa deve ser vista como um processo “constitutivo/interpretativo”. As falas dos sujeitos históricos expressam muito mais do que uma resposta a um estímulo apresentado, ou seja, elas revelam a construção histórica dos pesquisados em relação aos fenômenos sociais que atravessam gerações de cadeias de mediações simbólicas complexas (Aguiar, 2019).

Com esse entendimento, após realização das entrevistas, procedeu-se à escuta cuidadosa dos áudios e em seguida, a transcrição literal de todas as falas. Após a transcrição, realizou-se mais uma escuta com o objetivo de identificar possíveis omissões ou acréscimos indevidos de algumas palavras ou expressões e fazer possíveis ajustes, orientação dada a partir dos objetivos deste estudo. Esse procedimento é importante para que haja a familiarização e aproximação com o conteúdo contido nas informações. Isso possibilitou a seleção de pré-indicadores para a construção das zonas de sentidos em cada categoria de análise.

No processo de análise das informações, foram utilizadas também informações construídas por meio dos questionários, que possibilitaram a identificação do perfil de formação e atuação dos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, ao analisar as falas dos professores, da coordenadora e da gestora escolar em relação às suas percepções sobre a inclusão de alunos autistas, a tarefa da pesquisadora foi apreender os sentidos expressos em suas falas, buscando extrair os significados e sentidos da unidade de análise, que é a fala no e pelo coletivo, buscando construir zonas de sentidos. Portanto, a adoção da perspectiva histórico-cultural como arcabouço teórico exige do/a pesquisador(a) a compreensão mais elaborada, complexa e ampliada da realidade. Presume-se também que a realização de mediações intencionais pode afetar a maneira pela qual os significados e sentidos são partilhados e internalizados pelos envolvidos no processo de pesquisa (Marinho-Araújo; Dutra-Freitas, 2018).

Para a análise interpretativa, as informações foram organizadas em indicadores que contemplaram os temas relacionados a: (a) formação e atuação profissional; (b) concepções

sobre inclusão de estudantes autistas; e (c) responsabilização pela inclusão. As categorias advindas dessas análises e orientadoras da entrevista oportunizaram compreensões aproximadas acerca do perfil de formação e atuação de professores, coordenadores e gestores, concepções sobre os processos inclusivos para estudantes autistas e desafios no processo de inclusão. Serão apresentadas, a seguir, a análise e discussão dos resultados obtidos.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados construídos durante a investigação. Com o propósito de atender aos objetivos propostos, as informações foram analisadas à luz da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 2004). As informações obtidas a partir das falas dos participantes por meio das entrevistas, bem como aquelas construídas por meio dos questionários, foram organizadas em quatro eixos temáticos.

O primeiro eixo traz aspectos relacionados às trajetórias formativas com ênfase na educação inclusiva e experiências pedagógicas com alunos autistas a partir dos significados e sentidos partilhados entre os(as) colaboradores (as) deste estudo sobre a temática por meio dos questionários e entrevistas. O segundo eixo está relacionado aos aspectos sobre a oferta de formação continuada por parte do município por intermédio da Secretaria de Educação. Já o terceiro eixo, concepções sobre inclusão, levanta uma discussão acerca das principais concepções e crenças sobre aprendizagem dos alunos autistas, desenvolvimento humano e deficiência com ênfase no autismo, presentes nas falas das entrevistadas e que reverberam em suas ações e práticas pedagógicas. O quarto eixo de análise, responsabilidade pela inclusão, foi construído a partir dos posicionamentos expressos nas falas dos(as) participantes no que concerne à responsabilidade e dever de incluir quando voltado ao público dos estudantes autistas.

Em consonância com esses eixos norteadores, buscou-se apreender os significados e zonas de sentidos a partir do agrupamento de temas semelhantes compartilhados entre os colaboradores da pesquisa. Em seguida, serão apresentadas tabelas que sistematizaram a definição de cada indicador das zonas de sentidos, os quais serão discutidos após apresentação de cada tabela.

### **Eixo 1: Formação e atuação profissional para inclusão escolar**

Esse eixo contempla dados sobre caracterização dos participantes, tempo de atuação na rede municipal de ensino de Florianópolis e questões sobre formação inicial e continuada. As informações foram construídas a partir de duas etapas diferentes por meio de uma análise transversal que envolveram: a) perfil de formação e atuação profissional a partir dos questionários; e b) entrevista que buscaram a partilha de significados e zonas de sentido.



## Aspectos sobre formação inicial

Com o objetivo de compreender o perfil de formação dos profissionais participantes da pesquisa (gestora, coordenadora, docentes e professoras do AEE), essa unidade temática contempla aspectos sobre disciplinas cursadas durante a graduação relacionadas à inclusão, natureza da instituição de ensino em que cursou a graduação e tempo de formação.

Essa pesquisa contou com a participação de 14 colaboradores(as): 2 professoras do AEE, 1 gestora escolar, 1 coordenadora pedagógica (anos iniciais do Ensino Fundamental) e 10 professoras titulares de sala de aulas regular (anos iniciais Ensino Fundamental). Todos(as) os (as) participantes da pesquisa são do sexo feminino com faixas etárias que variam entre 25 à 60 anos. Das 14 participantes, 5 afirmaram ter idade entre 25 e 35 anos; 4 estão entre 35 e 45 anos de idade; 3 participantes têm idade entre 45 e 55 anos; e 2 têm mais de 55 anos. As participantes serão referenciadas neste estudo por letras do alfabeto, escolhidas de forma aleatória, quando se referir às professoras de salas de aula regular. As demais participantes serão identificadas pela função que ocupa na escola, por julgar que desta forma suas identidades continuarão sendo preservadas.

No que concerne à natureza das instituições, onde as participantes fizeram suas graduações, os dados indicaram a predominância das instituições públicas, que correspondem a 92,9% das participantes. Em relação ao tempo de conclusão, as informações construídas indicam que 50% das participantes possuem mais de 15 anos de formação, enquanto o número de participantes que possuem tempo de formação entre 5 e 10 anos, corresponde à 21%, entre 10 e 15 anos está representado por 21%, das participantes, seguido de um público menor que tem sua formação mais recente, entre 3 e 5 anos, equivalente a 8% das pesquisadas.

Nesso ponto, cabe refletir sobre o tempo de formação da maioria das participantes (50%) que afirmaram ter se formado há mais de 15 anos, em um período no qual as políticas de inclusão estavam sendo “geradas” havendo poucos respaldos legais que orientassem a formação de professores com este viés, fator que certamente tem refletido na prática pedagógica desses docentes.

Em relação à área de formação, as informações construídas por meio dos questionários demonstram que a formação inicial predominante é a Licenciatura em Pedagogia, que corresponde a 78,6% das participantes. Contudo, outras licenciaturas são citadas nas respostas, sendo 14,3% com formação em Letras Português, e 7,1%, formação em Geografia, informações coletadas durante a entrevista.

Sobre isso, é importante destacar que os profissionais aptos a atuarem como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como nas funções de gestão e coordenação/supervisão pedagógica são aqueles com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 1996). No que se refere ao trabalho docente, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, escopo desta pesquisa, é esta área de formação que possibilita ao futuro docente conhecimentos teóricos e práticos por meio de disciplinas específicas relacionadas aos diversos componentes curriculares que se fazem presentes no currículo desta etapa de ensino e conseqüentemente na prática pedagógica do professor polivalente.

A grade curricular dos cursos de Pedagogia contempla disciplinas, como Metodologia da Matemática, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia da Geografia, além de outras metodologias. São essas disciplinas que subsidiam o trabalho pedagógico voltado para cada componente curricular. As outras áreas de formação dentro das licenciaturas, estão aptas a atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por estarem fortemente relacionadas à componentes curriculares específicos, a exemplo da Licenciatura em Letras Português e Geografia, formações referidas nos dados desta pesquisa, com 14,3% e 7,1%, respectivamente.

Os(as) professores(as) que têm sua atuação fora da sua área de competência podem ter um comprometimento no resultado do seu trabalho, conforme o relato de (P.Q): *“Minha maior dificuldade hoje, eu encaro a questão de ser de outra área. Pra mim é um desafio muito grande[...]”*. Ainda em relação à formação inicial para atuação profissional na perspectiva da educação inclusiva, das 14 participantes, 11 responderam que cursaram disciplinas na área da Educação Especial e/ou Inclusiva no decorrer da formação inicial. Dessas, 60% afirmaram ter cursado a disciplina Fundamentos da Educação Especial, 30% Libras e 10% Psicologia da Educação. Sobre a cobertura destas disciplinas, nas entrevistas PQ relatou

*“[...] Quando você está na Universidade, você tem umas “pinceladas” sobre a inclusão. Na mesma direção P.A acrescenta “[...] A gente faz umas disciplinas voltadas pra essa questão (fazendo referência à inclusão e educação especial) [...], mas para o autismo, não teve nada específico[...]”*

Acredita-se que essas disciplinas são importantes para atuação pedagógica inclusiva, mas, por si sós, não oferecem suporte teórico necessário para uma atuação pedagógica consistente, no que se refere à compreensão do universo da pluralidade das pessoas com deficiência, incluindo aquelas inseridas no campo da neurodiversidade, como o autismo. Elas se configuram com disciplinas necessárias para formação pedagógica de professores, mas que

não “dão conta” de toda complexidade do processo de inclusão. Isso porque, as necessidades formativas são produzidas no dia a dia da prática docente, havendo portanto, a necessidade de formação continuada de maneira constante. Sobre esse aspecto, os dados desta pesquisa apontam que 100% das participantes não possuíam experiência ou participaram de atividades voltadas para o trabalho pedagógico com crianças autistas na graduação. Isso sinaliza uma necessidade formativa dos docentes para atuação com estudantes autistas para que possam compreender as peculiaridades presentes no espectro. Na etapa das entrevistas, foi possível identificar os reflexos dessas lacunas na prática do cotidiano escolar, conforme exposto abaixo.

**TABELA 1-** Organização do eixo norteador e zona de sentido acerca dos aspectos sobre formação inicial

<i>Eixo Norteador</i>	<i>Zona de Sentido</i>
Perfil de formação e atuação profissional para inclusão em salas de aula regular.	Formação inicial e necessidades formativas para atuação pedagógica na perspectiva inclusiva.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

As zonas de sentidos expressam as significações produzidas pelos participantes e apreendidas pelo pesquisador. Com esse entendimento, a zona de sentido “Formação inicial e necessidades formativas para atuação pedagógica na perspectiva inclusiva” foi construída a partir das análises das falas das professoras que atuam nas salas de aulas regulares. Na tabela 2, são apresentados os indicadores a partir dos quais foi construída cada unidade de análise que compõe as zonas de sentido.

**TABELA 2 -** Indicadores da Zona de Sentido “Formação inicial e necessidades formativas para atuação pedagógica na perspectiva inclusiva”

<b>Unidades de análises</b>	<b>Falas</b>
Apelo para a formação prática específica para o cotidiano demandado pela inclusão	<p>“[...] <i>Aqui em Floriano deve ter um SOCORRO aos professores. Porque não é que eles não queiram, eles não compreendem o processo, nós não compreendemos o processo[...]. É necessário haver um auxílio ao professor principalmente na questão prática.</i>” (PQ)</p> <p>“<i>Não há formação aqui, nós estamos jogados à Deus dará.</i>” (PA)</p> <p>“[...] <i>Tenho dificuldades em ensinar e eles em fazer (se referindo as crianças com deficiência) [...] Para as crianças com autismo e outras deficiências nós temos que</i></p>

	<i>nos virar e nós não estamos realmente dentro do processo[...] nós temos braile? Não temos. Nós temos LIBRAS? Não temos. Falta instrumental, falta capacitação.” (PJ)</i>
Busca por aprimoramento pedagógico com ênfase nas especificidades de aprendizagem do público da educação inclusiva	<p><i>“Já fiz muitos cursos e sempre quando tenho oportunidade eu faço[..]Os cursos normalmente são muito teóricos. O professor precisa de auxílio na parte prática [...] não é só o autismo, o aluno cego as outras deficiências também. Como lidar com determinadas deficiências? Então é necessário ter essa vivência nos cursos, não só a teoria, mas principalmente a prática.” (PQ)</i></p> <p><i>“Os professores já estão cansados, desanimados, já estão esgotados com muitos cursos que já fizeram e não dão base pra isso[..] eu não quero mais fazer nenhum curso nessa área, e é preciso.” (PJ)</i></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

A unidade de análise “Apelo para a formação prática específica para o cotidiano demandado pela inclusão” traz aspectos que comprovam a importância de momentos formativos que atendam às necessidades específicas de cada professor(a) ou de cada sala de aula com intuito de superar possíveis dificuldades no cotidiano do professor.

As falas das professoras demonstram lacunas na formação relacionada às demandas da educação inclusiva e uma escassez de espaços formativos, situações que têm refletido em suas práticas educativas. Nessa direção “o sentimento de abandono e despreparo” relatado por PA e o “pedido de socorro” de PQ, são indícios de que elas não se sentem contempladas com formações que poderiam apoiar ou orientar o desenvolvimento desse trabalho. A desqualificação revelada pelas professoras se constitui um obstáculo no processo de inclusão e corrobora com outros estudos sobre a mesma temática que têm apontado lacunas na formação dos professores, destacando a falta de conhecimento e inaptidão por parte dos profissionais no que se refere à educação inclusiva (Santos, 2021; Camargo; Silva, 2020).

Um estudo realizado por Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020) apontou como um dos obstáculos para que a inclusão ocorra em salas regulares as dificuldades que os professores encontram em implementar um ensino que contemple todos os alunos. O estudo também revelou a falta de formação docente numa perspectiva de educação inclusiva, que contemple aspectos sobre desenvolvimento humano de maneira mais abrangente partindo da ótica de que há uma infinidade de diferença entre as pessoas que compõe uma sociedade.

Com respaldo na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2012,2021; Bernardes; Credo,2016), na educação escolar, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ocorre por meio de ações apropriadas e orientadas pelo professor considerando o nível de desenvolvimento de cada aluno(a), através dos mecanismos de mediação pedagógica. No que se refere aos alunos com deficiência, é importante que se identifique os caminhos diversos que podem ser explorados, para que os alunos se desenvolvam, conforme o esperado. Para tanto, é necessário que os docentes estejam em constante aperfeiçoamento.

Para Teixeira (2020), formação continuada é entendida como um processo educativo que ocorre fora do horário de trabalho dos professores, por meio da qual são criadas condições para a geração de novos rumos educacionais a partir da articulação entre a teoria e prática, visando criar novos direcionamento educativos. Contudo, devido às diferentes condições de trabalho docente e a grande diversidade humana presentes nas escolas, a formação acadêmica ou continuada não conseguem levar em consideração todos os aspectos das pessoas. Isso não significa que não seja relevante especialização em diferentes áreas, como a condição de pessoas com autismo.

As lacunas deixadas nos cursos de formação inicial para professores no que se refere à pauta da neurodiversidade e inclusão, somadas a ausência de momentos formativos no ambiente escolar, têm levado muitos docentes a buscarem aprimoramentos em cursos de formação continuada com intuito de adquirirem conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam seus trabalhos em sala de aula. Esse fato demonstra que, de forma geral, os docentes acreditam nos benefícios que uma educação inclusiva proporciona para os alunos com e sem deficiência.

