



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TEREZA ELISÂNGELA LINHARES AUGUSTO

**AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA**

FORTALEZA

2025

TEREZA ELISÂNGELA LINHARES AUGUSTO

AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
na Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Camila Gonçalves De
Mario.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A937a Augusto, Tereza Elisângela Linhares.
Avaliação em profundidade da política de escolarização na perspectiva do autismo : um estudo de caso na rede municipal de Fortaleza / Tereza Elisângela Linhares Augusto. – 2025.
170 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Camila Gonçalves De Mario.

1. Avaliação. 2. Políticas públicas. 3. Educação especial. I. Título.

CDD 320.6

TEREZA ELISÂNGELA LINHARES AUGUSTO

AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
na Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Camila Gonçalves De
Mario.

Aprovada em: 10/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Camila Gonçalves De Mario (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Milena Marcintha Alvez Braz (Examinadora interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Heulália Charalo Rafante (Examinadora interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem eu credito a força que me fez concluir essa caminhada.

À minha mãe Ângela Marta (in memoriam) de quem certamente eu herdei força de efetividade.

Ao Afonso, que há 27 anos me lembra que eu posso e que eu consigo.

À minha filha Carolina, que é calma e equilíbrio nos meus momentos de sobrecarga.

À minha filha Karina, que mesmo distante, me transmite segurança em minhas empreitadas.

Ao Maurício, pela inteligência e leveza nas quais me inspirei.

À escola onde atuo como pedagoga, pelo aprendizado na vida e na profissão.

À Camila De Mario, minha orientadora nessa pesquisa, pela autonomia e confiança depositadas.

À Sônia Patrícia, pelo despertar para esse projeto, por me instigar a sair da acomodação.

À Day, pela cumplicidade de anos.

Ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) por me apresentar um mundo acadêmico desafiador e apaixonante.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, por financiar parte desse curso, permitindo que eu alcançasse todo conhecimento proporcionado.

Aos alunos com autismo que adentraram à minha sala de aula e me conduziram à essa temática.

E a todos os entrevistados, pela contribuição maravilhosa, pois sem tais disponibilidades, essa pesquisa não teria sido possível.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a política de escolarização na perspectiva do autismo a partir de uma Avaliação em Profundidade, perspectiva avaliativa proposta por Léa Rodrigues (2008) que sugere um aprofundamento investigativo do programa, analisando seus conceitos, contextos socioeconômicos e políticos, trajetória institucional e conformidades dos objetivos gerais às especificidades do local de implementação. No propósito de aclarar os entraves que tal política enfrenta no cotidiano escolar, esse estudo realiza pesquisa documental, bibliográfica e de campo e articula fontes teóricas e dados empíricos. A política de escolarização no TEA atravessa, para fins dessa pesquisa, três indicadores considerados indispensáveis para a inclusão educacional: a acessibilidade, a formação docente e o profissional de apoio, uma tríade que a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) assegura, mas que não se evidencia de forma exitosa no cotidiano das instituições públicas de ensino. Nesse entendimento essa pesquisa aborda a reorganização dos sistemas de ensino, destacando especialmente a qualificação dos professores, a disponibilidade e capacitação das profissionais de apoio e a eliminação de barreiras metodológicas, atitudinais, comunicacionais e programáticas. Ao longo dos anos, pessoas com deficiência experienciaram sequencialmente o abandono, a segregação, a integração e lutam, nos dias atuais, por inclusão, amparadas por leis que se pretendem eficazes no combate as práticas sociais excludentes. Marco (2020) pondera que inclusão é sobre pessoas diferentes em um mesmo espaço. Nesse entendimento, essa avaliação apresentou a realidade “inclusiva” construída no campo e evidenciou mais distanciamentos que aproximações, mais desconformidades que conformidades, denunciando falhas na efetivação da política, no enquadramento do estudo de caso proposto em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Palavras-chave: avaliação; políticas públicas; educação especial; autismo.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo evaluar la política de escolarización desde la perspectiva del autismo a partir de una Evaluación en Profundidad, enfoque evaluativo propuesto por Léa Rodrigues (2008), que sugiere un análisis investigativo más detallado del programa, considerando sus conceptos, contextos socioeconómicos y políticos, trayectoria institucional y la correspondencia entre los objetivos generales y las especificidades del lugar de implementación. Con el propósito de esclarecer los obstáculos que dicha política enfrenta en el cotidiano escolar, este estudio realiza investigación documental, bibliográfica y de campo, articulando fuentes teóricas y datos empíricos. Para los fines de esta investigación, la política de escolarización en el TEA se analiza a través de tres indicadores considerados indispensables para la inclusión educativa: la accesibilidad, la formación docente y el profesional de apoyo. Esta tríada, garantizada por la Ley Brasileña de Inclusión (13.146/2015), no se ha materializado de forma exitosa en el día a día de las instituciones públicas de enseñanza. Bajo esta premisa, la investigación aborda la reorganización de los sistemas educativos, destacando especialmente la cualificación del profesorado, la disponibilidad y capacitación de los profesionales de apoyo y la eliminación de barreras metodológicas, actitudinales, comunicacionales y programáticas. A lo largo de los años, las personas con discapacidad han experimentado sucesivamente el abandono, la segregación y la integración, y en la actualidad luchan por la inclusión, amparadas por legislaciones que pretenden ser efectivas en el combate a prácticas sociales excluyentes. Marco (2020) señala que la inclusión se refiere a personas diferentes conviviendo en un mismo espacio. Desde esta perspectiva, la evaluación realizada presentó la realidad “inclusiva” construida en el campo y evidenció más distancias que aproximaciones, más disconformidades que conformidades, exponiendo fallas en la implementación de la política, en el contexto del estudio de caso propuesto en una escuela de la red municipal de Fortaleza.