Nessa direção, a unidade de análise “Busca por aprimoramento pedagógico com ênfase nas especificidades de aprendizagem do público da educação inclusiva” traz relatos e informações do questionário, que demonstram que muitos profissionais tem buscado capacitação como forma de suprir lacunas deixadas tanto na formação inicial como pelo Estado, aqui representado pela Secretaria de Educação. Dados dos questionários indicaram que 42,8% das profissionais possuem formação continuada na área da educação especial ou inclusiva: 1 participante tem especialização em Psicopedagogia clínica e institucional; 1 tem especialização em Psicopedagogia clínica e institucional e em Atendimento Educacional Especializado; 1 tem especialização em Atendimento Educacional Especializado; e 3 professoras têm curso de extensão ou capacitações na área. As outras profissionais, 47,2%, indicaram não possuir nenhum tipo de formação ou capacitação voltada para educação inclusiva.

A pesar de a maioria das participantes terem realizado formação continuada com ênfase na educação especial ou/ inclusiva, a partir dos relatos, contata-se que há uma generalização nos cursos, que em sua maioria não tem contemplado as necessidades formativas práticas dos docentes, conforme as afirma PQ: “[...]Os cursos normalmente são muito teóricos. O professor precisa de auxílio na parte prática [...] não é só o autismo, o aluno cego as outras deficiências também[...].” A fala da professora reflete a necessidade de reestruturação nos cursos de formação de professores que orientem a atuação pedagógica no sentido de alcançar todos os alunos considerando as necessidades de cada um.

As carências formativas relatada pelas professoras andam na mesma direção dos resultados da pesquisa realizada por Camargo *et al.* (2020), que evidenciaram a necessidade dos professores de orientações específicas em cursos de formação de professores sobre o uso de recursos e estratégias de ensino para alunos com autismo. Sem o direcionamento pedagógico adequado, o trabalho de inclusão fica prejudicado. A ausência desses momentos formativos compromete o resultado do trabalho dos docentes, além de causar um sentimento de cansaço, desânimo e desamparo.

Corroborando com Pereira (2019), a inclusão é em si um desafio a ser alcançado, pois lidar com diferentes realidades é comum aos seres humanos, na medida em que somos todos diferentes, e cada um tem suas próprias habilidades e limitações. Assim, ao entender que a inclusão é inevitável, por ser uma realidade cotidiana vivenciada por todos, as práticas inclusivas tornam-se comuns em todos os espaços inclusive nos espaços de formação que levam em conta a diversidade e treinam nos espaços escolares para lidar com ela.

Nesse aspecto, Mantoan (2003) assinala que uma educação na perspectiva inclusiva significa ressignificar os papéis dos professores, das escolas, da educação e da prática pedagógica, tão comuns no contexto educacional e que têm gerado exclusão em todos os níveis do nosso ensino. É preciso superar paradigmas hegemônicos e tradicionais e, nessa direção, a formação de professores deve ser orientada a partir de uma nova perspectiva que venha reconhecer e valorizar as diferenças presentes nos alunos.

**TABELA 3** - Organização do eixo norteador e zona de sentido transversal sobre a oferta das formações continuadas em serviço

Eixo Norteador	Zona de sentido transversal
Aspectos sobre a oferta de formação continuada por parte do município por intermédio da Secretaria de Educação.	Contradições existentes entre a oferta de capacitações e formação continuada por parte do município e aquilo que os professores sentem no cotidiano escolar.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A zona de sentido “Contradições existentes entre a oferta de capacitações e formação continuada por parte do município e aquilo que os professores sentem no cotidiano escolar” foi construída a partir da análise transversal das falas divergentes dos atores escolares participantes deste estudo, no que se refere aos sentidos atribuído por eles, à amplitude das formações continuadas com ênfase na educação inclusiva.

**TABELA 4** - Síntese dos indicadores da zona de sentido “Contradições existentes entre a oferta de capacitações e formação continuada por parte do município e aquilo que os professores sentem no cotidiano escolar”.

Unidade de análise	Falas
Crítica das professoras à inexistência e/ou falta de especificidade nas formações continuadas em serviço.	<p><i>“Olha, se alguém me perguntar se eu fui um planejamento ou um curso aqui voltado para inclusão... não lembro não. Normalmente a gente faz mais sozinho [...] “Não é só fazer esses eventos pontuais, a gente precisa de mais prática, mais prática” [...] Normalmente a gente faz mais sozinho [...] A gente escuta assim, vocês têm que incluir os alunos de vocês. Mas não diz como.” (PL)</i></p> <p><i>“Não, pedagogicamente não (fazendo referência as formações em serviço com ênfase eu inclusão). A gente tem os planejamentos, mas quando se fala de algo que venha a corresponder ao trabalho de toda a equipe, não há ainda essa organização [...] Quanto aos alunos com deficiência, nem na secretaria existe algo voltado pra essas crianças. Isso me deixa muito desconfortável.” (PC)</i></p> <p><i>“O que há, são conversas aleatórias, você está discutindo sobre algum tema e acaba discorrendo sobre alguns outros e aí a gente acaba entrando na questão também da inclusão. Um encontro específico pra discutir a inclusão, não vou ser.... isso é irreal, isso não existe nem na escola (nem nas escolas de modo geral porque eu já trabalhei em 3, 4 escolas e nenhuma delas aqui no município tem.” (PQ)</i></p>



Cobertura das formações continuadas na visão da coordenadora e gestora

*“Quanto a questão das formações, eu acho que o município tem proporcionado muito[...] Sempre tem esses momentos que eles fazem, as jornadas pedagógicas[...] Só o professor que não quer mesmo. [...] As informações estão aí, são pra todos, mas nem todo mundo aceita mudança e nem todo mundo aceita se informar. [...] pra mim, hoje não se admite o professor dizer que não sabe o que é, quais as características do autismo.”*  
(COORDENADORA)

*“Às vezes tem formações e o professor não vai, mas na hora de dizer que não sabe, que é difícil, enfim.... É questão mesmo de querer se informar de querer está atualizado.”* (GESTORA)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

A unidade de análise “Crítica das professoras à falta de especificidade nas formações continuadas em serviço” revela a ausência de formações continuadas em serviços com ênfase na educação inclusiva. Nesse sentido, PL relata: *“Olha, se alguém me perguntar se eu já fui um planejamento voltado para inclusão... não lembro não[...] A gente precisa de mais prática, mais prática”*. Na mesma direção, P.Q enfatiza que no município não existem momentos para se discutir os desafios ou até mesmo conquistas relacionadas à inclusão.

A análise das falas proferidas direcionam ao entendimento de que o município carece de formações que contemplem os aspectos relacionados à educação inclusiva. Segundo relatos das professoras, os encontros formativos com ênfase na educação inclusiva promovidas pela Secretaria de Educação ocorrem majoritariamente no início de cada semestre e se resumem a eventos pontuais como “Fóruns da Educação Inclusiva”, que contam com palestrantes, autoridades municipais e raramente professores formadores vinculados ao município. Sabe-se que momentos como esses são importantes por chamar a atenção de autoridades municipais, estaduais, comunidade acadêmica, profissionais da educação e da saúde que fazem parte de equipes multifuncionais para a temática da inclusão. Contudo, eles, por si sós, não atendem às demandas das escolas, tampouco dos professores.

Sobre esse assunto, é importante destacar o papel do coordenador pedagógico nas formações em serviço, como mediador das práticas educativas. Ele é o responsável por criar e desenvolver espaços de discussão no ambiente de trabalho a fim de identificar e buscar superar possíveis dificuldades relacionados às estratégias e práticas, sobretudo com alunos com



necessidades educacionais específicas. Porém, o que se evidencia a partir das entrevistas é uma fragilidade pedagógica nesse sentido. Sobre isso, P. C relata não haver momentos pedagógicos dentro da escola que contemplem as necessidades de toda a equipe de professores no que se refere às especificidades de aprendizagem dos alunos autistas e com outras deficiências, enfatizando também que nem na SEMED há esses espaços para diálogos.

Mendonça e Silva (2015) salientam que, na conexão entre a prática docente e as possibilidades de criar novas formas de ensino-aprendizagem, encontram-se os questionamentos que envolvem a formação de professores. As estratégias educacionais baseadas em ensinamentos teóricos pautados somente na transmissão de teorias sem a devida reflexão sobre estratégias metodológicas práticas são insuficientes para uma mudança eficaz no cotidiano escolar. Compartilhar e discutir experiências profissionais em espaços educativos inclusivos, como salas de aula, e refletir criticamente sobre as condições de trabalho docente são pontos fundamentais a serem considerados em momentos formativos.

Nessa zona de sentido, foi possível evidenciar divergências de significações relacionadas à amplitude das formações promovidas pela SEMED que tenham a educação inclusiva como pauta. Por um lado, há uma insatisfação por parte dos docentes de sala de aula regular decorrentes da ausência de formações ou da falta de especificidades nos cursos. Sob outra perspectiva, encontram-se as percepções dos profissionais que estão “fora do chão da sala de aula”, aqui representados pela coordenadora pedagógica e gestora.

A unidade de análise “Cobertura das formações continuadas na visão da coordenadora e gestora” traz à tona os posicionamentos das profissionais relacionados a formação pedagógica para inclusão no contexto da sala de aula regular. Diferentemente dos professores de salas de aulas regulares, que não se sentem contemplados nas formações ofertadas pela SEMED, as falas das participantes que estão fora do chão da sala de aula demonstram pensamentos diferentes e consideram que o município tem proporcionado muitas formações.

Os indicadores dessa unidade de análise indicam que as participantes possuem visão reducionista sobre os aspectos formativos para a educação inclusiva. A partir da fala da coordenadora, depreende-se que os professores tem todo o suporte teórico e metodológico necessário para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, apontando como maior desafio a falta de interesse e compromisso com a inclusão por parte dos professores. Contudo, as formações a que se referem, as jornadas pedagógicas, são eventos pontuais que ocorrem no início de cada semestre e reúnem diversos representantes da sociedade, conforme já pontuado anteriormente.

Considera-se, portanto, que as profissionais que não vivenciam os desafios da inclusão dentro da sala de aula possuem uma visão fragmentada sobre a formação/capacitação e acreditam que momentos pontuais são suficientes para compreensão e execução de um trabalho pedagógico que contemple toda a diversidade que existe em uma sala de aula. Sobre esse aspecto a DIRETORA acrescenta: *“Às vezes tem formações e o professor não vai, mas na hora de dizer que não sabe, que é difícil, em fim.... É questão mesmo de querer se informar de querer está atualizado”*.

Cabe aqui questionar sobre a qualidade e amplitude dos cursos e das informações que estão disponíveis. Os estudos sobre práticas pedagógicas e formação docente na perspectiva da educação inclusiva demonstram que muitos professores têm buscado aprimoramento. Contudo a maioria dos cursos apresenta perfil generalista e, conforme demonstrado na unidade de análise anterior, não oferece consistência metodológica na prática do professor.

Pesquisas anteriores indicaram que os professores estão inseguros e ainda não se sentem preparados para as mediações comportamentais e adequações pedagógicas voltadas para o estudante com TEA. Um estudo desenvolvido por Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) indica os sentimentos e práticas de professores no que se refere à inclusão. Os maiores desafios encontrados por eles estão relacionados à falta de preparo e conhecimento específicos sobre como desenvolver uma metodologia que atenda a todos alunos. Somado a isso, ainda enfrentam a falta de estrutura e de apoio pedagógico e salas superlotadas.

Outro fator que dificulta o trabalho de inclusão e que se revelou nesta pesquisa está relacionado à falta de habilidade no manejo comportamental com alunos autistas, conforme a fala de PM: *“Tenho uma criança autista que não consegue ficar na sala de aula[...] Ele passa a manhã caminhando pela escola porque ele não teve aquela parte[...] Assim, a gente não consegue, com essa criança fazer nenhum trabalho pedagógico”*.

Sabe-se que, para que o professor consiga trabalhar conteúdos curriculares específicos de cada ano, é necessário que o aluno tenha desenvolvido pré-requisitos, que são base para determinados conhecimentos, por exemplo saber sentar, esperar e observar. A escola, assim como todo espaço social, possui regras pré-estabelecidas que servem para organização e melhor aproveitamento dos momentos pedagógicos. Esses comportamentos sociais não são adquiridos de forma natural pelas crianças, mas, sim, pela mediação do outro. Sobre esse aspecto, uma das maiores dificuldades relatadas por professores em estudos anteriores está relacionada às características comportamentais do autismo.

O estudo de Evêncio (2019) trouxe à tona as dificuldades de manejo comportamental com crianças autistas. Os resultados da pesquisa demonstraram que a criança observada emite

comportamentos diferentes, dependendo das rotinas da escola. Em certos tipos de atividades, especialmente as lúdicas, demonstra concentração e engajamento, ao contrário daquelas que são mais instrucionais, nas quais manifesta comportamento de fuga. O estudo também mostrou que os professores afirmaram não saber como ensinar alunos autistas e enfatizaram que é mais benéfico não interferir nos momentos de fuga da criança, deixando-a livre para realizar atividades que lhe interessem.

Situações semelhantes ocorrem nas escolas de Floriano/PI. Nos momentos de imersão no campo de estudo, verificou-se diversas vezes que o aluno autista citado pela professora estava sempre acompanhado pela sua cuidadora nos corredores da escola ou na sala do AEE, em horário que deveria estar na sala de aula. Em conversas informais, a cuidadora relatou que ele não fica muito tempo em sala de aula e tem muita dificuldade em se concentrar, destacando também que tanto ela como a professora deixam sempre o aluno à vontade para não o contrariar. *“Então ele gosta de ficar assim, no mundinho dele”*.

Observou-se também a presença frequente de algumas crianças autistas na sala de recursos multifuncionais no horário em que deveriam estar na sala regular. Lá, eles geralmente ficam bem à vontade, manuseiam alguns brinquedos e, às vezes, as professoras fazem algumas atividades pedagógicas com eles. Ficou evidente a naturalização por parte das cuidadoras e das professoras do AEE com a presença desses alunos, quando esse tipo de atendimento deveria acontecer no contra turno, ocasionando, portanto, situação de exclusão.

**TABELA 5** - Organização do eixo norteador e zona de sentido transversal acerca das concepções sobre inclusão

Eixo Norteador	Zonas de Sentido transversal
Concepções sobre inclusão	Atuação pautada em concepções reducionistas da educação e da aprendizagem dos alunos autista.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

A Zona de Sentido “Atuação pautada em concepções reducionistas da educação e da aprendizagem dos alunos autista” traz à tona indicadores que direcionam a compreensão de concepções reducionistas e despolitizadas da inclusão pra estudantes autistas. Nas discussões, serão considerados além das falas das entrevistas, práticas e comportamentos observado no campo de investigação.

**TABELA 6** - Síntese dos indicadores da zona de sentido transversal “Atuação pautada em concepções reducionistas da educação e da aprendizagem dos alunos autistas”

---

**Unidade de análise**
**Falas**


---

 Visão apriorística da aprendizagem e desenvolvimento do estudante autista

*“Eu trago aos alunos da sala o conhecimento de que a gente tem esse aluno na sala que não é diferente deles no sentido físico, mas a forma de se relacionar eles tem dentro do desenvolvimento deles. Mas que eles tem uma limitação na aquisição de conhecimento. [...] Por isso as vezes eu uso uma linguagem mais aplicada pra eles e eu vejo que em todas as crianças no geral, há esse respeito, há esse cuidado, há essa proteção mas há também essa confiança na autonomia desse aluno especial para também interagir da forma que ele.”*  
(P.C)

*“Tem os ‘ditos normais’, que na verdade vem com uma carga de problemas pra você[...] e tem que lidar com essas dificuldades, o autismo, síndrome de down, cadeirantes, e problemas neurológico.”* (P.J)

*“A avaliação deles tem que ser diferenciada por ser um aluno com certa limitação não tem a mesma capacidade que os outros”* (P.AEE 1)

*“Ano passado eu tive muita dificuldade com um aluno que tem baixa visão e autismo. Ele atrapalhava muito, ele gritava muito. Tinha uma cuidadora, mas ela não dava conta. Atrapalha, atrapalha [...]. Eu acho que ele deveria ir pra sala regular mas não todos os dias, tinha que dividir com a escola especial pra ter contato com os ditos normais e outra pra atender melhor às necessidades dele. Porque ele junto com outros ele não avança.”* (P.I)

---

 Visão romantizada da inclusão para efeito de uma suposta implementação pelo discurso das políticas públicas.

*“A gente tem todo prazer, todo amor em receber a criança, mas a própria deficiência faz com que ela tenha esses comportamentos (fazendo referência aos comportamentos agressivos.”*  
(DIRETORA).

---

---

*“Todo aluno tem potencialidades[...] mas quando o aluno é especial o professor age mais por amor, por dedicação do que mesmo saber lidar com aquele aluno.” (P.J)*

*“Acho importante a inclusão. [...] Em relação ao meu aluno “especial”, os outros alunos gostam muito dele, gostam de cuidar, querem sentar perto[...].” (P.T)*

---

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

A unidade de análise “Visão apriorística da aprendizagem e desenvolvimento do estudante autista” revela falas que são reflexos da representação histórica da deficiência, especialmente os estigmas associados ao autismo que associam a deficiência à incapacidade e à limitação. Nesse sentido, analisando as falas das pesquisadas, foi possível perceber em diversos momentos traços que remetem a essa compreensão, por exemplo quando PC afirma que *“eles têm uma limitação na aquisição de conhecimento”*.

Evidenciou-se que ainda são muito fortes nas escolas de Florianópolis concepções deterministas do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Nas falas das participantes da pesquisa, são perceptíveis crenças de que a deficiência está relacionada à incapacidade ou limitação, especialmente no que se refere às aptidões acadêmicas, conforme o esperado para a turma como um todo. As falas demonstram, ainda, que as professoras acreditam que as dificuldades no processo de desenvolvimento das crianças estão atreladas somente a cada deficiência e desconsideram as inúmeras barreiras presente nas escolas, sobretudo as atitudinais, e os possíveis ganhos decorrentes da mediação pedagógica adequada no desenvolvimento de todos os estudantes, incluído os alunos autistas. Na mesma direção, sobre os processos avaliativos, P.AEE1 reitera que *“A avaliação deles tem que ser diferenciada por ser um aluno com certa limitação não tem a mesma capacidade que os outros.”*

Uma pesquisa realizada por Pereira (2019) apontou posturas capacitista dos professores, em cujas práticas deixavam de explorar determinadas atividades e retiravam do indivíduo autista a capacidade de realizar tarefas e alcançar sua independência, reduzindo o processo de inclusão apenas à socialização e construção de laços afetivos.

Somado a isso, percebem-se nas falas expressões carregadas de estereótipos, a exemplo da fala da professora P.J: *“tem os ‘ditos normais’ que na verdade vem com uma carga de problemas pra você [...] e tem que lidar com essas dificuldades, o autismo, síndrome de down,*

*cadeirantes, e problemas neurológico.*” PC relata que “[...] há esse cuidado, há essa proteção, mas há também essa confiança na autonomia desse ‘aluno especial’ [...].” Expressões como “ditos normais” e “aluno especial” trazem consigo comportamentos e práticas capacitistas, na medida em que, mesmo em momentos de discurso de reconhecimento do potencial do aluno autista, existe um perfil de “normalidade” esperado entre os alunos.

Nesse ponto, vale a pena lembrar os princípios do desenvolvimento humano defendido por Vigotski (2021), que assinala que o desenvolvimento da pessoas com deficiência parte das mesmas leis que regem o desenvolvimento da pessoa sem deficiência e aponta o coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência.

A tese fundamental que nos interessa pode ser formulada do seguinte modo: a investigação das funções psíquicas superiores no processo de desenvolvimento, convence nos de que elas têm uma origem social, tanto na filogênese quanto na ontogênese (p. 198).

De acordo com o conceito central da teoria histórico-cultural, a formação do ser humano acontece em nível cultural e social. Com esse entendimento, uma criança com deficiência, a exemplo do autismo e da síndrome de Down, citadas nas falas possui uma forma única de estar no mundo, assim como cada um de nós da espécie humana. Isso não significa que são seres incapazes ou limitados.

A tese defendida por Vigotski de que a constituição das funções psicológicas superiores ocorre em nível cultural a partir de relações mediadas vai ao encontro com as características do autismo, sobretudo as barreiras comportamentais, que são as maiores dificuldades descritas pelos professores. É por meio da experiência cultural que as limitações biológicas impostas por uma deficiência são alteradas. Em outras palavras, questões como a deficiência podem ser compensadas por meio da cultura (Paoli,2022).

Diante do exposto, reitera-se a necessidade de se repensarem as bases teóricas e metodológicas das formações docentes, superando a ótica do desenvolvimento humano pautado na compreensão majoritariamente biológica, onde se coloca o laudo e o diagnóstico como fatores decisivos e limitantes da aprendizagem e do desenvolvimento, com a crença de que crianças autistas têm seu desenvolvimento limitado. As crenças são expressões de percepção e pensamento que funcionam como filtro para a interpretação da realidade e podem interferir no comportamento e na prática do professor em relação a esse aluno com deficiência, influenciando sua forma de ensinar. Desse modo, em uma escola inclusiva, seus autores devem assumir o desafio de superar essas concepções e estigmas. A representação que o professor tem

desse aluno moldará a relação entre eles e, portanto, oportunidades para o desenvolvimento do educando (Barbosa; Souza, 2010; Marinho-Araújo, 2014). Essa reflexão dialoga com a próxima unidade de análise construída neste estudo.

A unidade de análise “Visão romantizada da inclusão para efeito de uma suposta implementação pelo discurso das políticas públicas.” traz falas que demonstram o entendimento reducionista sobre a função da escola, sobre educação inclusiva e desenvolvimento de alunos com deficiência, especialmente aqueles com autismo. As falas das participantes que constituem esta unidade são marcadas por expressões que demonstram sentimento de acolhimento, carinho e amor relacionados aos alunos autistas: No que se refere ao potencial de desenvolvimento P.J relata que *“Todo aluno tem potencialidades[...], mas quando o aluno é especial o professor age mais por amor, por dedicação do que mesmo saber lidar com aquele aluno”*. A fala da DIRETORA demonstra um entendimento despolitizada da educação quando se refere ao aluno autista *“A gente tem todo prazer, todo amor em receber a criança, mas a própria deficiência faz com que ela tenha esses comportamentos[...].”*

Nas entrevistas formais e nas vivências no campo de estudo, notou-se um tratamento diferenciado com as crianças com deficiência de forma geral. O cuidado, o carinho e o afeto se apresentam como pilares no processo inclusão, tanto por parte dos profissionais da escola, como também por parte dos alunos com desenvolvimento típico. A fala da professora PJ, ao relatar como a turma se comporta em relação à aluna autista, demonstra o sentimento de cuidado e proteção que pode ser classificado também como capacitismo por parte dos alunos: *“Os outros alunos gostam muito dela, gostam de cuidar, querem sentar perto[...].”*

Vale destacar que construção dos laços afetivos entre professores e alunos não é algo ruim, pelo contrário, isso favorece o desenvolvimento das crianças. Contudo, importa questionar o fato de se negligenciarem situações de aprendizagens que desenvolvam aspectos cognitivos e habilidades acadêmicas previstas no currículo quando este aluno possui alguma deficiência.

Uma pesquisa realizada por Silva et al. (2019) buscou compreender a visão de profissionais que trabalham na secretaria de educação sobre a Educação Especial inclusiva no município de Jardim de Angicos (RN). De acordo com os achados, os autores concluíram que as concepções dos profissionais do sistema educacional sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva são atravessadas pelos sentimentos de acolhimento ao aluno com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Em direção parecida, os resultados da pesquisa de Lemos *et al.* (2016) sobre concepções e práticas pedagógicas inclusivas indicaram que, em suas falas, as docentes demonstram



concepções de inclusão alusivas à prática assistencialista e associam a escola a um espaço propício à socialização da criança. Contudo, apontou também que as professoras estão buscando reformular suas concepções sobre inclusão e desenvolvimento dos alunos autista a partir da vivência com eles, que tem demonstrando potencial de desenvolvimento que as docentes desconheciam.

Um estudo realizado por Dainez e Smolka (2019) buscou analisar a função social da escola para alunos com deficiência a partir das práticas pedagógicas. O resultado da pesquisa constatou que a escola vai assumindo um posicionamento atravessado por discursos médicos com ênfase no cuidado, nos estímulos e na socialização, como fundamentos para inclusão. O estudo destacou também que as crianças com deficiências são aprovadas de uma série para outra não por condições de conhecimento acadêmico, e sim, por razões pautados nas impossibilidades pressupostas pela escola, e no discurso de necessidade de frequentar salas com alunos da mesma faixa etária para socialização.

Sobre esse aspecto é válido lembrar os postulados de Vigotski (1997; 2021) sobre os princípios educativos da pessoa com deficiência. Ancorado nas leis gerais do desenvolvimento cultural, assinala que todos podem aprender e se desenvolver a depender das condições históricas e culturais de cada sujeito. Com base nisso, e pensando nos alunos autistas, não se trata, portanto, de reduzir as expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, nem de negligenciar as especificidades dentro do espectro, mas, sim, de buscar identificar as particularidades que podem aflorar seu potencial de desenvolvimento.

Em coerência com os postulados de Vigotski (1997), os objetivos educativos com ênfase na educação inclusiva necessitam de ações orientadas para as potencialidades do processo de humanização do sujeito, sem estabelecer limites por suposição e sem partir da ideia da carência ou falta, mas reconhecendo as condições e especificidades de cada sujeito que vivencia a deficiência. Esta forma de conceber o trabalho educativo implica atenção às formas como as crianças com deficiência participam das práticas sociais e, em particular, a importância de prestar atenção às ações pedagógicas mediadoras que ocorrem nas relações dinâmicas dentro da escola. A questão que se coloca, portanto, é como levar em conta a especificidade da deficiência no contexto dos esforços de mediação educativa na perspectiva das possibilidades de desenvolvimento cultural, uma vez que as condições orgânicas não são obstáculos à ação educativa (Dainez; Smolka, 2019).

**TABELA 7** - Organização do eixo norteador e zona de sentido transversal sobre os desafios e responsabilidades no processo de inclusão



Eixo Norteador	Zona de Sentido transversal
Desafios da inclusão no cotiando escolar	Inclusão como responsabilidade compartilhada entre setores da sociedade e comunidade escolar

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Esta zona de sentido foi construída a partir da análise transversal das falas das entrevistadas que atuam na escola pesquisa, no que se refere aos sentido atribuídos à inclusão e o dever de incluir. Na construção das unidades de análises, foram levadas em consideração a aproximação entre as falas e significações dos participantes.

**TABELA 8** - Síntese dos indicadores da zona de sentido “Inclusão como responsabilidade compartilhada entre setores da sociedade e comunidade escolar”

Unidade de análise	Falas
Crítica à operacionalização das políticas públicas pelo poder executivo	<p><i>“O que negativo e altamente perigoso é a contrapartida do município em oferecer cuidadores. Então eles naturalizam que não tem cuidador[...] o pai se conforma em está em casa com seu filho por falta de cuidador[...] E a gente segue nesse prejuízo” [...]A gente vê que a própria escola já está se armando pra não receber mais esses alunos. [...] A gestora quando recebe, ela recebe pra números mas não recebe pra responsabilidades de buscar de correr atrás[...] Vejo muita sobrecarga nos ombros da coordenação e ela tem esse conhecimento de que, pra que receber as crianças, se a escola não tem condições de assegurá-las no que elas precisam no mínimo, que é um cuidador. Eu percebo muito esse descaso, essa lacuna que é prejudicial pra toda sociedade.” (PC)</i></p> <p><i>“As Políticas públicas não chegam a essas crianças [...]o município não está dando conta de atender, anda é longe[...].” (PM)</i></p> <p><i>“Pra mim a maior deficiência é o sistema.” (PD)</i></p> <p><i>“Aqui na escola tem muitas crianças matriculadas que não estão na sala de aula por falta de um cuidador”. (PT)</i></p>
Falta de clareza sobre papeis e responsabilidades de cada ator no processo de inclusão	<p><i>“A maior dificuldade é em relação aos professores. Do 1º ao 5º o professor é mais fácil pra trabalhar com o aluno, mas do 6º ao 9º eles são mais difíceis. [...] por mais que a gente coloque nas reuniões que tem as professoras do AEE[...] que se dispõe a ajudar o professora adaptar atividades para aquele aluno que é</i></p>

---

*seu, porque ele é responsável pelo aluno, não é um aluno da cuidadora, não é um aluno da professora AEE, ele é seu aluno[...] e as vezes o professor vem pra sala, planeja sua aula mas não planeja para o aluno.”* (COORDENADORA)

*“É o que a gente vê que dificulta mais o aluno avançar é a familiar [...] as mães querem jogar a responsabilidade toda para o cuidador[...] mas a criança precisa ser acompanhada fora daqui.”* (DIRETORA)

*“Deve ter a inclusão sim na escola regular mas tem acabar com essa história de cuidador, entendeu? O que tem que ter é um assistente pedagógico, terapeutas[...] esses cuidadores não sabem de nada, ficam só aí com as crianças e não fazem nenhum trabalho pedagógico, não sabem ajustar a criança ali na rotina[...] não existe inclusão. [...] Tenho uma criança autista que não consegue ficar na sala de aula[...] Ele passa a manhã caminhando pela escola porque ele não teve aquela parte.... A terapia, o trabalho de fazer a criança se ajustar[...] Assim, a gente não consegue, com essa criança, fazer nenhum trabalho pedagógico.”* (PM).

---

Equipe multiprofissional insuficiente e com atuação difusa

*“Falta os profissionais ligados à área da inclusão que é o fonoaudiólogo, psicólogo... aqui tem até um psicólogo, mas da conta esse psicólogo? Ele vem na sala de aula? Não vem...[...].”* (PT)

*“Falta mais assistência. Porque acho que na verdade nem elas mesmas têm a competência necessária pra desenvolver, pra ajudar, é muito aluno (fazendo referência as professoras do AEE). Nós estamos recebendo muito aluno com deficiência, a demanda é muito grande e precisa de mais profissionais.”* (PJ)

*“Aqui a gente não tem orientação de profissionais especializados [...].”* (PM)

---

Relação conflitante entre Professores do AEE e professoras de salas regulares

*“Não existe aproximação entre AEE e os professores de sala de aula regular. Eles trabalham lá separados, são duas coisas separadas.”* (PT)

*“Eu particularmente não sinto a ausência deles (fazendo referência ao AEE) [...]já vejo que em outras salas até pelo baixo empenho do professor em relação aos alunos, afasta eles, no que deveria ser o contrário.”* (PC)

*“Eu ainda não fui ao AEE me reportar, mas sei que elas estão disponíveis.”* (PL)

---

---

A família como barreira atitudinal e capacitista no processo de inclusão.	<p><i>“[...] Agora, existe muita resistência (fazendo referência ao professor). O aluno está ali, o aluno é seu, responsabilidade sua. Então se você for procurar uma sala de aula homogênea, você pode deixar sua profissão porque não tem como.” (PAEE.2)</i></p> <hr/> <p><i>“Tenho uma criança autista[...] meu problema em relação a ele é a mãe que não leva a criança pra escola[...]A mãe tem um problema muito grande na questão do capacitismo. Na cabeça dela, pelas conversas que eu já tive com ela, meio que ... não precisa porque ele é desse jeito mesmo[...] Tô levando ele pra escola, mas não adianta. E inclusive não quer que ‘eu trate ele’ como as outras porque ele é especial e deve ter um tratamento diferenciado.” (PQ)</i></p> <p><i>“Um dos maiores impasses que nós temos aqui é a família. As famílias muitas vezes não querem seguir uma orientação[...] É muito difícil trabalhar porque a família atrapalha.” (PAEE.1)</i></p> <p><i>“Nossas barreiras são os pais dos alunos. Pra eles aceitarem trazer o filho pra cá, para o atendimento é muito difícil.” (PAEE.2)</i></p> <p><i>“Vejo como um desafio a questão da família. A gente faz um trabalho de uma rotina com o aluno e a família não tem uma sequência em casa. Aí desconstrói todo o trabalho do professor.” (PL)</i></p>
---	--

---

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

A unidade de análise “Crítica a operacionalização das políticas públicas pelo poder executivo” traz relatos das colaborados da pesquisa que demonstram reconhecer o Estado como o principal responsável por implementar as políticas de inclusão nas escolas, porém não está cumprindo o seu papel. Sobre esse assunto, PC fala da insuficiência de cuidador e da naturalização que se revela por parte do poder público e da família: “[...]Eu percebo muito esse descaso, essa lacuna que é prejudicial pra toda sociedade.” Com opinião parecida, PD considera o sistema como a “*maior deficiência*” no município.