Palabras clave: evaluación; políticas públicas; educación especial; autismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas de pensamento – epistemologia da avaliação	24
Quadro 2 - Estrutura física da instituição escolar	28
Quadro 3 - Estrutura física da instituição escolar	28
Quadro 4 - Estrutura funcional da instituição escolar	28
Quadro 5 - Quantitativo de alunos da instituição escolar	29
Quadro 6 - Trajetória da legislação educacional brasileira	36
Quadro 7 – Leis educacionais inclusivas de Fortaleza – Gestão Camilo Santana	60
Quadro 8 – Distribuição das categorias avaliativas por critérios de inclusão	102
Quadro 9 – Temáticas das formações continuadas – 1º ao 5º ano	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência nas salas comuns	15
Figura 2 - Percurso metodológico da pesquisa	27
Figura 3 - Número de matrículas alunos com deficiência – Ensino regular /Educação Especial - Estado do Ceará	63
Figura 4 - Número de matrículas alunos com deficiência – Ensino regular - Estado do Ceará	64
Figura 5 - Distribuição dos sujeitos sociais para aplicação das Entrevistas	102
Figura 6 - Distribuição dos sujeitos sociais para aplicação de Grupo focal	104
Figura 7 - Níveis de qualificação dos profissionais	106
Figura 8 - Avaliação de auto desempenho dos profissionais	106
Figura 9 - Avaliação das formações continuadas	108
Figura 10 - Avaliação da escola enquanto espaço de visibilidade do autismo	114
Figura 11 - Avaliação sobre Estudo de caso e Plano Educacional Individualizado	118
Figura 12 - Distribuição de aplicação de práticas docentes	123
Figura 13 - Distribuição de uso de materiais especializados	128
Figura 14 - Avaliação da função da Profissional de apoio e Assistente de inclusão	132
Figura 15 - Desafios para uma escolarização atípica	136
Figura 16 - Desafios para uma escolarização atípica	138
Figura 17 - Idealizações de uma escola inclusiva	141
Figura 18 - Número de alunos com deficiência e grupo TEA na instituição escolar	148

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA AVALIAÇÃO	23
2.1	Conceito e epistemologia da avaliação	23
2.2	Perspectiva avaliativa e o desenho metodológico.....	25
2.3	O campo da pesquisa	27
3	POLÍTICAS, PLANOS E LEIS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	31
3.1	Paradigmas sociais	31
3.2	Legislação inclusiva brasileira	34
4	DEBATE SOBRE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, NO CEARÁ E EM FORTALEZA	58
4.1	Escolarização Inclusiva no Estado do Ceará	58
4.2	Escolarização Inclusiva no Município de Fortaleza	64
5	TEA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	68
6	EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS DESAFIOS RELACIONADOS AO TEA	81
6.1	Dos princípios da escola inclusiva	81
6.2	Dos critérios para a escolarização atípica	85
7	ENTRE O DITO E O FEITO: O DISTANCIAMENTO DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA	101
7.1	Da apresentação e interpretação dos dados	101
7.2	Da construção da realidade e avaliação da política	143
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A - ENTREVISTAS	167
	APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – COORDENAÇÃO DIVERSIDADE E INCLUSÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEME)	168

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – GRUPO GESTOR	169
APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PROFESSORA AEE	170
APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PROFESSORES REGULARES	171
APÊNDICE F – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PROFISSIONAL DE APOIO/AGENTE DE INCLUSÃO P.A. – PROFISSIONAL DE APOIO A.I. – AGENTE DE INCLUSÃO	172

1. INTRODUÇÃO

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento dos verdadeiros motivos que levam à exclusão escolar (Mantoan, 2015, p. 53).

A pedagoga e escritora Maria Teresa Mantoan em sua obra *Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* reflete bem as inquietações pessoais que suscitaram a escolha da temática dessa pesquisa, porque, de fato, nós professores, vimos assumindo esse papel de “bombeiros”, ou ainda soldados em cenários de guerra, convocados para o *front*, porém munidos de material “bélico” insuficiente e ineficaz, nas trincheiras metafísicas da educação.

Essa é uma pesquisa com o objetivo de avaliar a **política de escolarização na perspectiva do autismo**, a partir dos critérios da *acessibilidade*¹, *formação*² e *profissional de apoio*³, assegurados pela Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), tendo como proposta metodológica uma avaliação em profundidade, perspectiva avaliativa apresentada mais adiante nesse texto, e como *lócus*, uma escola da rede municipal de Fortaleza.

O tema da escolarização na perspectiva do autismo consubstanciada com os indicadores grifados na lei acima, representa uma espinhosa, mas necessária discussão/investigação na qual sinalizo meu interesse/implicação em função de sua vinculação direta com a minha prática profissional, por vivenciar, cotidianamente, os impasses materiais que tais políticas enfrentam no momento da aplicação prática.

Iniciei minha vida profissional no magistério em 2010 como pedagoga atendendo crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 4 a 5 anos. Sou graduada em Pedagogia e especialista em Gestão e Coordenação Escolar, mas movida pela oportunidade única de ver o mundo pela ótica da criança e ao mesmo tempo contribuir para que esse mundo seja minimamente acolhedor, sempre optei pelo “chão” da sala de aula. A escolha da instituição se deu por constituir meu campo de prática profissional e também por concentrar uma coletividade com adversidades socioeconômicas severas, que enfrenta dificuldades de acesso a bens e

¹ Eliminação de barreiras que visam garantir direitos sociais às pessoas com deficiência.

² Qualificação destinada a desenvolver competências nos profissionais que atuam na educação especial

³ Recurso humano para o atendimento às pessoas com deficiência em suas necessidades de alimentação, higiene e locomoção na ambiência escolar.

serviços, e, portanto, que representa uma área de extrema necessidade enquanto receptora de políticas públicas, sobretudo inclusivas.

A referida escola concentra turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e fica localizada no bairro Conjunto Palmeiras, área periférica da cidade de Fortaleza que, apesar de contar com iniciativas como a Horta Social⁴ no combate a insegurança alimentar e o Banco Palmas⁵ no estímulo à economia local, registra alto índice de violência conforme estatísticas da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS/CE) de 2023⁶ e baixa taxa de *renda média* mensal das pessoas por domicílios particulares permanentemente ocupados acordo dados do Informe Instituto Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) nº 272 de agosto/2025:⁷

Os cinco bairros com menores *renda média* foram Genibaú (R\$ 1.272,25), Bom Jardim (R\$ 1.342,03), Canindezinho (R\$ 1.343,37), Conjunto Palmeiras (R\$ 1.357,92) e Parque Presidente Vargas (R\$ 1.381,01). Estes estão localizados, majoritariamente, nas Regionais I, V, IX, X e XI, periferias historicamente associadas à expansão urbana desordenada e ao adensamento populacional em áreas com acesso limitado a serviços públicos. (IPECE, 2025)

Isto posto, evidencia-se que, apesar dos projetos sociais em desenvolvimento, ainda se predomina no bairro um cenário de precarização da segurança pública e uma vulnerabilidade socioeconômica, questões que denunciam um baixo nível de escolarização na comunidade e deflagra um movimento permanente: a perpetuação dentro dos contextos familiares de baixa apropriação cultural.

A partir desse entendimento é possível alcançar uma dimensão analítica capaz de aclarar disparidades sociais, sobretudo no encadeamento de escola e cultura. A escola e sua organização moldam-se a lógica social oligárquica que promove a ideia de que alguns fracassam pelas próprias incapacidades e destaca os que provém de nichos cujos capitais

⁴ Projeto que promove a agricultura urbana para combater a insegurança alimentar. Ver mais em: PREFEITURA DE FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza inaugura Horta Social do Conjunto Palmeiras com a primeira colheita do ano. *Fortaleza, Prefeitura Municipal*, 06 jan. 2022. Acesso em: 21 set. 2025.

⁵ O Banco Palmas é o primeiro banco comunitário do Brasil, fundado em 1998 no Conjunto Palmeira, em Fortaleza, Ceará, para promover o desenvolvimento local por meio de serviços financeiros e de economia solidária para a população de baixa renda. Ver mais em: INSTITUTO BANCO PALMAS. Banco Palmas: primeiro banco comunitário do Brasil! Disponível em: <https://bancopalmas.com/>. Acesso em: 21 set. 2025.

⁶ FOLHA DE SEGURANÇA. Quais os bairros mais perigosos de Fortaleza? *Folha de Segurança*. Disponível em: <https://folhadaseguranca.com.br/quais-os-bairros-mais-perigosos-de-fortaleza/>. Acesso em: 21 set. 2025.

⁷ INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). *IPECE Informe, nº 272, agosto de 2025: Desigualdades territoriais de renda: evidências dos bairros de Fortaleza a partir do Censo Demográfico 2022*. Fortaleza, Ipece, 2025. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2025/08/ipece_informe_272_05_ago2025.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

econômicos e culturais são mais abastados, alimentando e reproduzindo a chamada seleção escolar.

A ideologia do mérito desconhece ou, pelo menos, afasta do conhecimento da maioria das pessoas a origem social dos indivíduos, tratando-os -os como iguais no universo escolar, independentemente de suas trajetórias familiares. (Monteiro, 2022, p.98).

Nesse entendimento, a Educação inclusiva, que abarca também a Educação Especial, se depara com essas regras impostas pela sociedade dominante, que valida padrões a partir de seus parâmetros “qualificadores”, no objetivo de manter o jogo de apropriação e manutenção de classes. Nessa conjuntura, pessoas com deficiência são condenadas à estagnação social por suas pré determinadas “incapacidades” e a supressão de seus direitos são a comprovação desse movimento de seleção.

Considerando que a escola é um molde de capital social apto a gerar capital cultural, e que, na perspectiva inclusiva se tenha à frente um longo e desafiador processo de reavaliação e reconstrução rumo a uma educação globalizante, a política aqui investigada busca evidenciar o impacto da violência simbólica aplacada a ela por parte do Estado, e sobretudo, o quanto há de resistência ou retroalimentação nesse processo.

Diante de todas essas considerações e observando a função da instituição em gerar apropriação cultural, convém aprofundar o alcance do termo inclusão para melhor aclarar as políticas aqui envolvidas. Na visão de Mantoan (2015):

(...) implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (Mantoan, 2015, p. 28).

Educar é por si só um movimento inclusivo, onde alunos não devem ser subjugados à padrões de ensino, haja vista ser de competência da escola ajustar-se às suas singularidades, a despeito de quaisquer adversidades imbricadas no processo. Mantoan (2015, p. 16) ratifica tal avaliação ao declarar que “(...) ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno - segundo suas capacidades e seus talentos - e de um ensino participativo solidário, acolhedor.” Essa é uma acepção que abarca também e especialmente o público autista.

Nos últimos dez anos, as escolas regulares registraram um crescimento vertiginoso no número de matrículas de alunos com deficiência no país. Acordo dados do Censo Escolar 2024,

entre os anos de 2014 a 2024 o aumento foi pouco mais de 183%. O gráfico abaixo traz a evolução desse quantitativo:

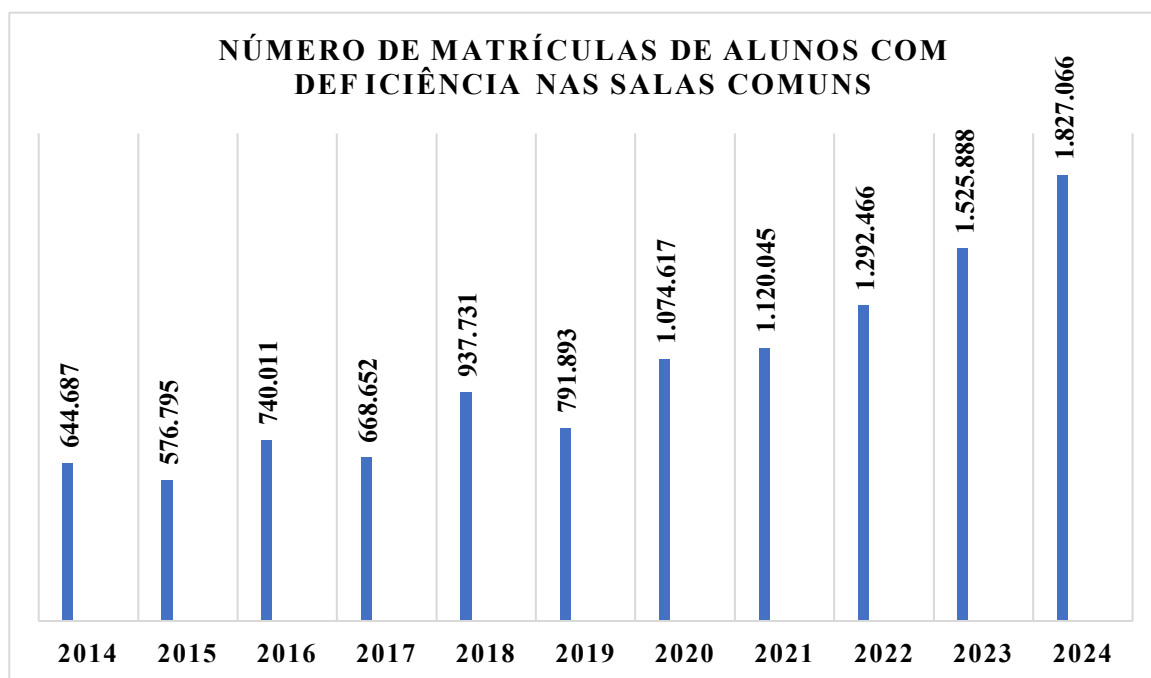


Figura 1: Número de matrículas de alunos com deficiência nas salas comuns

Fonte: Elaborado pela autora

Essa crescente entrada de estudantes com necessidades específicas tem denunciado o absoluto despreparo das instituições e principalmente dos profissionais da educação no acolhimento e permanência desse alunado. A partir da minha vivência profissional, observo que esse despreparo, por parte dos educadores, vem atrelado de resistência, preconceito e desinformação, bem como, do ponto de vista institucional, testemunho uma completa desestruturação e consequente incapacidade para atender a contento o público autista.