A educação de qualidade é direito assegurando em vários documentos no país. A Constituição Federal de 1998 garante o direito à igualdade para todos os brasileiros ao consagrar no artigo 205 o direito à educação para todos e todas, com a finalidade de autoaperfeiçoamento, preparação para a cidadania e qualificações de trabalho. O dispositivo também recomenda que todas as instituições de ensino respeitem os princípios constitucionais sem excluir os alunos por origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (Brasil, 1988; Mantoan, 2003).

O direito à inclusão educacional está assegurado também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que defende o direito dos alunos com deficiência de permanecer em um ambiente escolar livre de discriminação e recomenda o desenvolvimento de práticas pedagógicas que transformam a cultura escolar em benefício de todos os estudantes, com deficiência ou sem deficiência. De acordo com este documento, pessoa com deficiência é definida como alguém que tem uma deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longa duração que, em interação com vários obstáculos, pode ter restringido a sua participação plena e efetiva na escola e sociedade (Brasil, 2008).

O paradigma da educação inclusiva assegurado nesse dispositivo estabelece que não é o limite individual que determina a deficiência, mas, sim, as barreiras que existem na sociedade, que se colocam nos espaços, no ambiente físico, no transporte na informação na comunicação, nos serviços de forma geral e na educação, as quais devem ser vencidas. Com isso, coloca-se uma “lupa” nas condições sociais, políticas, culturais e pedagógicas que são decisivas para o desenvolvimento da pessoa que vivencia a deficiência.

Assim, ao analisar as falas das professoras, percebe-se que há uma falha operacional por parte da secretaria de educação no que se refere à garantia dos direitos educacionais dos alunos autistas e com outras deficiências. Essas informações demonstram que os alunos têm acesso à matrícula, mas a permanência de muitos fica comprometida por falta de estrutura pedagógica e equipes de apoio suficiente. Quando nos referimos ao aluno autista, a Lei 12.764/2012 assegura o direito a um acompanhante pedagógico capacitado em sala de aula, desde que comprovada a necessidade (Brasil, 2012). Contudo, as falas das professoras confirmam que este direito está sendo negado.

Dados dos últimos censos indicam que a cada ano há uma crescente no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares em todo país, possivelmente em decorrência dos desdobramentos das políticas de inclusão vigente no Brasil (INEP 2021; 2023), realidade também verificada em Floriano nos últimos anos. Entre os anos de 2020 e 2023, segundo informações da SEMED, esse número triplicou e alcançou o número aproximado de 595 alunos com deficiência em toda rede de ensino. Mas o que esta pesquisa tem revelado tanto pelos relatos das pesquisadas, como pelas vivências no campo de estudo, é que muitos alunos estão sendo apenas inseridos no sistema de ensino, mas não têm acesso à educação de qualidade.

Essas informações se revelam nas entrevistas, mas também em situações informais de conversas com professoras, com a diretora e com a coordenadora, nas quais se confidenciou que muitas crianças não estão assistindo aula por falta de um profissional de apoio para auxiliar nas atividades pedagógicas. A essas crianças estão sendo enviados kits com atividades

pedagógicas para realização das atividades em casa. Esse fato tem gerado muita angústia e insatisfação por parte das professoras, causando-lhes um sentimento de frustração e impotência. A fala de PM é bem incisiva quando se refere aos desdobramentos dessas políticas de inclusão nas escolas de Floriano: *“As Políticas públicas não chegam a essas crianças [..]o município não está dando conta de atender, anda é longe[...]*”.

Floriano não possui diretrizes que norteiam o processo de inclusão. Contudo cabe registrar que, em janeiro de 2022, foi sancionada a Lei Municipal nº 1130/2022, que dispõe sobre o conjunto de ações e campanhas de conscientização e combate ao capacitismo nas escolas municipais da cidade. A Lei, de iniciativa do vereador Carlos Eduardo (PT), prevê, em seu artigo 6º, que as despesas com sua execução devem ser cobertas pelas dotações orçamentárias do município (Brasil, 2022).

A publicação da Lei anticapacitista no município de Floriano pode ser considerada um importante avanço do ponto de vista legal pelo seu propósito de levar o debate para dentro das escolas. Todavia o maior desafio será sua implementação nas escolas. Após 1 ano de sua promulgação, evidenciou-se que poucas pessoas têm conhecimento sobre o assunto, a exemplo das colaboradoras da pesquisa, que afirmaram por unanimidade desconhecer a existência desta lei.

A unidade de análise “Falta de clareza sobre papéis e responsabilidades de cada ator no processo de inclusão” traz relatos das profissionais que demonstram desconhecimento ou falta de clareza sobre o papel e responsabilidade de cada envolvido no processo de inclusão, fato que pode ocasionar interpretações equivocadas sobre a atuação de cada um deles e gerar situações de exclusão do aluno.

Inclusão educacional é responsabilidades de toda a escola, inclusive dos alunos. Para que isso ocorra, é necessário o envolvimento de diversos profissionais como professores de salas de aula regular, professores do AEE, acompanhante pedagógico especializado, além de especialistas em diversas áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros que se fizeram necessários. Esses profissionais devem atuar em parceria cada um no seu campo de atuação.

Na sala de aula, o professor regente é o profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Cabe a ele a responsabilidade de identificar o nível de desenvolvimento acadêmico de cada aluno, planejar, criar estratégias metodológicas de ensino, incluído o plano de ensino individualizado para os alunos que necessitam, e avaliar o rendimento da turma. Sobre esse assunto, na concepção da coordenadora, o maior desafio relacionado à inclusão tem sido a postura dos(as) professores(as): *“[...]não é um aluno da*

*professora AEE, ele é seu aluno[...] e as vezes o professor vem pra sala, planeja sua aula, mas não planeja para o aluno.”*

O relato acima aponta que, na visão da coordenadora, muitos professores possuem um comportamento de fuga de responsabilidade, demonstrando pouco interesse e empenho em identificar as necessidades de cada aluno e de buscar estratégias de ensino que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem em sala. Talvez pela presença dos professores do AEE na escola, haja esse conflito de entendimento por parte dos professores relacionado à responsabilidade pelo ensino do aluno com deficiência.

Nas vivências na escola, em conversas aleatórias com uma professora, ela relatou não gostar da educação especial e fez o seguinte relato: *“Olha, eu vou ser bem sincera contigo, eu não gosto dessa inclusão. Pra mim dá muito trabalho. Olha esse menino aqui, (apontando para uma criança debaixo da mesa) ele não para [...]”*. O desabafo desta professora confirma o posicionamento da coordenadora, se analisado de maneira isolada. Por outro lado, este relato diante da análise das suas condições objetivas de trabalho, pode ser visto como um pedido de socorro.

É importante destacar que o professor, por maior competência pedagógica que ele tenha, não conseguirá fazer tudo sozinho. Nos processos inclusivos, é necessário o envolvimento e engajamento de todos os autores escolares e das famílias. Embora já se tenha discutido em diversos momentos neste estudo, vale a pena enfatizar que os professores se sentem impotentes e fragilizados por não terem condições teóricas, metodológicas e estruturais para desenvolver um trabalho pedagógico em uma sala de aula que, na maioria das vezes é superlotada, com estrutura física comprometida, alunos com desnível de aprendizado, fato que, por si só, já exige do professor um olhar mais direcionado para cada necessidade de aprendizagem. Somado a isso, existe a demanda de alunos com deficiência que, mesmo com a necessidade comprovada pelo professor de um acompanhante em sala de aula, o município não tem atendido.

Analisando dessa forma, quando a professora expressa *“não gosto dessa inclusão”*, ela se refere à forma como está sendo conduzido o processo pelo município, representado pela Secretaria Municipal de Educação, que não oferece o aparato estrutural pedagógico e humano necessário para uma educação inclusiva de qualidade.

Outro ponto que demonstra falta de conhecimento sobre a função de cada ator no processo de inclusão está relacionado ao papel da família no desenvolvimento educacional dos estudantes. Nesse aspecto, a coordenadora confidenciou em momentos informais de conversa que a parceria família e escola ainda não está consolidada e que há dificuldades *“nesse intercâmbio”*. Esse distanciamento tem gerado conflitos relacionados ao entendimento sobre os



limites e possibilidades de atuação de cada um na educação dos estudantes. No que se refere às crianças autistas, a diretora relatou situações que demonstram desconhecimento por parte dos pais sobre quais as suas responsabilidades e quais são do cuidador e da escola, fato que reitera as lacunas relatadas pela coordenadora na relação escola e família.

No Brasil, existem diferentes profissionais que têm a responsabilidade de apoiar os alunos com deficiência no ambiente escolar comum, a qual vai desde o auxílio nos cuidados básicos relacionadas à alimentação, higiene e locomoção, até o suporte nas atividades pedagógicas e auxílio no manejo comportamental, a exemplo de muitos estudantes autistas.

A LBI (2015) classifica o profissional de apoio escolar como aquele que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência podendo atuar também em todas as atividades escolares, quando se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas, ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. A lei não prevê formação específica, ficando a cargo de cada município regulamentar essa contratação e os pré-requisitos. No município de Florianópolis, a contratação deste profissional cuidador é feita mediante chamada pública exigindo do profissional apenas Ensino Médio.

Além do profissional de apoio, ou cuidador, está regulamentada também a oferta de profissionais que atuem como mediador pedagógico para as crianças que necessitam. Para os estudantes autistas, essa atuação tem respaldo no Art. 3º da Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que preconiza que o estudante autista tem direito a um acompanhante capacitado no ambiente escolar mediante necessidade comprovada. (Brasil, 2012).

Sobre as especificidades do autismo, os relatos das professoras apontam como maior desafio para inclusão a falta de conhecimento sobre as características e peculiaridades presentes no espectro no que se refere à dificuldade de comunicação e interação social de forma “socialmente aceita”. Para a inclusão deste público considera-se que o profissional de apoio deve possuir habilidades específicas para mediar a relação entre o aluno e seus pares, aluno e professores e aluno e atividades pedagógicas. Sobre isso, PM opina: “[...] *O que tem que ter é um assistente pedagógico, terapeutas[...].*” Em concordância com a fala da professora, considera-se que o profissional competente para acompanhar os estudantes autistas nas escolas que necessitam de um nível de suporte maior seja o Acompanhante Terapêutico (AT). Contudo, o processo de regulamentação da atuação deste profissional no ambiente escolar tem gerado divergentes opiniões entre especialistas da área da inclusão, pela possibilidade de uma abertura para atuação clínica nos espaços escolares, ferindo os princípios da inclusão.

Por outro lado, estudos tem apontado melhoras no processo de inclusão dos estudantes autistas a partir da intervenção do AT no ambiente escolar. Uma pesquisa realizada por Nascimento; Silva; Dazzini (2015) mostrou impactos positivos no desenvolvimento do aluno autista, após a presença do AT na escola. Como resultado, a pesquisa apontou melhoras no uso funcional da fala como recurso comunicativo e na interação social, mudanças positivas nas relações com seus pares e maior interação e execução nas demandas pedagógicas. Portanto, a pesquisa demonstrou que a intervenção do AT no ambiente escolar tem sido eficaz para a prática inclusiva por ajudar a desenvolver a autonomia e funcionalidade do estudante.

Vale registrar que nas escolas do município pesquisado não há esse profissional nem diretrizes que respaldam sua atuação nas escolas. O cuidador é único profissional de apoio escolar presente nas escolas, e, além das atribuições que cabem a ele, também exerce a função de auxiliar os estudantes que necessitam, nas atividades pedagógicas, mesmo sem possuir nenhuma formação pedagógica, fato que tem gerado insatisfação por parte dos atores escolares, como aponta a Coordenadora *“Eles estão inserindo os cuidadores, mas não está de acordo com a lei, eles não tem uma formação específica”*.

A rede municipal de ensino de Floriano conta com mais de 500 alunos com deficiência matriculados e 119 cuidadores, segundo informações da SEMED. Na escola pesquisada, no ano vigente, matricularam-se 39 alunos com deficiência, a grande maioria autista, e, para mediação do trabalho em sala de aula, a escola conta com apenas 9 cuidadores, número insuficiente para a demanda da escola e que tem gerado exclusão de muitos alunos, conforme evidenciado nesta pesquisa.

Silva (2016) chama atenção para os riscos de situações como indefinição ou duplicação de papéis em propostas que envolvam diferentes áreas do conhecimento e profissionais trabalhando em conjunto. A falta de clareza sobre a competência de cada envolvido, possibilita a resistência e pouca adesão e dificulta a aceitação e a efetividade das ações propostas. Os relatos apresentados pelos diversos atores da escola apontam dificuldade em compreender e definir os papéis escolares e as responsabilidades de cada profissional (professores regentes, professores de AEE e cuidador), fato que pode ser um complicador no desempenho da equipe causando a fragmentação das ações. Essas divergências podem gerar dificuldades no alcance das metas além de criar e intensificar conflitos entre *“o que devo fazer, o que não devo fazer”* e *“o que cabe a mim e o que é tarefa do outro”*.

A inclusão educacional requer, além destes profissionais que estão na linha de frente do processo de ensino e aprendizagem, apoio de especialistas que orientam demandas específicas de cada aluno, como por exemplo, psicólogos escolares, psicopedagogo, professores do AEE,



e, em alguns casos, intervenções com profissionais ligados à área da saúde como fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos clínicos. Nesse aspecto, a unidade de análise “Equipe multiprofissional insuficiente e com atuação difusa” traz apontamentos que demonstram a ausência desse suporte especializado no processo de inclusão dos alunos autistas no ambiente escolar. A escola, campo de investigação conta com 4 turmas de AEE funcionando nos turnos manhã e tarde, 1 psicóloga e 1 psicopedagoga. Mas, apesar da presença dessas profissionais, as verbalizações das professoras demonstram uma ausência do suporte. Nesse ponto PM enfatiza: *“Aqui a gente não tem orientação de profissionais especializados.”* E na mesma direção, PT acrescenta: *“Falta os profissionais ligados à área da inclusão que é o fonoaudiólogo, psicólogo... aqui tem até um psicólogo, mas da conta esse psicólogo? Ele vem na sala de aula? Não vem...[...].”*

Sobre esse aspecto, destaca-se que a atuação do psicólogo no ambiente escolar está amparada pela Lei nº 13.935, de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Os psicólogos escolares são os profissionais habilitados para mediar relações estabelecidas entre a escola, professores, alunos e famílias, a partir de uma compreensão crítica das nuances que compõem o contexto escolar. Contudo, a partir das falas das professoras, constata-se que a prática da psicóloga possui um viés clínico. A atuação deste profissional ocorre uma vez na semana e está limitada ao atendimento de crianças com necessidades educacionais específicas e alunos com deficiências. Sobre esse assunto, PT relata que, *“Em relação à psicóloga, eu acho que ela deveria criar algum método para trabalhar cada sala. Poderia fazer palestras sobre convivência na sala de aula, na escola, na família [...] Acho que os alunos teriam mais foco, melhoraria a convivência, o respeito tanto dentro da escola como em casa e na sociedade como um todo”*.