Consciente de que estou inserida em um campo que me coloca diariamente a frente dos desafios da inclusão fica evidente que minha práxis profissional, aditada aos meus preceitos morais, me convida a bifurcar estratégias metodológicas a fim de alcançar crianças típicas e atípicas, entremeadas no mesmo contexto (escasso) socioeconômico e cultural. Todavia, no cumprimento dessa missão, é importante considerar a complexidade do processo inclusivo na perspectiva do autismo, porque são desafiadoras as demandas que a condição provoca dentro do espaço educacional, exigindo prioritariamente o comprometimento contínuo do poder público no sentido de garantir planejamento, organização e sustentação de uma macroestrutura que assegure a permanência e a evolução escolar de todos, sem exceção.

Há especificidades no TEA que precisam ser consideradas e conduzidas, sob pena de comprometerem o processo de ensino aprendizagem. No enquadramento da escolarização, o autismo demanda um encadeamento de ações que vão desde a matrícula até a garantia de acesso ao conhecimento. Alunos mais comprometidos necessitam de maiores intervenções em função de quadros como dificuldade ou ausência de verbalização e interação social, movimentos estereotipados, resistência a mudanças, hipersensibilidade sensorial, déficit de atenção, rigidez cognitiva, seletividade alimentar e outros que afetam aspectos globais do desenvolvimento como o cognitivo, motor e o socioafetivo. Silva (2012) contribui:

Uma pessoa com autismo sente, olha e percebe o mundo de maneira muito diferente da nossa. Pais, professores, profissionais e a sociedade como um todo precisam mergulhar em seu universo particular e perceber o mundo da mesma forma que ela o vê. (Silva, 2012, p. 15).

As singularidades do autismo serão detalhadamente dissecadas mais adiante nesse texto, mas por hora, é indispensável compreender o quão é emblemática desenhar essa escolarização, a partir do debate das políticas públicas. Essa tem sido uma matéria efervescente no debate social e pauta constante de uma política em construção. O campo de lutas ideológicas encontra-se em intenso movimento ao tempo em que as salas de aula seguem recebendo crianças com deficiência em meio à desordem do sistema. Quando Mantoan (2015) diz que “a inclusão pegou as escolas de calças curtas”, é uma observação que se encaixa perfeitamente quando se analisa o gráfico anterior.

No contexto do autismo, as matrículas nas escolas públicas brasileiras têm representado o movimento de *integração* de crianças em ambientes despreparados que corroboram estatisticamente para os índices da modalidade Educação Especial. Marco (2020) ratifica:

A ideia da integração é mais uma atitude fantasiada de segregação porque ela parte da premissa que nossos corpos não tem a mesma capacidade que a de pessoas sem deficiência (Marco, 2020, p. 26).

Na proporção em que o TEA adentra aos sistemas de ensino, crescem as discussões e inflamam-se os debates no campo político. Assim sendo, é importante discorrer brevemente sobre como surgiram as várias organizações que hoje disputam espaço na arena política da pauta autista.

Historicamente, o movimento de visibilidade do autismo no Brasil começou a partir dos anos de 1980 quando pais, profissionais ligados à causa e pessoas do grupo TEA deram início à movimentos organizados e direcionados à sensibilização e exigência por direitos, surgindo assim representatividades como a Associação de Amigos do Autista (AMA) em 1983, a

Associação Brasileira de Autismo (ABRA) no ano de 1988, a Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas (ASTECA) em 1989 e o Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB) no ano de 2005. A popularização do tema e a pressão por parte das várias entidades que foram se constituindo pelo país, provocaram as primeiras discussões para a elaboração de uma lei voltada para o autismo, surgindo assim a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.764 promulgada no ano de 2012. O MOAB foi uma representatividade que levou seu ativismo para a arena dessa política.

É oportuno deixar claro que essa é uma agenda sempre tensionada, porque, ainda que as entidades representativas lutem pela mesma causa, há discordância de concepções e interpretações na condução do autismo. O MOAB, por exemplo, é uma organização concordante com o conceito da neurodiversidade que compreende o transtorno a partir das teorias neurocientíficas, abandonando a concepção psicanalítica, ou seja, corrobora com o entendimento de que o TEA é um marcador biológico e portanto não necessita de tratamento ou intervenção. Nesse entendimento, Ortega (2009) contribui:

(...) Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras. Eles são “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos” (Ortega, 2009, p. 72).

Ao propor a visão do “diferente neurologicamente”, o movimento da neurodiversidade entende terapias como cerceadoras da forma e expressão naturais da pessoa autista. Entretanto, há outras representatividades que compreendem a relevância do uso de intervenções, pois analisam que, dada a variabilidade dos casos, algumas pessoas com autismo podem “dispensar” tratamento medicamentoso-terapêutico enquanto outras, de baixo funcionamento, necessitam dele de forma incondicional. Sobre esse embate, Ortega (2009) ressalta:

Muitos autistas não possuem nem a capacidade cognitiva de falar nem dizer o que pensam ou sentem, quanto menos de se organizar política e comunitariamente. Os ativistas autistas, por sua vez, têm suas razões ao temer políticas igualmente agressivas que incluam testes genéticos que possibilitem abortar fetos autistas, bem como a imposição de ideais e padrões de normalidade cerebral, que redundem em terapias e obrigação de ser “curados” (Ortega, 2009, p. 75).

Por força dessas divergências é que a arena política, quando a pauta é o autismo, se apresenta sempre conflituosa, sobretudo na perspectiva da escolarização. Isso pôde ser evidenciado quando da elaboração do Parecer nº 50/2023, documento homologado em novembro de 2024 e que trouxe *Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. O texto, que sofreu

revisão por um ano, teve a supressão de pautas, sendo reduzido de 73 para 22 páginas da proposta inicial à versão homologada.

O Parecer trouxe discussões que dividiram opiniões entre as representatividades. Lideranças do movimento pró autismo se pronunciaram sobre o texto final. Carla Mauch do *Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva*⁸, comemorou o documento homologado. Contra a primeira versão, ela argumentou que as pontuações anteriores representavam um retrocesso pois era revestidas da abordagem biomédica da deficiência. Ainda que considere o texto homologado menos danoso, Mauch conclui que o debate é desfocado:

[...] há desvio de esforços e recursos em relação ao que é central para o debate e o que está em disputa: o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com valorização e investimento na educação pública de qualidade para todos, com promoção da equidade e da aprendizagem de todos os estudantes.⁹

A professora Maria Teresa Egler Mantoan, que compôs a equipe de elaboração da PNEEPI de 2008 fez colocações contra o documento final:

Aprender não é uma capacidade que é controlável de fora. Ensinar é. Você pode controlar como ensinar, mas como o outro vai aprender não é da competência do professor, do pai, da mãe, do psicólogo, do coordenador, do gestor da escola. Porque aprender tem a ver com emancipação intelectual.¹⁰

O *MOAB*¹¹ celebrou a homologação do Parecer, especialmente pela retirada de questões encaradas como pautadas no modelo biomédico em seus canais de comunicação. Já a deputada federal Andrea Werner fundadora do *Instituto Lagarta Vira Pupa*,¹² favorável a primeira versão, lamentou os cortes e alterações no texto final:

O PEI foi mencionado de forma rasa, as práticas baseadas em evidências foram retiradas e a figura do acompanhante especializado misturada com a do profissional

⁸ Grupo de entidades da sociedade civil das áreas dos direitos humanos, PcD e da educação em geral que atuam pelo direito a Educação Inclusiva no Brasil.

⁹ COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Parecer 50 não tem nenhum ponto positivo, diz Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. *O Estado de S. Paulo*, S. Paulo, data de publicação. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/parecer-50-nao-tem-nenhum-ponto-positivo-diz-coalizao-brasileira-pela-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 21 set. 2025.

¹⁰ Ver mais em: NUBLAT, Johanna. O que é uma educação verdadeiramente inclusiva. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, [data de publicação]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/vidas-atipicas/2024/03/o-que-e-uma-educacao-verdadeiramente-inclusiva.shtml>. Acesso em: 21 set. 2025.

¹¹ Entidade nacional Não-Governamental, sem finalidades lucrativas, formado por pais, mães, amigos e simpatizantes da causa autista. Ver mais em: MOVIMENTO ORGULHO AUTISTA BRASIL. Disponível em: <https://www.moab.org.br/sobre-nos>. Acesso em 08/02/2025.

¹² Comunidade de mães e famílias de pessoas com deficiência. Ver mais em: LAGARTA VIRA PUPA. Disponível em: <https://www.lagartavirapupa.com.br/>. Acesso em: 08/02/2025.

de apoio, questões que podem excluir crianças com maior nível de suporte e que necessitam de alguém dentro da sala.¹³

Os embates basicamente possuem dois lados antagônicos: de um lado os que defendem a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão e suas abordagens psicossociais; e de outro lado os que compreendem a necessidade de institucionalizar práticas individualizadas diante da complexidade do autismo e que auxiliem a inclusão de alunos com demandas mais severas. É nessa arena de discussão que se desenrolam as políticas públicas voltadas para a escolarização da criança com autismo. E é sobre essa questão que essa pesquisa se debruça. Esse é um panorama que gera embates político-ideológicos nas agendas de políticas públicas e reverbera dentro das escolas.

A escolha do tema se deu sob dois critérios. Primeiro pelo avanço das discussões em defesa da igualdade e do pluralismo do sujeito, entendendo o valor social como pressuposto a partir do ensino inclusivo e contemplando que uma sociedade irrestrita, deve ir além de garantir espaços, mas principalmente fortalecer a aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana (SASSAKI, 2010). Segundo pela relevância que tal debate assume no contexto educacional, entendendo que as dinâmicas das interlocuções são geradoras de mudanças culturais e constituem movimentos provocadores de políticas públicas.

Isto posto, convém questionar de que forma os programas sociais podem contribuir para que a escola consiga cumprir seu papel social de incluir, o que atravessa as políticas públicas e as coloca no cerne da questão. É inteligível que essas entidades vêm fracassando em seus propósitos de escolarizar públicos de necessidades tão distintas dentro do mesmo arcabouço educacional, e muito se deve à ausência e/ou deficiência de políticas que claramente não atendem às demandas para as quais foram formuladas.

Considerando o debate acadêmico e político acerca da educação especial e da escolarização da criança autista, bem como o entendimento expressado pela política nacional de educação, esta avaliação busca compreender e problematizar o processo de escolarização da criança autista partindo dos seguintes questionamentos: Quais fatores eventualmente se apresentam como complicadores ou impeditivos a esse processo? Quais são as estratégias adotadas pelos profissionais da educação para o alcance de bons resultados?

O objetivo geral dessa pesquisa, avaliar a política de escolarização na perspectiva do autismo, observando os critérios de acessibilidade, formação docente e oferta do profissional

¹³ Ver mais em: https://www.instagram.com/andreawerner_/reel/DCCzVsOB4Az/

de apoio, assegurados pela Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, destaca seis objetivos específicos:

1. Identificar conceitos, critérios e panoramas sociopolíticos e econômicos de leis inclusivas no Brasil, Estado do Ceará e Município de Fortaleza à época de suas formulações, a fim de corroborar para a Análise de conteúdo e Análise de contexto da política, eixos da Avaliação em profundidade;
2. Investigar os modelos de abordagem da deficiência, na perspectiva do autismo, a fim de identificar eventuais incidências no campo da pesquisa;
3. Aprofundar sobre a construção da política de escolarização no autismo, a partir dos embates na arena política, a fim de apurar percepções e sentimentos dos atores sociais;
4. Pesquisar sobre os critérios de acessibilidade metodológica, atitudinal, programática e comunicacional, formação de profissionais da educação e função da profissional de apoio, a fim de evidenciar suas relevâncias e principalmente seus cumprimentos no movimento de escolarização no campo da pesquisa;
5. Levantar dados empíricos a fim de edificar a realidade investigada e destacar possíveis irregularidades na Trajetória institucional da política e desconformidades em seu Espectro temporal e territorial, contemplando eixos da Avaliação em profundidade;
6. Articular fontes materiais, documentais e bibliográficas na perspectiva de alcançar o panorama do programa e identificar falhas em sua aplicabilidade.

Esse texto está organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz a Introdução, identificando a política a ser avaliada e a norma legal que a subsidia. Também destaca o tema, a sua implicação com a pesquisadora, problemática e justificativa de escolha. A seção ainda situa o lócus da pesquisa de campo e seu entorno social, contextualiza a temática no papel “inclusivo” da escola e discorre sobre o debate da pauta na arena política. Por fim, apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos, o percurso metodológico e a estrutura textual dessa pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico, destacando a Avaliação em Profundidade como proposta avaliativa, a partir de Léa Rodrigues (2008). Essa é uma perspectiva de avaliação que objetiva ampliar o campo de estudo, abarcando a política em várias direções no intento de aprofundar o entendimento de sua dinâmica, desde a formulação até a aplicabilidade. As dimensões analíticas propostas pela Avaliação em Profundidade são *Análise de conteúdo*, *Análise de contexto*, *Trajetória institucional* e *Espectro temporal e territorial* e serão melhor explanadas no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo descreve, à luz da Avaliação em Profundidade de Léa Rodrigues (2008), a trajetória das políticas públicas inclusivas a nível federal, observando suas argumentações, os tratamentos deferidos à Educação Especial, as lutas ideológicas e político-partidárias envolvidas e os contextos socioeconômicos e políticos que as cercaram. Também nessa seção são categorizadas as políticas abordando a dicotomia integração *versus* inclusão, difundida por Sassaki (2008) e Mantoan (2015). Aqui, os estudos atentaram para os conteúdos dos programas, a partir de suas formulações, intencionalidades e conjunturas sociais, políticas e econômicas, das respectivas governanças, conforme dita os eixos analíticos *Análise de conteúdo e Análise de contexto* da proposta avaliativa.