Cabe enfatizar que a rede municipal de Florianópolis possui apenas 3 psicólogos para atender toda a demanda escolar, e isso, certamente, compromete o resultado dos trabalhos destes profissionais. A escola pesquisada é uma das poucas contempladas com a presença deste profissional, por ser uma das maiores em número de matrículas de crianças com deficiência. Contudo, a diretora da escola confidenciou que a secretaria já havia comunicado que em breve a psicóloga teria seus atendimentos suspensos na escola e sua atuação limitada à SEMED onde poderia atender melhor a demanda do município.

Um estudo desenvolvido por Ribeiro (2020) no estado do Maranhão evidenciou que a participação dos psicólogos na rede pública de ensino do estado ressignificou as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano a partir de práticas institucionais, ação

preventiva e colaborativa entre comunidades escolares. Contudo, destacou a necessidade de ampliar o envolvimento destes profissionais no campo da educação e de esclarecer os seus papéis, funções e atividades em uma perspectiva crítica e contemporânea do desenvolvimento humano.

Em direção semelhante, a pesquisa desenvolvida por Muniz (2020) constata que os psicólogos escolares dos Institutos Federais do Maranhão já possuem um perfil de atuação pautado por uma literatura crítica da Psicologia Escolar, que defende a inclusão escolar e a luta anticapacitista. Entretanto, identificou que não estão ainda preparados para lidar com as especificidades características das pessoas com deficiência, o que indica, conforme os resultados, pouca materialidade prática no dia a dia das práticas educativas para a formação do perfil de egresso.

Somado à atuação da equipe multiprofissional, destaca-se a importância das salas multifuncionais no ambiente escolar. As salas multifuncionais são ambientes equipados com recurso pedagógicos que servem para estimular o desenvolvimento e as potencialidades das crianças com necessidades educacionais específicas. Nessa direção, a unidade de análise “Relação conflitante entre Professores do AEE e professoras de salas regulares” está relacionada à relação existente entre os profissionais do AEE e professores da sala regular.

Sabe-se que a função do AEE é identificar as necessidades do aluno, elaborar e organizar recursos educacionais de acessibilidade que possam remover barreiras que dificultam sua participação no ambiente regular, levando em consideração suas necessidades específicas. Mas, as falas das pesquisadas demonstram uma fragilidade nessa parceria. Nesse sentido, PT relata que *“Não existe aproximação entre AEE e os professores de sala de aula regular. Eles trabalham lá separados, são duas coisas separadas.”* Os relatos das professoras nesta unidade de análise demonstram em sua maioria que não há uma relação de cooperação entre professoras de salas regulares e professoras do AEE. Trabalhando de forma isolada, sem uma proximidade e discussão sobre as melhores maneiras de o aluno alcançar aquilo que é proposto para a turma, dificilmente haverá êxito no processo de inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo decreto nº 7.611/2011 e é caracterizado como um conjunto de atividades, recursos e materiais organizados institucionalmente utilizados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do Ensino Regular. Tendo como público alvo alunos da Educação Especial, seus objetivos são proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos e

assegurar as condições para a continuidade dos estudos nos outros níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

A atuação do professor do AEE, conforme documentos regulamentadores, como o Decreto nº 7.611/2011 e o PNEEPEI (2008), não se limita à sala de recursos multifuncionais e não se confunde com trabalho do professor regente. Trata-se de um profissional que tem como função principal fazer conexões e articulação com os professores de salas regulares para melhor compreender e organizar suas ações na hora de propor um plano de ensino individualizado para cada aluno, se necessário. Para tanto, cabe a este profissional investigar os fatores que impedem o acesso e a participação dos alunos na sala regular, o que só é possível mediante uma conexão entre ele e o professor regente. Portanto, deve-se estabelecer uma parceria com os profissionais que acompanham o aluno tanto no contexto escolar como fora dele (Brasil, 2011; 2015; Mantoan, 2018).

Além desses obstáculos, outra situação que tem dificultado a inclusão de alunos autistas está relacionada à relação família e escola. A unidade de análise “A família como barreira atitudinal e capacitista no processo de inclusão” traz à tona falas que apontam a falta de envolvimento da família, como uma das maiores barreiras no processo de inclusão. A parceria entre família e escola traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento educacional e processo de aprendizagem dos estudantes, com deficiência ou não. Contudo, as falas das participantes demonstram que ainda há este obstáculo a ser superado. Diante da referência às crianças autistas, a fala de PQ aponta o capacitismo das mães como uma barreira: “[...] meu problema em relação à ele é a mãe que não leva a criança pra escola[...]. Na cabeça dela[...] ‘Tô levando ele’ pra escola, mas não adianta. E inclusive não quer que eu trate ele como as outras porque ele é ‘especial’ e deve ter um tratamento diferenciado”. No mesmo sentido, PAEE.1 refere-se à dificuldade que as famílias têm de manter uma rotina com os filhos autistas “*As famílias muitas vezes não querem seguir uma orientação[...] É muito difícil trabalhar porque a família atrapalha.*”

A responsabilidade da família em relação à educação dos filhos é dever constitucional, razão pela qual é obrigatoriedade por parte da família fazer o acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar dos filhos (Brasil, 1988). Quando se faz referência ao aluno com autismo, o papel da família se torna ainda mais importante, pois passa pela compreensão de que essa criança precisa estabelecer relações com o meio social e vivenciar situações de aprendizado que possam favorecer suas capacidades e conhecimentos. Contudo, o que se verifica, a partir dos relatos das professoras e da coordenadora, é que, na maioria das vezes, as crianças são privadas desses momentos pela própria família.

Um estudo realizado por Evêncio (2019) identificou posturas capacitistas de pais de crianças autistas. O resultado da pesquisa demonstrou que as mães possuem concepções romantizadas sobre a inclusão, e descreve o processo como algo afetivo e de acolhimento por parte dos docentes, deixando o lado acadêmico em segundo lugar desfavorecendo o avanço acadêmico e intelectual dos filhos.

No mesmo sentido, o estudo de Cabral, Falcke e Marin (2021) buscou compreender a relação família e escola no desenvolvimento de alunos autistas. O estudo destacou que as maiores dificuldades relacionadas à inclusão têm relação com a falta de compreensão e manejo comportamental tanto da família como da escola de forma geral. Contudo, revelou que as famílias e as escolas que têm uma relação mais consolidada e que contam com salas de recursos nos espaços escolares conseguem enxergar os avanços no desenvolvimento do aluno. O estudo também destacou que, muitas vezes, a relação família e escola é unilateral e as escolas possuem a tendência de responsabilizar as famílias pelas dificuldades no processo de aprendizagem dos filhos, mas na maioria das vezes falta apoio familiar e orientação sobre a forma de contribuir com rotina escolar dos filhos.

Por outro lado, existe um sentimento de cuidado e proteção por parte dos pais e mães em relação ao filho com alguma deficiência. Vigotski (2021) assinala que, quando nasce uma criança com deficiência na família, há uma espécie de deslocamento social. Isso quer dizer que, ao nascer, a criança tende a ser colocada em um lugar especial pela família e recebe um tratamento diferenciado. Desde os primeiros dias, sua relação com o meio social tende a fluir de maneira diferente daquele transcorrido por criança sem deficiência. É muito comum que os pais, fortemente influenciados pelas características biológicas dos filhos, coloquem-nos em uma bolha de proteção, impedindo que eles recebam os estímulos necessários para o desenvolvimento, assim como qualquer criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta contribuições no campo teórico e metodológico relacionado à educação inclusiva com ênfase nos estudantes autistas, especialmente no que diz respeito ao contexto da cidade de Florianópolis. Argumenta-se que este trabalho pode contribuir para a construção de práticas profissionais socialmente engajadas. Pensar na inclusão educacional de pessoas autistas significa reconsiderar práticas, conceitos e construções históricas e políticas.

O levante de estudos relacionados à história do autismo a partir de pesquisas pioneiras mostrou como as primeiras representações psicanalíticas sobre o autismo contribuíram para a consolidação de estigmas e preconceitos relacionadas ao TEA, influenciaram diversas gerações de pesquisadores e refletiram na forma como a sociedade se relaciona com elas, trazendo implicações também no campo educacional e nas ações pedagógicas dirigidas aos estudantes autistas.

O conceito de autismo que se apresentou neste estudo tem respaldo na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1983; 2012,2021), que o considera como uma maneira própria de existir carregado de singularidades, assim como todos os seres da espécie humana. Defende-se, com base nesses pressupostos, que a cultura é a grande potencializadora do desenvolvimento da pessoa autista. A escola, portanto, assume um importante papel por ser um espaço com o objetivo específico de processar e repensar o conhecimento produzido culturalmente, a fim de facilitar a aprendizagem e influenciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As políticas de inclusão têm impulsionado a inserção dos alunos com deficiência nas escolas, a exemplo dos alunos com autismo. Isso se torna evidente a partir dos dados dos últimos censos, que têm apontado um número crescente de matrículas nas escolas regulares no país, e na cidade de Florianópolis não poderia ser diferente. Mas, esta pesquisa evidenciou que as políticas de inclusão não têm garantido a permanência e avanço acadêmico dos estudantes e revelou a necessidade de uma reestrutura a nível institucional, que tenham como impactos mudanças de posturas e quebras de barreiras sociais e pedagógicas.

Foi a partir dessa visão que esta pesquisa foi desenvolvida. Acredita-se que responder aos questionamentos “Quais as práticas que fundamentam a inclusão educacional de estudantes autistas a partir dos significados e sentidos atribuídos por dos docentes e coordenadores pedagógicos?” e “De que maneira as concepções sobre inclusão educacional dão forma às práticas pedagógicas direcionadas para os estudantes autistas no seu coletivo?” significa abrir espaços para reflexões e provocações sobre novas formas de se conduzir as práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, esta pesquisa buscou como objetivo “analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades de intervenção institucional.” Para tanto realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola da rede municipal de Floriano (PI), que teve como participantes, professores, coordenadora pedagógica e gestora escolar. A partir do cruzamento de informações provenientes do questionário, entrevistas e observação, estruturou-se quatro eixos norteadores para as análises chegando a quatro zonas de sentidos.

A primeira zona de sentido foi construída a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras, no que se refere aos aspectos sobre a formação inicial. Os dados apontaram que 78,6% das participantes possuem formação pedagógica em Licenciatura em Pedagogia, portanto estão aptas a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As outras 14,3% possuem outras licenciaturas, fato que foi apontado por algumas entrevistadas como um desafio na prática pedagógica por atuarem fora do campo pedagógico competente. Os resultados mostraram também lacunas nas formações de professores no âmbito da educação inclusiva e apontaram uma fragilidade curricular nos cursos de formação de professores no que se refere a disciplinas relacionadas à inclusão, sobretudo a neurodiversidade, a exemplo do autismo, trazendo impactos no dia a dia. Concluiu-se também que, entre as professoras, muitas têm buscado aperfeiçoamento pedagógico em nível de pós-graduação *lato sensu*, como alternativa para suprir as carências teóricas e práticas deixadas pela formação inicial. Contudo, evidenciou-se que esses cursos de especialização possuem perfis genéricos e não correspondem às expectativas das professoras.

Ainda relacionado às formações pedagógicas, construiu-se a segunda zona de sentido que trouxe informações sobre a cobertura das formações continuadas em serviço com ênfase na educação inclusiva. As unidades de análises que deram origem a esta zona de sentido apontaram divergências de opiniões sobre o alcance dessas formações.

Em resumo, evidenciou-se que os professores de salas regulares consideraram inexistentes os momentos e espaços para planejamentos e formações continuadas em serviços, ocasionando sentimentos de desamparo e despreparo pedagógico no que se refere às especificidades da educação inclusiva. Por outro lado, destaca-se também que os profissionais que estão fora do chão da sala de aula possuem pensamento diferente dos professores sobre a cobertura e qualidade dessas formações. Concluiu-se que há visão fragmentada e reducionista sobre as formações continuadas ao considerar que os eventos que ocorrem duas vezes por ano que traz como pauta a educação inclusiva são suficientes e trazem suporte metodológico prático para o cotidiano escolar.

Em relação às concepções sobre inclusão, as informações demonstraram fortes evidências da predominância de concepções deterministas do desenvolvimento humano e de aprendizagem. Apesar do paradigma vigente da educação inclusiva colocar em evidência o modelo social da deficiência, a maioria das participantes ainda estão atravessadas pelo modelo biomédico e acreditam que a deficiência é o principal fator de dificuldade para o desenvolvimento da criança autista, colocando em segundo plano as barreiras sociais, pedagógicas e capacitistas. Evidenciaram-se nas unidades de análises expressões que remetem aos estigmas associados ao autismo e traços capacitistas que certamente influenciam nas ações pedagógicas direcionadas aos estudantes autistas, tanto em sala regular como nas multifuncionais.

O estudo colocou em evidência também os principais desafios encontrados pelos atores escolares nos processos inclusivos para estudantes autistas no município de Florianópolis. As unidades de análise que contemplam essa zona de sentido apontam a inclusão como responsabilidade compartilhada entre a sociedade de forma geral e a escola.

No que se refere às políticas públicas e à operacionalização por parte do município, os resultados evidenciaram algumas falhas, que têm sido prejudiciais aos desdobramentos do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes autistas diante do coletivo. A falta de profissionais de apoio, representado pela figura do cuidador, aparece nesse estudo como uma das maiores demandas na opinião das entrevistas. O baixo número de cuidadores, assim como a maneira como estão sendo inseridos nas escolas, sem a devida capacitação, compareceu como uma situação que tem gerado desconforto por parte da maioria das entrevistas. Outro fator importante encontrado neste estudo está relacionado à falta de clareza sobre as funções que cada profissional deve exercer no processo de inclusão. Há um conflito evidente entre qual o papel do professor regente, professores de salas multifuncionais, cuidadores e da família, por exemplo. Esse fato tem gerado muitos conflitos entre os atores escolares impactando nas atividades e ações direcionadas aos estudantes. Além disso, o estudo destacou também a insuficiência de profissionais nas equipes multiprofissionais, a exemplo dos psicólogos.

Por fim, a partir do aprofundamento teórico e da reflexão trazidos pelos resultados desta pesquisa, conclui-se que a inclusão de estudantes autistas no município de Florianópolis ainda não ocorre de maneira completa, havendo a necessidade de ações ou intervenções de ordem teórica e prática a fim de gerar novas possibilidades de atuação pedagógica. Como desdobramento desta pesquisa, destaca-se como possibilidades para intervenção no processo de inclusão:



**TABELA 09 - Proposta de intervenção institucional para inclusão de estudantes autistas**  
**Elaboração de diretrizes para inclusão**

- 
- Articulação entre Secretaria Municipal de Educação de Floriano PI (SEMED) com setores da sociedade, como Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Floriano (COMUDE) e Associação de mães e amigos do Autista de Floriano (AMA/ Anjo Azul), para debate e discussão que venham contribuir para a elaboração de diretrizes mais específicas para inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de Floriano especialmente os estudantes autistas.