O quarto capítulo ressalta a imersão das políticas federais no sistema de ensino do Estado do Ceará e no Município de Fortaleza, observando seus alinhamentos e também as publicações locais de leis voltadas para o movimento de inclusão.

O quinto capítulo pontua sobre o Transtorno do Espectro Autista, a partir das contribuições de Ortega (2009), Di Marco (2020) e Grandin (2023), e também reflete sobre como se dá a condução do autismo no campo político e educacional a partir de cada abordagem da deficiência.

O sexto capítulo ressalta pressupostos para a estruturação de uma escola inclusiva e destaca os critérios da *acessibilidade*, segundo as reflexões de Silva (2012) e Sassaki (2010), *formação*, conforme a visão de Beyer (2010) e *profissional de apoio*, no entendimento de Martins (2011) e Beyer (2010), como direitos importantes para a escolarização na perspectiva do autismo.

O sétimo capítulo expõe os dados apurados na pesquisa de campo e suas interpretações, observando seus níveis de aproximação e conformidade da política à base receptora. (Rodrigues, 2008). Aqui, a pesquisa pondera sobre a aproximação e a compatibilidade da política com as especificidades locais da base receptora, de acordo com os eixos analíticos *Trajetória institucional e Espectro temporal e territorial* da proposta avaliativa.

Por fim, o texto traz as considerações finais e evidencia a avaliação da política de escolarização na perspectiva do autismo a partir do que reflete a trajetória da Educação Especial nas esferas institucionais, as singularidades do TEA, as necessidades específicas dos alunos, os princípios que regem uma educação inclusiva, o que disse o campo sobre o cumprimento dos critérios de acessibilidade, formação e profissional de apoio, considerados aqui indispensáveis para a aplicabilidade do programa. Aqui, o texto apresenta a realidade construída a partir do estudo empírico e pondera sobre caminhos e possibilidades para uma escolarização inclusiva.

A expectativa é que a partir da apreciação das vivências dos sujeitos da pesquisa, articulada com a base teórica e a apuração dos resultados, essa avaliação possa elucidar a implementação das políticas inclusivas vigentes, buscando evidenciar seus êxitos, dificuldades e falhas com o intuito de apontar caminhos para a construção de programas exequíveis que viabilizem a construção de um sistema de ensino efetivamente inclusivo.

2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA AVALIAÇÃO

Esse capítulo traz no corpo do seu texto três divisões compreendidas como um movimento de fora para dentro do propósito metodológico dessa pesquisa. Em uma perspectiva mais abrangente e também sobreposta, o primeiro subcapítulo apresenta uma linha do tempo da evolução conceitual da avaliação e uma organização do campo avaliativo a partir dos fundamentos epistemológicos. O segundo adentra à especificidade da avaliação em políticas públicas, destacando a proposta avaliativa e o traçado metodológico para alcançar os objetivos propostos por essa pesquisa. O terceiro subcapítulo aprofunda a ação avaliativa a partir do campo, abordando as técnicas usadas e narrando como elas foram aplicadas.

Na perspectiva de uma avaliação de políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva do autismo, esse estudo se pretende uma importante ferramenta no fomento do debate sobre inclusão e na luta pelo direito de escolarização do grupo TEA.

Esta pesquisa qualitativa tem como foco avaliar a inclusão das crianças com autismo no ensino regular em uma escola da rede municipal de Fortaleza, levando em consideração os métodos e técnicas (entrevistas semiestruturadas e grupo focal) utilizados pela pesquisadora. A pesquisa se fundamenta na avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008) de uma política pública de caráter social, com o intuito de detalhar de forma mais densa sua condução no campo assim como os achados em relação aos seus objetivos.

2.1. Conceito e epistemologia da avaliação

Provocada por sua natureza investigativa, essa pesquisa destaca a importância de discorrer sobre as diferentes acepções dadas a avaliação ao longo dos anos, que nos estudos de Guba e Lincoln (1989) foram categorizadas por gerações.

A primeira geração (1800 a 1930) concebeu a avaliação a partir do conceito da *mensuração*, adotando o uso de instrumentos aferidores na perspectiva de uma prática mecanicista. A segunda geração (1930 a 1960) compreendeu o processo avaliativo na dimensão de uma *descrição*, focada no detalhamento dos fenômenos alcançando o primeiro conceito (mensuração) agora como um meio e não mais um fim.

A terceira geração (1960 a 1970) classificada pelos autores abordou a avaliação a partir da concepção de *juízo*, abarcando os conceitos anteriores, aditando a prerrogativa de atribuir juízo de valor ao mérito do objeto. Aqui o processo avaliativo ganhou destaque pela sua natureza valorativa. E a quarta geração (1970 a 2000), apreendeu o movimento avaliativo a

partir da dimensão de *negociação*, que adotou a avaliação como tomada de decisão e admitiu uma maior articulação entre os métodos quantitativos e qualitativos.

Bouchard e Fontan (2008) ampliaram a cronologia e contribuíram para a quinta geração (2000 a 2020) que trouxe o conceito de *construção social*, admitindo uma avaliação participativa, considerando o exercício crítico da realidade a partir da compreensão do seu contexto social, político e econômico.

A partir do processo de evolução conceitual, a literatura atual traz uma diversidade de concepções para o processo avaliativo, e, de acordo com Senra, Elliot, Da Silva, Bastos (2024), uma elaboração é concordante entre elas:

(...) a avaliação envolve uma investigação sistemática para determinar o mérito, ou o valor, do que está sendo avaliado a partir do emprego de métodos, normas e do raciocínio científico (Senra, Elliot, Da Silva, Bastos, p. 465, 2024).

Os autores ainda complementam:

Podemos dizer que, a priori, a avaliação é uma atividade epistêmica, pois encontra-se intrinsecamente vinculada ao conhecimento. Quando avaliamos algo, estamos buscando determinar se podemos justificar ou sustentar racionalmente nossas crenças a respeito desse algo. Isso implica em examinar as razões e as evidências que apoiam ou refutam nossas crenças, bem como os critérios pelos quais determinamos sua validade. Assim, a relação entre epistemologia e avaliação torna-se evidente quando consideramos que a avaliação é, em última instância, uma forma de julgar a qualidade e a validade do conhecimento (Senra, Elliot, Da Silva, Bastos, 2024, p. 466).