---

**Formação continuada em serviço com ênfase na educação inclusiva**

---

- Mobilização da SEMED junto às escolas municipais em parceria com universidades, como UFPI e UESPI, para a construção de projetos de ações pedagógicas que coloquem em evidência os paradigmas de inclusão na sociedade e nas escolas, o debate anticapacitista, modelos sociais de deficiência. Tais ações podem ser desenvolvidas a partir da ampliação de momentos formativos que já existem no município, mas que possuem perfil generalista. Com a ampliação deste espaço de momento formativo, poderá haver oficinas, minicursos com ênfase nas principais demandas dos professores, que de acordo com esse estudo gira em torno do autismo e suas especificidades.
  - Inserção da pauta da educação inclusiva nos planejamentos pedagógicos bimestrais realizados pela SEMED, considerando que a educação inclusiva parte do preceito de que a escola é um lugar para todos os estudantes e respeitando as singularidades e necessidades de cada aluno. Os planejamentos pedagógicos para estudantes autistas não devem ser realizados de forma isolada. O objetivo desta ação é desenvolver estratégias e possibilidades de atuação pedagógica que alcance todos os alunos.
  - Estratégias institucionais que tenham como objetivo apresentar aos professores a possibilidade de adaptação curricular, com intuito de reduzir as dificuldades identificadas pelos professores no seu trabalho de inclusão educativa, de forma a promover a aprendizagem. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, as adaptações curriculares devem ser desenvolvidas em diferentes níveis de atuação: nos sistemas educacionais, no projeto político-pedagógico de cada escola e no planejamento do ensino dos docentes (Brasil, 2015).
  - Implementar ações com o propósito de desenvolver competências pedagógicas dos docentes para construção de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), quando necessário. O PEI é considerado uma proposta curricular que orienta as atividades docentes com foco no
-



---

desenvolvimento de habilidades curriculares ainda não desenvolvidas pelo aluno. Esta ação poderá ser implementada com a ampliação dos espaços para planejamentos bimestrais e deve contar com a participação de especialistas que trabalham diretamente com a inclusão na rede municipal, como psicopedagogos, professores do AEE e psicólogos educacionais.

---

---

### **Criação de diretrizes para atuação dos profissionais de apoio pedagógico**

---

- Desenvolver diretrizes institucionais que regulamentam atuação do profissional de apoio pedagógico no ambiente escolar. Tais diretrizes devem contemplar a forma de contratação ou provimento no cargo, o nível de formação acadêmica, as formas de capacitação destes profissionais. No que se refere ao autismo, importa considerar que este profissional deve possuir capacitação específica nas particularidades do espectro autista, conforme preconiza a Lei nº 12.764/2012. As capacitações devem contemplar as necessidades das crianças, considerando os níveis de suporte 1, 2 e 3, sem perder de vista as características de aprendizagem de cada pessoa, que vão além do autismo.
- Estabelecer diretrizes em parceria com equipe da Secretaria de Saúde, que respaldam a atuação de Acompanhante Terapêuticos (AT) nas escolas. Esta medida se deve à necessidade de ações emergenciais nas escolas de Florianópolis, para garantir que as crianças autistas possam utilizar os recursos disponibilizados pela escola e realize atividades pedagógicas e sociais. O papel do AT no ambiente escolar é ajudar o aluno a compreender as regras sociais, atuando como mediador e facilitando o processo de inclusão. Além disso, a presença desse profissional é importante na inclusão de estudantes autistas por prestar apoio psicológico e educativo, orientando professores e familiares nos manejos comportamentais para que todos saibam acolher os estudantes e filhos e proporcionar-lhes um ambiente saudável (Nascimento; Silva; Dazzini, 2015).
- Criar diretrizes que regulamentam a função do cuidador, assim como elucidar aspectos relacionados às suas atribuições e limitações referentes ao seu campo de atuação dentro do ambiente escolar.

---

### **Fortalecimento das equipes multiprofissionais**

---

- Ampliar o número de especialistas que compõem as equipes multiprofissionais ligados à Educação inclusiva e as salas multifuncionais, com o propósito de desenvolver mecanismos que melhorem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a partir de ações que envolvam a comunidade escolar na mediação das relações sociais e institucionais.
-

- 
- Ampliar o número de psicólogos escolares na rede municipal de ensino como um cumprimento da Lei Federal nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, como estratégia de fortalecimento das equipes multiprofissionais (Brasil, 2019). Reitera-se que a atuação do psicólogo escolar deve ser voltada para o coletivo, deixando de lado uma atuação clínica focado apenas no sujeito, que desconsidera as relações entre o sujeito e o coletivo (Cardoso et al., 2022)
  - Desenvolver ações que promovam uma aproximação entre professores do AEE e professores de salas de aulas regulares. Esse movimento tem como objetivo melhorar o engajamento entre esses profissionais com vistas a desenvolver estratégias de ensino que facilitam o avanço dos alunos na sala de aula regular.

---

### **Estratégias para institucionalização do anticapacitismo como meta das escolas municipais de Floriano**

---

- Implementar ações que visam à quebra de barreiras atitudinais e superação do preconceito contra pessoas com deficiência, a partir de questões sobre a lógica capacitista nos espaços escolares, levantando provocações e reflexões diante do coletivo para o reconhecimento de práticas que devem ser modificadas. Estas ações podem ser guiadas a partir das orientações estabelecidas na Lei Municipal nº 1130/2022, que institui um conjunto de ações e campanhas de conscientização e combate ao capacitismo nas escolas municipais de Floriano.
  - Implementar ações para superar preconceitos e atitudes que sustentam equívocos sobre a incapacidade dos alunos autistas de alcançar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Este movimento poderá ser realizado por meio da articulação entre a SEMED e as escolas municipais, permitindo, assim, o compartilhamento entre a comunidade escolar e familiares de histórias exitosas de estudantes autistas egressos da Rede Municipal de Ensino de Floriano/PI. Esta ação servirá para valorizar as diferentes potencialidades de todos os discentes, auxiliando na desconstrução de estigmas e preconceitos ligados ao autismo.
  - Desenvolver ações da SEMED junto às famílias de estudantes autistas que venham elucidar aspectos relacionados aos estigmas do autismo com o objetivo de mudar posturas, pensamentos e práticas capacitistas dos pais e mães relacionados ao filho/a. Este movimento poderá trazer um engajamento entre famílias e escolas reconhecendo suas potencialidades que certamente influenciarão de maneira positiva no desenvolvimento dos estudantes.
-

- 
- Desenvolver estratégias de conscientização sobre diversidade, autismo e outras deficiências junto a todos os atores escolares, principalmente os estudantes com desenvolvimento típico. Esta ação poderá ser realizada por meio de debates e palestras e terá como propósito mudar posturas capacitistas dentro das escolas, sobretudo no que se refere as relações estabelecidas entre estudantes com e sem deficiência.
- 

**Fonte:** Dados da pesquisa

Estas são algumas estratégias que podem ser desenvolvidas pela Secretaria de Educação, em parceria com toda comunidade escolar, com vista à quebra de barreiras que ainda existem para inclusão de estudantes autistas nas escolas de Florianópolis. Considera-se que, no processo de inclusão, devem-se estabelecer ações que provoquem o coletivo na reflexão sobre o papel de cada um no processo, gerando mudanças de comportamentos.

## REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. de M.; SALOMÃO, N. M. R. Vivência escolares e Transtorno do Espectro Autismo: o que dizem as crianças? João Pessoa. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 25, n. 3, p. 453-468, jul. 2019  
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbFcq8MFgGgW77FbqMD5r/?lang=pt>. Acesso em 20 de maio de 2022.
- AGUIAR, W. M. J. de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=isso). Acesso em 22 de abril de 2022.
- ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em 19 de outubro de 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V**. Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014. **Disponível em:** <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostic-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>. Acesso em 14 junho de 2022.
- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005> Acesso em 10 abril de 2022.
- ARAÚJO, Á. C.; NETO, F. L. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67–82, abr. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452014000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007) Acesso em 14 maio de 2022.
- ARQUIVO UGVIEIRA. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Documentário de 2010 produzido pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Youtube. 30 de março de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k> Acesso em 14 de maio de 2022.
- BEZERRA, H. S.; CORREIA, M. de F. B. Psicologia e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In. MARINHO-ARAÚJO, C. M.; SANT'ANA, I. M. (Orgs.). **Práticas exitosas em Psicologia escolar crítica**. v. 2. Campinas: Alínea, 2020.

BIALER, M.; VOLTOLINI, R. **Autismo: História de um quadro e um quadro de uma história**. Instituto Sedes Sapientiae, Departamento de Psicanálise, São Paulo, 2022.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; LUIZ, K. G; MAGNABOSCO, M. de B. Guia para práticas anticapacitista na Universidade. **Educa diversidade**. Convênio UNESP/Santander, UFSC, UDESC, Laboratório de Educação Inclusiva (LedI/UDESC), PsicuQueer e Núcleo de Estudos da Deficiência (NED/UFSC). 2022. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/guia-para-praticas-anticapacitistas-na-universidade/> Acesso em 20 junho de 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto N° 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 02 de setembro de 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n° 14.624**, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, DF, 2023. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm). Acesso em 13 de outubro de 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n° 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 02 setembro de 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 02 de setembro de 2022.

BRASIL. **Educação Inclusiva: Direito á diversidade** /Documento orientador- Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial/MEC/ SEESP, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 02 de setembro de 2022.

BRASIL. **Decreto n° 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em Acesso em 14 de fevereiro de 2022. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSU1UMZpWT303> Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto legislativo nº 198**, de 2001. Aprova o texto da Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-norma-pl.html>. Acesso em 02 de setembro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em 13 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art.) Acesso em 15 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei Berenice Piana**. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que dispõe sobre Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, DF, 2001b Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em 02 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 02 de setembro de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 14 de setembro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/legislacao/2012/decreto\\_n\\_7611\\_17112011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 20 de outubro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm). Acesso em 17 de outubro de 2023.

BUEMO, B.; ALLI, F.; IRACET, J. V.; RIBAS, L.; PEREIRA, R.; KRUEL, C. S.; GUAZINA, F. M. N.; CARLESSO, J. P. P. Autismo no Contexto Escolar: A Importância da Inserção Social. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. e2783822, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i3.822. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/822>. Acesso em 13 de setembro de 2022.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, Â. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0156, p. 493-508, 2021. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de setembro de 2023.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. D.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. D.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação Em Revista**, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt#> Acesso em 14 de maio de 2022.



CAMINHA, V. L.; HUGUENIN, J.; ASSIS, L. M. de; ALVES, P. P. **Autismo Vivência e caminho**. [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391329/completo.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2022.

CARDOSO, G. F. D.; GALVÃO, P.; PEREIRA, M. S.; MATOS, D. C. de. Psicologia escolar e educação em sexualidade: atuação de psicólogas escolares no processo de inclusão de estudantes autistas. In. SILVA, C. A.; FERNANDES, A. G. N. (Ogs.) **Psicologia escolar e educacional: ensaios da dimensão prática e da pesquisa**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022, p. 99-117.

CAVALCANTI, A.; ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CORTÊS, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. Contribuições para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista: De Kanner ao DSM 5. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Ano III, v. III, 2020. Disponível em: <http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/248>. Acesso em 5 de maio de 2022.

COSTA, F. A. de S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294–313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>. Acesso em 02 de maio de 2023.

CUNHA, N. V. S.; AYRES, N.; MOARES, B. A teoria da compensação em Alder e em Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 2, n. esp., 2010. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo\\_4\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_4_especial.pdf) Acesso em 20 de janeiro de 2023.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva Seção temática: Educação Especial. **Educ./Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 setembro de 2022.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 13 de maio de 2022.

CÁU DURANTE, J. Linguagem e Trabalho na clínica do autismo: por uma análise metodológica do discurso enquanto forma de ação. **Revista Eutomia**. jul. 2010. Acesso em 13 de maio de 2022.

CÁU DURANTE, J. **O discurso do especialista sobre o lugar dos pais na clínica do autismo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em

Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7773/1/arquivo7468\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7773/1/arquivo7468_1.pdf) Acesso em 13 de setembro de 2022.

CÁU DURANTE, J. Uma análise discursiva da terminologia do autismo. **GELNE**. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012>. Acesso em 09 de abril de 2022.

EVÊNCIO, K. M. M. **Transtorno do espectro do autismo: Práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANNELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?lang=pt> Acesso em 20 de agosto de 2022.

FERREIRA, J. A. **Nomeando o inominável: a evolução das contribuições teóricas de Frances Tustin acerca do funcionamento dinâmico autístico em crianças e adultos**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110676?show=full>. Acesso em 20 de maio de 2020.

FERREIRA, L. B. P. Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. **Cadernos Deligny**. v. I, n. 1, 2018. Disponível em: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/18>. Acesso em 10 de abril de 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLORIANO. **Decreto nº 34**, de 15 de março de 2022. Institui o plano municipal de Educação Ambiental no município de Florianópolis (PMEA) e dá outras providências. Disponível em: <https://transparencia.floriano.pi.gov.br/uploads/leis/0b695291adf53180ad2c75e511d8f28a.pdf> Acesso em 14 de setembro de 2022.

FLORIANO. **Lei nº 1130**, de 03 de janeiro de 2022. Dispõe sobre o conjunto de ações e campanhas de conscientização e combate ao capacitismo nas escolas municipais de Florianópolis, PI e dá outras providências. Disponível em: <https://transparencia.floriano.pi.gov.br/uploads/leis/277b757c48d56df499f910b68281252e.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

GALVÃO, P. **O Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão da Criança com Autismo**. São Luís: Universidade CEUMA, 2018.

GALVÃO,P; MARINHO-ARAÚJO,Claisy Maria.Psicologia Escolar em ONGs: **Estudo Sobre o Perfil de Educadoras Sociais**. Revista de Psicologia da IMED, v. 11, p. 46, 2019.

Acesso em 21 de novembro de 2023. Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpi/v11n1/04.pdf>

Galvão, P. & Beckman, M. V. R. **A educação inclusiva no contexto da Política Nacional da Educação Especial: atuação e compromisso da Psicologia Escolar**. Em D. C. Matos. Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo (p.190-218). Porto Velho, 2016.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciênc. saúde coletiva** [Internet]. v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQThK9y/abstract/?lang=pt#> Acesso em 18 de outubro de 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed., 2 reimpr., São Paulo: Atlas, 2009

GONZÁLEZ REY, F. L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural– histórica. **ECOS**, v. 2, n. 2. Disponível em:  
<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023/714> Acesso em 15 de novembro de 2022.

GRIBOSKI, C. M.; ALVES, D. de O.; BARBOSA, K. A. M.; BAPTISTA, C. R.; MANTOAN, M. T. E.; ALMEIDA, M. A.; FIGUEIREDO, R. V. de; QUADROS, R. M. de; FREITAS, S. N.; DUTRA, C. P.; OSÓRIO, A. C. do N.; MANZINI, E. J.; FLEITH, D. de S. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, ed. esp., v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/> Acesso em 10 de maio de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em:  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em 13 de novembro de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados**. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 10 de setembro de 2022.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados resultados finais do Censo Escolar 2021** Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-resultados-finais-do-censo-escolar-2021>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados resultados finais do Censo Escolar 2023** Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2023> Acesso em 10 de novembro de 2023.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados. 2008; 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 10 de setembro de 2022.

KANNER, L. **Austistic disturbance of affective contact**. 1943. Disponível em: [https://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf).

KANNER, L. Irrelevant and metaphorical language in early infantile autismo. 1946 **Am J Psychiatry**. v. 151, n. 6 (supl.), p. 161-164, jun. 1994.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphōnia**. Revista de Educación Inclusiva, s. l. v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018. Disponível em: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24>. Acesso em 15 de setembro de 2022.

LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AQUINO, F. de S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista De Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351–361, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/?lang=pt#> Acesso em 10 de maio de 2022.