Isto posto, é possível definir a avaliação enquanto uma ação alicerçada por princípios teóricos e práticos e, nesse contexto, importante para essa pesquisa discorrer sobre sua epistemologia. Para isso, esse estudo conta com a contribuição de Boullosa (2020), que organizou os fundamentos epistemológicos da avaliação a partir das chamadas escolas de pensamento, e tornou mais favorável a visão do campo avaliativo.

Quadro 1: Escolas de pensamento – epistemologia da avaliação

TIPO DE ESCOLA	BASE	CARACTERÍSTICAS
Científico-experimental	Positivista	Conhecimento empírico, mensurável e neutro. Racionalidade objetiva. Campo de atuação: Economia.
Gerencialista	Funcionalista	Conhecimento do tipo objetivo e empírico. Racionalidade instrumental. Campo de atuação: Políticas Públicas e Administração Pública.
Participativa	Construtivista	Conhecimento do tipo prático, situado e subjetivo. Racionalidade comunicativa. Campo de atuação: Sociologia.
Antropológica	Culturalista	Conhecimento socialmente construído e historicamente estruturado. Racionalidade subjetivista. Campo de atuação: Antropologia.
Axiológica	Construtivista Interpretativista	-Conhecimento socialmente construído e amparado em estruturas ativas de valores. -Múltiplas racionalidades. Campo de atuação: Políticas Públicas.

Fonte: Bouldosa (2020)

A partir do panorama acima, evidencia-se como as escolas, a partir de suas bases conceituais, compreendem a construção do conhecimento, e também, como cada uma converge para determinada área da Ciência. Conforme Bouldosa (2020), essa organização ajuda a identificar as disputas que permeia o campo, a refletir sobre o comprometimento do avaliador diante do seu próprio projeto de transformação da realidade e a considerar uma maior conformidade metodológica das avaliações e de seus processos (BOULLOSA, 2020).

Ponderando sobre as contribuições da autora, essa pesquisa adentra ao cerne da investigação aqui proposta, a avaliação de políticas públicas, na perspectiva de acompanhar as acomodações e mudanças no processo avaliativo nesse campo.

Uma política pública percorre um ciclo que compreende a definição da agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação, e é sobre esse último estágio que trata esse estudo. Avaliar uma política pública exige um formato, um escopo metodológico e uma abordagem bem definidos e direcionados, considerando que políticas públicas são mecanismo de mudança social para a promoção de bem-estar, mas também respostas às pressões sociais de diferentes sujeitos e interesses (Silva, 2001). Nessa perspectiva é preciso entender que avaliar uma política pública implica abarcar o contexto social, econômico, cultural e principalmente político a partir do entendimento de que todo o ciclo dela atravessa inevitavelmente esses campos.

2.2. Perspectiva avaliativa e o desenho metodológico

A expansão de avaliações de políticas públicas no Brasil se deu a partir dos anos 1980 por força de críticas ao mau uso do dinheiro público e desfocalização de programas sociais. A partir dos anos 1990, em razão da adaptação ao ordenamento do capitalismo mundial e ascensão do Neoliberalismo, o Estado de interventor passou a regulador, fazendo com que as avaliações se tornassem instrumentos de controle social das políticas, impulsionando modelos de base positivista, formais, burocráticos, de caráter fiscalizatório e focadas em fixar a ideia de eficiência dos programas (Silva, 2001).

Esse foi o modelo predominante por anos até o despertar da sociedade civil crescente nos últimos dez anos, que, na busca por participação social, passou a questionar seu formato e intencionalidade, fomentando a perspectiva de elaboração de novos parâmetros de avaliação, com viés contra hegemônico, que evidenciasse os sujeitos sociais envolvidos e seus interesses,

a partir da incorporação dos contextos sociopolíticos e culturais, que é onde os programas se efetivam e contradições podem ser evidenciadas (Gussi, Oliveira, 2016).

Em conformidade, tanto com os pressupostos de uma abordagem qualitativa quanto com uma proposta que dialogue com os objetivos indicados, essa pesquisa converge para a perspectiva avaliativa de Léa Rodrigues (2008), uma Avaliação em Profundidade, cujo delineamento contempla a multidimensionalidade sugerida por Gussi e Oliveira (2016), e representa um modelo interpretativista, contra hegemônico em oposição aos lineares/positivistas, dominantes. Rodrigues (2008) contribui:

Ainda que falar em avaliação em profundidade possa expressar, num sentido metafórico, a imersão em uma particularidade do campo de investigação, saliento que o sentido aqui referido é o de abarcar a um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitão (Rodrigues, 2008, p.10).

A profundidade referida pela autora reflete ampliar o campo de investigação, abarcando todas as direções, na perspectiva de não limitar a compreensão dos fatos.

Rodrigues (2008) afirma que a Avaliação em Profundidade considera que as ciências sociais têm uma importância especial para a área de estudos sobre políticas públicas, seja pela perspectiva da visão crítica sobre a formulação e implementação das políticas, seja pelo fornecimento de instrumentais teórico-metodológicos. (RODRIGUES, 2008). Em conformidade com todas essas pontuações, a autora apresenta a multidimensionalidade, interdisciplinaridade e processualidade presentes na sua perspectiva avaliativa, a partir de quatro eixos analíticos:

1. *Análise de conteúdo*: Consiste em analisar a política a partir de seus objetivos, critérios, paradigmas orientadores, noções centrais e coerência entre as bases conceituais, a formulação, monitoramento e avaliação.
2. *Análise de contexto*: Compreende analisar o contexto político e socioeconômico à época da formulação da política, e o modelo político que sustenta.
3. *Trajetória institucional*: Corresponde a analisar o grau de coerência ou dispersão da política em seu percurso pelas vias institucionais.
4. *Espectro temporal territorial*: Resulta em analisar a política a partir da conformidade de seus objetivos às configurações locais. (implementação).