LEONTIEV. A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, S. R. de; ROSSETTO, E.; CASTRO, S. de. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 25977-25992, mai. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/979> Acesso em 15 de junho de 2022.

LOHN, L. T.; BASTOS, V. **As percepções de psicólogas escolares sobre os desafios e os conhecimentos técnicos que permeiam a inserção da psicologia na rede pública de educação, por meio da lei nº 13.935/2019**. Artigo. (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/20325/1/Artigo%20Cient%C3%ADfico%20-%20TCC%20Leonardo%20Thiesen%20Lohn%2012.10%20%281%29.pdf> Acesso em 17 de julho de 2022.

LOPES, B. A. **Não existe mãe-geladeira**: Uma análise feminista da construção do autismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019). Tese (doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2922/1/BRUNA%20ALVES%20LOPES.pdf> Acesso em 13 de janeiro de 2023.

LUCINDO, M. V. **Entre o público e o provado, entre o amor e a lura: os desafios de pais de autistas por um diagnóstico precoce e tratamento.** 2022. 121f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goyatacazes, 2022. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2022/10/MESNE-VICTOMAR-LUCINDO.pdf> Acesso em 12 de dezembro de 2022.

MAIOR, I. M. M. de L. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em 15 de outubro de 2022.

MALON, S. I. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica.** Informática na educação: teoria e prática. Porto Alegre, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** Análise e manifestações sobre a proposta do Governo Federal em reformar a PNEPEI (MEC/2008). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), 2018.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar.** O que é? Para que? Como fazer? (Coleção cotidiano escolar), São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. É.; LIMA, N. S. T. Notas sobre inclusão, escola e diferenças. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 824-832, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em 05 de outubro de 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar:** construção e consolidação da identidade de profissional. 4 ed. Campinas: Editora Alínea, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; DUTRA-FREITAS, R. A. Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. *In.* SOUZA, V. L. T. *et al.* (Orgs.) **Psicologia Escolar Crítica:** Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas. Campinas: Editora Alínea, 2018.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GALVÃO, P.; NUNES, L. A. C. B.; NUNES, L. V. Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 39, e210079, 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210079>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GALVÃO, P. ONGs no Brasil: Contextualização histórica do cenário para atuação em Psicologia Escolar. **Psicologia em revista.** Belo Horizonte, v. 24, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/8629> Acesso em 14 de setembro de 2020.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política de atuação em Psicologia Escolar. *In.* GUZZO, R. S. L. (Ed.). **Psicologia Escolar:** Desafios e Bastidores na Educação Pública. Campinas: Alínea, 2014, p.153-176.



MARRA, A. C. de A.; ANDRADE, L. O. M. **Desafios para a inclusão de alunos com TEA na Educação Básica regular.** Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1754/6/art\\_esp\\_Aurea%20Cintra%20de%20Azevedo%20Marra.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1754/6/art_esp_Aurea%20Cintra%20de%20Azevedo%20Marra.pdf) . Acesso em 02 de maio de 2023.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 13 de setembro de 2022.

MATOS, D. C. de; CRUZ, I. N. C. da; CARNEIRO, A. C.; GALVÃO, P. Ensino de repertório de ouvinte e intraverbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista. *In* MATOS, D. C. de. (Org.). **A psicologia em suas diversas áreas de atuação 2.** Ponta Grossa: Atena Editora, 2022

MATOS, D. C. de; GALVÃO, P. Intervenções em Psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 211, p. 21-31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44949> Acesso em 10 de outubro de 2022.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em 7 novembro de 2022.

MENDONÇA; F. L. de R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143274>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

MUNIZ, M. A. **Atuação do psicólogo escolar do instituto federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência.** 2020. 86f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/noticias\\_desc\\_stricto.jsf?lc=pt\\_BR&idPrograma=1157&noticia=212070525](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/noticias_desc_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1157&noticia=212070525) Acesso em 14 de setembro de 2022.

NASCIMENTO, V. G.; SILVA, A. S. P.; DAZZANI, M. V. M. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. **Estilos clin.** [online]. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 520-534, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282015000300011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300011) Acesso em 13 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, G. R.; SOUZA, N. B. de. A intervenção com a criança autista no ambiente escolar. **Revista Científica Online**, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: [http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A\\_INTERVENCAO\\_COM\\_A\\_CRIANCA\\_AUTISTA\\_NO\\_AMBIENTE\\_ESCOLAR.pdf](http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A_INTERVENCAO_COM_A_CRIANCA_AUTISTA_NO_AMBIENTE_ESCOLAR.pdf) Acesso em 14 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, M. K. A mediação simbólica e Pensamento e Linguagem *In. VYGOTSKY. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento : um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério).

**ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.**

ONU. Organização das Nações Unidas. **Classificação Internacional de Doenças. CID-2022.** Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em 14 de novembro de 2022.

PAOLI, J.; SAMPAIO, J. de O.; MACHADO, P. L. Indiferença das (ou às) diferenças: pessoas no espectro do autismo apresentam interesse social? *In. ABREU, F. S. D. de; PAOLI, J. de; MIRANDA, M. A. B. A. de; LIMA, M. do S. M. (Orgs.) Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?* Curitiba: CRV, 2022, p. 221-239.

PAIVA NETA, Raimunda Ferreira. **Educação inclusiva construída com professores: uma experiência exitosa** .- Passo Fundo: IMED, 2016. 112p.

PEREIRA, A. G. M. O. **Inclusão escolar e autismo na educação infantil:** A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil. 2019. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14982/2019%20Disserta%20a7%20a3o%20An%20gelina%20Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 13 de setembro de 2022.

PEREIRA, K. R. do C. O legado vigotskiano à Educação Inclusiva – algumas reflexões. *In. ABREU, F. S. D. de; PAOLI, J. de; MIRANDA, M. A. B. A. de; LIMA, M. do S. M. (Orgs.) Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?* Curitiba: CRV, 2022, p. 55-70.

RIBEIRO, C. G. **Atuação de psicólogos escolares na Rede Pública de Ensino no Maranhão.** 2020. 186f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3912#:~:text=Constatou%2Dse%20que%20a%20participa%20A7%20A3o,colaborativas%20entre%20a%20comunidade%20escolar>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

RIZON, A. J.; BERNARDES, M. E. M.; MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. *In. MOURA, M. O. de (Org.) A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.* 2 ed. Campinas: Autores associados, 2016.

SAMPAIO, L. T. dos S. Educação como direito humano: primeiro passo à inclusão. (cap.7) *In. ABREU, F. S. D. de; PAOLI, J. de; MIRANDA, M. A. B. A. de; LIMA, S. M. (Orgs.) Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?* Curitiba: CRV, 2022.



SAMPAIO, L. T. dos S. **Estudantes com Deficiência e EJA - Interventiva: a subjetividade social em foco.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40553/1/2020\\_LucineteTeixeiradosSantosSampaio.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40553/1/2020_LucineteTeixeiradosSantosSampaio.pdf) Acesso em 16 de agosto de 2022.

SANTOS, É. C. da S. de L.; MOREIRA, J. da S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de estudos em educação e diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/790>. Acesso em 14 de agosto de 2023.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. Da história oficial da educação especial no Brasil à busca por novas histórias e a diversificação das fontes. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Eixo: História e Historiografia da Educação - UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1110-2675-1-pb.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2022.

SANTOS, N. M. **Educação Inclusiva: Práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2021. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Universidade Católica de Santos. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em 02 de maio de 2023.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008, p. 11-22.

SCHAFF, A. A concepção marxista do indivíduo. *In*: SCHAFF, A. **O marxismo e o indivíduo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 53-112, 1967.

SHEFFER, E. **Crianças de Asperger: As origens do autismo na Viena Nazista.** [recurso eletrônico]. Trad. Alessandra Borringer. Rio de Janeiro: Record, 2019. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Crian%C3%A7as\\_de\\_Aasperger/DvizDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Crian%C3%A7as_de_Aasperger/DvizDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover). Acesso em 20 de maio de 2022.

SILVA, A. W. de; BEZERRA, T. M. C.; CARNEIRO, R. M. P. C.; RIBEIRO, R. R. R. P. C. Concepções de professores sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: uma visão romântica ou direito à educação? *In* BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; RIZZATTI, M. (Orgs.). **Formação, prática e pesquisa em educação 3** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Disponível em <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/concepcoes-de-professores-sobre-a-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva-uma-visao-romantica-ou-direito-a-educacao>. Acesso em 15 de out de 2023.

SILVA, I. G. da. Vigotski, Defectologia e Processo Educativo. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 09, n. 17, p. 77-82, Jan./Jun., 2015. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/282> Acesso em 10 de maio de 2023.

SILVA, M. A. B. da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio a educação inclusiva.** 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 15 de setembro de 2022.

SILVA, R. B. da. **Práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 21 de abril de 2022.

SILVA, S. C. da; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187–207, 2019. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897> Acesso em: 10 de setembro de 2022.

SILVA, V. P. da; FAUSTINO, G. O. Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista-tea: contribuições da ciência psicológica. **Educação E (Trans)formação**, p. 72–85, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3167> Acesso em 15 de dezembro de 2022.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45–78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt#> Acesso em 17 de setembro de 2022.

SOUZA, A. C. de; SILVA, G. G. da. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com transtorno do espectro autista. **Bolema**. Boletim de educação matemática, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1305-1330, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/WXbRNkncggMBx8F5xLzSKv/#> Acesso em 15 de dezembro de 2022.

STELZER, F. G. Uma pequena história do autismo. **Cadernos Pandorga de Autismo**. v. 1. Associação Mantenedora Pandorga, 2010.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser ‘O Faz-Tudo’ na escola**: significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2022

VAN DER VERR, R.; VELSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. Trad.: Cecília C. Bertalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

VENTURA, L. A. S. PL 3035 é desnecessário e prejudica estudantes com deficiência, 2023. **Estadão**. Blog Vencer limites – Diversidade e inclusão. Disponível em <https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/pl-3035-e-desnecessario-e-prejudica-estudantes-com-deficiencia>. Acesso em 10 de maio de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**, 1997

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. **Obras escolhidas**. v. 3. Madri: Visor, 2000, p. 139-168.

VYGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da P. Villalobos. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017

VYGOSTSKY, L. S. **Obras Escogidas - V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Volume 1. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021

VYGOSTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. (1983/2012). **Fundamentos de defectología: Obras escogidas**, Tomo V. Madrid, Espanha: Machado Libros.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão Escolar e Autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.** [Internet]. v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/#> Acesso em 20 de outubro de 2022.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Carta de Aceite Institucional

FLORIANO  
GOVERNO MUNICIPALEDUCAÇÃO  
Secretaria Municipal  
de Educação

## CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL

A Escola Municipal Raimundinha Carvalho, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Floriano/PI, está ciente e de acordo com a execução da pesquisa “**Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional**”, sob responsabilidade da pesquisadora Luciana Alves Rocha, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e supervisão da orientadora Profa. Dra. Pollianna Galvão.

Declaramos estar cientes que a pesquisa cumpre as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução No. 466/2012 e a Resolução No. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais tratam da pesquisa envolvendo seres humanos. Reforçamos que está resguardado aos participantes da pesquisa a autonomia o direito de recusar-se a colaborar com esse estudo.

Floriano, 13 de Março de 2023

Assinatura

**Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para docentes)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI) – MESTRADO**  
**ACADÊMICO**

**PESQUISA:** Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional

**PESQUISADORA:** Luciana Alves Rocha

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Pollianna Galvão

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional”** que intenciona contribuir na ampliação dos debates e contribuições acerca do processo de inclusão educacional de estudantes autistas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral desse estudo é Analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Florianópolis/PI e as potencialidades de intervenção institucional.

A sua participação nessa pesquisa se dará por meio de duas etapas. A primeira consiste na aplicação de um questionário com perguntas mistas para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, tais como: sexo, idade, tempo de formação, tempo de experiência como docentes e coordenador. A segunda, serão entrevistas individuais e/ou coletivas pelas quais serão realizadas perguntas abertas e questões controladoras. As questões controladoras são voltadas para a literatura científica sobre o tópico e baseiam-se nas pressuposições teóricas da pesquisadora, com foco em questões pedagógicas que envolvem o processo de inclusão. Essa etapa objetiva analisar as concepções de professores e coordenadores, assim como os sentidos atribuídos por eles/elas ao processo de inclusão de estudantes autistas.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão rigorosamente em conformidade com as normas éticas referentes à pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de

Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/12 e nº 510/16 (BRASIL,2012; 2016).

Dessa maneira, a pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes no tocante à possibilidade de constrangimento ou desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador, e/ ou insegurança no que diz respeito ao sigilo das informações, divulgação de dados confidenciais e de imagem. Os riscos serão minimizados assegurando aos participantes a garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados, assim como o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, iniciais, registros individuais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias entre outros). Além disso, fica o participante reservado ao direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais. Outrossim, em caso de desconforto, a pesquisadora e orientadora deste estudo disponibilizarão espaço de escuta psicológica para melhor conforto do participante.

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promover uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas, a fim de superar barreiras que dificultam o processo de inclusão de maneira efetiva, a partir de possíveis dificuldades e desafios dos docentes e coordenação, a partir da indicação dos desdobramentos do estudo como formação continuada para inclusão de estudantes autistas.

Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que venham a ter sobre o projeto de pesquisa, sua participação, agora ou em momentos posteriores, sintam-se à vontade para entrar em contato com a pesquisadora responsável.

**Contato da pesquisadora:** Luciana Alves Rocha

**E-mail:** [rocha.a.luciana22@outlook.com](mailto:rocha.a.luciana22@outlook.com)

**Telefone para contato:** (89) 99414-7571

**Contato da orientadora:** Prof<sup>a</sup>.Dra. Pollianna Galvão

**E-mail:** [polliannagalvao@yahoo.com.br](mailto:polliannagalvao@yahoo.com.br)

**Telefone para contato:** (98) 99208-7058

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para coordenadores pedagógicos)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI) – MESTRADO ACADÊMICO**

**PESQUISA:** Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional

**PESQUISADORA:** Luciana Alves Rocha

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Pollianna Galvão

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) coordenador pedagógico(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional”, que intenciona contribuir na ampliação dos debates e contribuições acerca do processo de inclusão educacional de estudantes autistas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral desse estudo Analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades de intervenção institucional.

A sua participação nessa pesquisa se dará por meio de duas etapas. A primeira consiste na aplicação de um questionário com perguntas mistas para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, tais como: sexo, idade, tempo de formação, tempo de experiência como docentes e coordenador. A segunda, serão entrevistas individuais e/ou coletivas pelas quais serão realizadas perguntas abertas e questões controladoras. As questões controladoras são voltadas para a literatura científica sobre o tópico e baseiam-se nas pressuposições teóricas da pesquisadora, com foco em questões pedagógicas que envolvem o processo de inclusão.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão rigorosamente em conformidade com as normas éticas referentes à pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/12 e nº 510/16. Dessa maneira, a pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes no tocante à

possibilidade de constrangimento ou desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador, e/ ou insegurança no que diz respeito ao sigilo das informações, divulgação de dados confidenciais e de imagem. Os riscos serão minimizados assegurando aos participantes a garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados, assim como o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, iniciais, registros individuais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias entre outros). Além disso, fica o participante reservado ao direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais. Outrossim, em caso de desconforto, a pesquisadora e orientadora deste estudo disponibilizarão espaço de escuta psicológica para melhor conforto do participante.

Consirera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promover uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas a fim de superar barreiras que dificultam o processo de inclusão de maneira efetiva, a partir de possíveis dificuldades e desafios dos docentes e coordenação, a partir da indicação dos desdobramentos do estudo como formação continuada para inclusão de estudantes autistas.

Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que venham a ter sobre o projeto de pesquisa, sua participação, agora ou em momentos posteriores, sinta-se à vontade para entrar em contato com a pesquisadora responsável.

**Contato da pesquisadora:** Luciana Alves Rocha

**E-mail:** [rocha.a.luciana22@outlook.com](mailto:rocha.a.luciana22@outlook.com)

**Telefone para contato:** (89) 99414-7571

**Contato da orientadora:** Prof<sup>a</sup>.Dra. Pollianna Galvão

**E-mail:** [polliannagalvao@yahoo.com.br](mailto:polliannagalvao@yahoo.com.br)

**Telefone para contato:** (98) 99208-7058

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para gestores escolares)**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI) –**  
**MESTRADO ACADÊMICO**

**PESQUISA:** Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional

**PESQUISADORA:** Luciana Alves Rocha

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Pollianna Galvão

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) gestor escolar, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional”, que intenciona contribuir na ampliação dos debates e contribuições acerca do processo de inclusão educacional de estudantes autistas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral desse estudo Analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades de intervenção institucional.

A sua participação nessa pesquisa se dará por meio de duas etapas. A primeira consiste na aplicação de um questionário com perguntas mistas para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, tais como: sexo, idade, tempo de formação, tempo de experiência como docentes e coordenador. A segunda, serão entrevistas individuais e/ou coletivas pelas quais serão realizadas perguntas abertas e questões controladoras. As questões controladoras são voltadas para a literatura científica sobre o tópico e baseiam-se nas pressuposições teóricas da pesquisadora, com foco em questões pedagógicas que envolvem o processo de inclusão.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão rigorosamente em conformidade com as normas éticas referentes à pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/12 e nº 510/16. Dessa maneira, a pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes no tocante à possibilidade de constrangimento ou desconforto emocional relacionado a presença do

pesquisador, e/ ou insegurança no que diz respeito ao sigilo das informações, divulgação de dados confidenciais e de imagem. Os riscos serão minimizados assegurando aos participantes a garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados, assim como o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, iniciais, registros individuais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias entre outros). Além disso, fica o participante reservado ao direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais. Outrossim, em caso de desconforto, a pesquisadora e orientadora deste estudo disponibilizarão espaço de escuta psicológica para melhor conforto do participante.

Consirera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promover uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas a fim de superar barreiras que dificultam o processo de inclusão de maneira efetiva, a partir de possíveis dificuldades e desafios dos docentes e coordenação, a partir da indicação dos desdobramentos do estudo como formação continuada para inclusão de estudantes autistas.

Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que venham a ter sobre o projeto de pesquisa, sua participação, agora ou em momentos posteriores, sinta-se à vontade para entrar em contato com a pesquisadora responsável.

**Contato da pesquisadora:** Luciana Alves Rocha

**E-mail:** [rocha.a.luciana22@outlook.com](mailto:rocha.a.luciana22@outlook.com)

**Telefone para contato:** (89) 99414-7571

**Contato da orientadora:** Prof<sup>ª</sup>.Dra. Pollianna Galvão

**E-mail:** [polliannagalvao@yahoo.com.br](mailto:polliannagalvao@yahoo.com.br)

**Telefone para contato:** (98) 99208-7058

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE E - Questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação e atuação profissional**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)**

**Questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação e atuação profissional.**

**Título da pesquisa:** Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional

Prezados (as) professor(a), gestor(a) e coordenador(a)

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino, intitulada: “Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino: indicadores para intervenção institucional”, por meio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). O questionário a seguir é um instrumento de construção de informações sobre o perfil profissional dos professores e coordenadores, dentro do contexto da inclusão de estudantes autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Levantar dados sobre a atuação e perfil sociodemográfico dos docentes, gestores e coordenadores para a inclusão de estudantes autistas é importante para que seja possível conhecer essa realidade dos profissionais, assim desenvolver mecanismos que possam fomentar ações que visem o fortalecimento de práticas inclusivas a partir de uma perspectiva de atuação crítica e ética destes profissionais, pautada na garantia dos direitos humanos.

Não há obrigatoriedade de identificação. Fique à vontade para expor quaisquer dúvidas, dificuldades ou comentários acerca do instrumento ou da pesquisa. Agradecemos sua colaboração!

## QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES(AS)

**Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

**Área de formação** \_\_\_\_\_

**Há quanto tempo concluiu sua formação acadêmica?** \_\_\_\_\_

**Natureza da IES na qual você formou-se:** ( ) Pública ( ) Privada

**Em sua graduação, cursou disciplinas na área da Educação especial ou Inclusão Escolar:** ( ) Sim ( ) Não

Se sim, especificar quais:

**Em sua graduação, você teve experiência para atuação docente voltada ao estudante autista na escola regular?** ( ) Sim ( ) Não

Se sim, especificar quais (exemplos: projetos de extensão, grupos de estudos, pesquisas etc):

**Tem algum tipo de formação continuada (concluída ou em andamento) na área da Educação Inclusiva?**

( ) Especialização Latu Sensu

( ) Mestrado Profissional

( ) Mestrado Acadêmico

( ) Doutorado

Especifique o título da pós-graduação:

Qual a natureza do seu vínculo com a SEMED/ Florianópolis?

( ) Efetivo ( ) Portaria ( ) Contrato

Há quanto tempo atua como docente neste rede de ensino? \_\_\_\_\_

**A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, oferta capacitações para os docentes voltadas para a educação inclusiva?**

( ) Não

( ) Sim

**Com que frequência?**

( ) Mensal

( ) Semestral

( ) Bimestral

( ) Anual

**QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS COORDENADORES**

**Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

**Área de formação** \_\_\_\_\_

**Há quanto tempo concluiu sua formação acadêmica?** \_\_\_\_\_

**Natureza da IES na qual você formou-se:** ( ) Pública ( ) Privada

**Em sua graduação, cursou disciplinas na área da Educação especial ou Inclusão Escolar:** ( ) Sim ( ) Não

**Em sua graduação, você teve experiência para atuação como coordenador(a) voltada ao estudante autista na escola regular?** ( ) Sim ( ) Não

Se sim, especificar quais (exemplos: projetos de extensão, grupos de estudos, pesquisas etc):

**Tem algum tipo de formação continuada (concluída ou em andamento) na área da Educação Inclusiva?**

( ) Especialização Latu Sensu

( ) Mestrado Profissional

( ) Mestrado Acadêmico

( ) Doutorado

Especifique o título da pós-graduação:

Qual a natureza do seu vínculo com a SEMED/ Florianiano?

( ) Efetivo ( ) Portaria ( ) Contrato

Há quanto tempo exerce a função de coordenado(a) escolar nesta escola?

**A Secretaria Municipal de Educação de Florianiano, oferta capacitações para coordenadores voltadas para a educação inclusiva?**

( ) Não ( ) Sim

**Com que frequência?**

( ) Mensal ( ) Semestral  
( ) Bimestral ( ) Anual



## QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GESTORES

**Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

**Área de formação** \_\_\_\_\_

**Há quanto tempo concluiu sua formação acadêmica?** \_\_\_\_\_

**Natureza da IES na qual você formou-se:** ( ) Pública ( ) Privada

**Em sua graduação, cursou disciplinas na área da Educação especial ou Inclusão Escolar:** ( ) Sim ( ) Não

**Em sua graduação, você teve experiência para atuação como gestor(a) voltada ao estudante autista na escola regular?** ( ) Sim ( ) Não

Se sim, especificar quais (exemplos: projetos de extensão, grupos de estudos, pesquisas etc):

**Tem algum tipo de formação continuada (concluída ou em andamento) na área da Educação Inclusiva?**

( ) Especialização Latu Sensu

( ) Mestrado Profissional

( ) Mestrado Acadêmico

( ) Doutorado

Especifique o título da pós-graduação:

Qual a natureza do seu vínculo com a SEMED/ Florianiano?

( ) Efetivo ( ) Portaria ( ) Contrato

Há quanto tempo exerce a função de gestor(a) escolar nesta escola?

**A Secretaria Municipal de Educação de Florianiano, oferta capacitações para gestores voltadas para a educação inclusiva?**

( ) Não ( ) Sim

**Com que frequência?**

( ) Mensal ( ) Semestral  
( ) Bimestral ( ) Anual

## APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista para Professores(as)

### QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES(AS)

- 1- Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos autistas?
- 2- Você tem aluno(s) autistas em sua sala de aula ou já teve? Conte como foi ou está sendo essa experiência.
- 3- Você sente alguma dificuldade em trabalhar com alunos autistas? Fale sobre elas.
- 4- Como são feitos os planejamentos pedagógicos? são flexíveis ou seguem alguma base estabelecida pela gestão escolar, coordenação ou SEMED? Há um planejamento específico para os alunos autistas? Com que frequência ocorre esse planejamento?
- 5- Como você avalia o desenvolvimento do aluno autista?
- 6- Você recebe apoio de profissionais especializados para trabalhar com as crianças autistas, a exemplo do AEE e profissionais de apoio pedagógico? Fale mais sobre assunto.

**APÊNDICE G - Roteiro de Entrevista para os Coordenadores e gestores(as)**

**QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTAS COM GESTORES (AS) E  
COORDENADORES(AS)**

- 1- Qual sua concepção sobre educação e aprendizagem?
- 2- Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos autistas?
- 3- Que aspecto você considera importante para a inclusão dos alunos autistas?
- 4- Esta escola desenvolve ou já desenvolveu ações com foco nessa temática? Se sim, em que consistem essas ações?

## APÊNDICE H - Roteiro de Observação participante

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA INSTITUIÇÃO

#### Aspectos a serem observados

##### Aspectos gerais

- Espaço físico geral;
- Espaço físico da sala de aula;

##### Práticas pedagógicas e processo de ensino e aprendizagem

- Relação entre teoria e prática
- Processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com foco no desenvolvimento dos alunos autistas;
- Planejamento e dinâmica da sala de aula;
- Materias/ recursos pedagógicos utilizados;
- Identificar como é o envolvimento dos alunos autistas com as atividades.
- Identificar como se estabelece a relação entre alunos autistas e seus pares/, aluno autista e profissionais (professores, coordenadores, gestor, demais profissionais de apoio pedagógico);
- Identificar ações da instituição voltadas para o fortalecimento do processo de inclusão, por intermédio da gestão e coordenação.

## APÊNDICE I - Carta de Anuência Institucional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI**

**Ofício PPGPSI/UFMA Nº 02/2023**

**São Luís – MA, 06 de Março de 2023.**


### **CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão declara, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa “Inclusão educacional de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI: Indicadores para intervenção institucional”, que Luciana Alves Rocha é discente regularmente matriculada sob orientação da Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos.

O projeto possui como objetivo geral é Analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades de intervenção institucional. Os participantes da pesquisa serão docentes e coordenadores e gestores, e a entrevista semiestruturada e observação participante serão os instrumentos de coleta de informações, os quais serão analisados por meio da proposta de Vigotski (2004) que versa sobre a busca dos sentidos e significados e a construção das zonas de sentidos. Destaca-se que a compreensão sobre educação e desenvolvimento humano que sustenta este estudo está ancorada na psicologia histórico-cultural e defectologia do desenvolvimento humano, sobretudo nos estudos de Vigotski (1994; 2004; 2012; 2021). Essa perspectiva teórica considera o autismo como uma forma de existência entre as potentes diversidades entre os homens, e que assim como todos(as) da espécie humana, tem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da relação dialética entre sujeito e cultura por meio do processo de mediação. Considera-se portanto, que a cultura tem grande influência no desenvolvimento das pessoas no espectro autista, potencializando-o ou suprimindo-o. Nessa perspectiva, o ambiente escolar é definido como um espaço com propósito específicos de processar e redesenhar o conhecimento produzido culturalmente com o objetivo de facilitar o aprendizado e influenciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Neste sentido, é estimado que a Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização – AGEUFMA, na Diretoria de Pesquisa e Inovação

Tecnológica - DPIT possa outorgar a autorização para a realização da pesquisa, de acordo com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Éticas de Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 e nº 510/16.

 Documento assinado digitalmente  
CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO  
Data: 06/03/2023 10:34:43-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profª. Dra. Jena Hanay Araujo de Oliveira  
Coordenadora do PPGPSI/UFMA

## **ANEXO**



## ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO EM FLORIANO/PI: Indicadores para intervenção institucional

**Pesquisador:** LUCIANA ALVES ROCHA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68159323.0.0000.5087

**Instituição Proponente:** PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.196.458

**Apresentação do Projeto:**

Este estudo é de natureza qualitativa que se fundamenta em uma abordagem científica dinâmica, histórica e processual. Na pesquisa qualitativa deve-se considerar a construção social das realidades estudadas considerando a subjetividade e a perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Nesta abordagem, os métodos devem ser abertos para que se permita

o entendimento de um processo ou relação, considerando seu processo de constituição e possibilitando a interação do pesquisador(a) com o campo de investigação (FLICK, 2009). Os participantes da pesquisa serão docentes gestores e coordenadores, e os questionários, a entrevista semiestruturada e observação participante serão os instrumentos de coleta de informações, os quais serão analisados por meio da proposta de Vigotski (2004) que versa sobre a busca dos sentidos e significados e a construção das zonas de sentidos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano/PI e as potencialidades de intervenção institucional.

Objetivo Secundário:

1- Conhecer o perfil de formação e atuação dos docentes, coordenadores e gestores; 2- Investigar

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**Fax:** (98)3272-8003

**E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.196.458

a construção de sentidos e significados de professores, coordenadores e gestores sobre a inclusão de estudantes autistas;3- Caracterizar as atividades desenvolvidas pela escola para o fazer pedagógico na perspectiva da inclusão para alunos autistas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Essa pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes no tocante à possibilidade de constrangimento ou desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador, e/ ou insegurança no que diz respeito ao sigilo das informações, divulgação de dados confidenciais e de imagem. Com o propósito de minimizar esses riscos, as entrevistas ocorrerão de maneira individual ou com aceite de dois ou mais participantes na hipótese de uma situação natural de encontro entre os mesmos durante as visitas de observação institucional por parte da pesquisadora. Serão assegurados aos participantes a garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados, assim como o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, iniciais, registros individuais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias entre outros). Os métodos adotados nessa pesquisa se encontram em conformidade com as normas éticas que versam sobre a pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de Pesquisas com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde – CNS, pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16. De tal modo, não implicarão constrangimentos a sua imagem, integridade física, psicológica ou a dignidade humana. Porém, mesmo estando em um ambiente reservado, se em algum momento da pesquisa o participante venha a se sentir desconfortável com a pesquisa, fica reservado o direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais.

**Benefícios:**

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promoverem uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas, a fim de superar estigmas e barreiras que dificultam o processo de inclusão de maneira efetiva, levando possivelmente diversos benefícios à escola e seus atores para o processo de inclusão dos estudantes autistas e, também, os estudantes sem deficiência

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
**Bairro:** Bacanga **CEP:** 65.080-805  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.196.458

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nenhum

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os arquivos foram entregues

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nenhuma

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2102630.pdf	22/03/2023 10:48:41		Aceito
Outros	Anuencia_Institucional.pdf	22/03/2023 10:43:41	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito
Outros	Carta_aceite.pdf	22/03/2023 10:41:20	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	22/03/2023 10:39:23	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/03/2023 10:38:53	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	22/03/2023 10:38:10	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	22/03/2023 10:34:39	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito
Outros	instrumentos.pdf	15/03/2023 16:57:11	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/03/2023 16:51:52	LUCIANA ALVES ROCHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
**Bairro:** Bacanga **CEP:** 65.080-805  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.196.458

Não

SAO LUIS, 23 de Julho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Emanuel Péricles Salvador**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
**Bairro:** Bacanga **CEP:** 65.080-805  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br