A ilustração abaixo relaciona os objetivos específicos às dimensões analíticas da proposta da Avaliação em Profundidade:

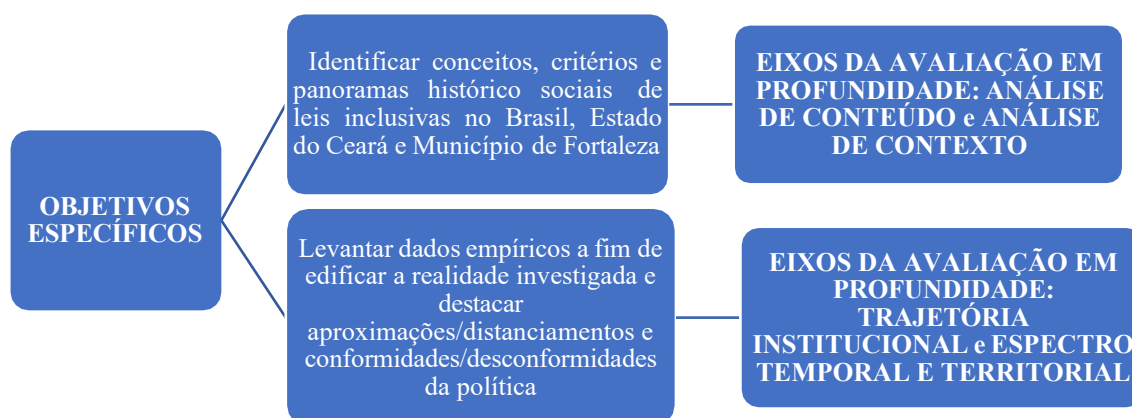


Figura 2: Percurso metodológico da pesquisa

Fonte: Elabora pela autora

Na perspectiva de alcançar os eixos analíticos, essa pesquisa segue as seguintes etapas:

1. *Análise documental*: Estudo de fontes oficiais como Leis, Políticas, Decretos, Resoluções e Planos referentes a Educação Especial, observando em cada uma delas, articulações políticas e momentos histórico-sociais envolvidos. Essa é uma investigação que permite contemplar os eixos *Análise de conteúdo* e *Análise de contexto* da política;

2. *Pesquisa de campo*: Entrada no *lócus* da pesquisa, a escola, local de aproximação do objeto, a fim de adquirir e produzir conhecimento a partir da realidade presente nele, aplicando as técnicas de coleta de dados Entrevistas e grupo focal. Essa é uma investigação que permite contemplar os eixos *Trajetória institucional* e *Espectro Temporal Territorial* da política;

A *Pesquisa bibliográfica*, que consiste no exame de material já elaborado, como artigos científicos publicados e livros sobre inclusão e a escolarização no autismo, também constitui etapa dessa avaliação proposta.

Aclarados os passos para o desenvolvimento dessa pesquisa, é oportuno discorrer de forma mais detalhada sobre o campo (escola), onde, a partir da aplicação das técnicas de coleta, é possível evidenciar como se comporta cotidianamente a aplicabilidade da política avaliada.

2.3. O campo da pesquisa

O campo de uma pesquisa social constitui um recorte espacial feito pelo pesquisador, que para esse estudo consiste em uma escola regular situada na cidade de Fortaleza, bairro Conjunto Palmeiras II, e que atende alunos da Educação Infantil (Infantil IV e V) ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Abaixo os quadros 2 e 3 relacionam as dependências físicas da escola auxiliando a compreensão visual do campo.

Quadro 2: Estrutura física da instituição escolar

QTDE	PISO TÉRREO	QTDE	PISO TÉRREO
01	Pátio coberto (com rampa)	01	Sala de AEE
01	Cozinha	01	Secretaria
01	Refeitório	01	Sala de direção
01	Despensa	01	Almoxarifado
02	Banheiros (funcionários)	01	Sala de leitura
01	Depósito de arquivos	02	Banheiros (professores)
02	Banheiros (alunos do Infantil ao 5º ano) com acessibilidade	01	Sala da coordenação
01	Sala dos professores	01	Pátio coberto (Educação Infantil)
04	Salas de aula (Educação Infantil)	01	Parque descoberto
01	Depósito de inservivos	01	Quadra esportiva coberta
01	Jardim sensorial		

Fonte: Secretaria da escola

Quadro 3: Estrutura física da instituição escolar

QTDE	PISO SUPERIOR
12	Salas de aula (1º ao 5º ano)
02	Salas de aula (Projeto Aprender Mais)
02	Banheiros (alunos do 1º ao 5º ano) com acessibilidade
01	Sala de vídeo
01	Sala de leitura

Fonte: Secretaria da escola

O quadro 4 apresenta o corpo funcional da escola e seus vínculos empregatícios:

Quadro 4: Estrutura funcional da instituição escolar

QTDE	POFISSIONAIS	REGIME DE TRABALHO
01	Diretora	Estatutário
01	Coordenadora	Estatutário
02	Profissionais de apoio a gestão	Estatutário
01	Secretário	Celetista

26	Professores	Estatutário (18) Contrato temporário (8)
3	Assistentes de inclusão	Termo de Adesão ao Voluntariado
3	Profissionais de apoio	Celetista
1	Profissional de apoio financeiro	Celetista
5	Monitores do Projeto Aprender Mais	Termo de Adesão ao Voluntariado
3	Manipuladores (cozinha)	Celetista
4	Agentes de serviços gerais (limpeza)	Celetista
4	Porteiros	Celetista

Fonte: Secretaria da escola

É oportuno destacar que a partir desse quadro funcional, observa-se uma heterogeneidade de vínculos das Profissionais de apoio e Assistentes de inclusão que reflete em suas estabilidades, formações e conseqüentemente na qualidade de suas funções. Tais impactos serão mais detalhadamente abordados na apuração dos resultados desse estudo avaliativo.

O quadro 5 traz o quantitativo de alunos da instituição por turmas e turnos da instituição:

Quadro 5: Quantitativo de alunos da instituição escolar

DISTRIBUIÇÃO	TURNO MANHÃ	TURNO TARDE
Total alunos	259	235
Total turmas	12	11
Turmas Infantil IV	2	1
Turmas Infantil V	2	2
Turmas 1º ANO	2	2
Turmas 2º ANO	2	1
Turmas 3º ANO	1	2
Turmas 4º ANO	2	1
Turmas 5º ANO	1	2
Alunos Educação Especial	52	53
Alunos TEA	26	19

Analisando as tabelas acima, é possível vislumbrar o cenário de aplicação das técnicas de coleta de dados:

Grupo focal: Interação coletiva sob “critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista” (Minayo, 2009).

Entrevistas: Interação individual entre pesquisador e sujeito com o objetivo de obter informações acerca da investigação. “Mais especificamente, é uma forma de diálogo

assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008).

O *grupo focal* representado por um coletivo de quatro mães atípicas da instituição, foi uma técnica utilizada para capturar a perspectiva de beneficiário da política, considerando tratar-se de atores fundamentais na mediação da política e na luta pelo direito de escolarização.

As *entrevistas* elaboradas por meio de roteiros individualizados por segmentos, aplicadas às professoras regulares (06), à professora do AEE (01), à profissional de apoio (01), à assistente de inclusão (01), ao diretor (01), à coordenadora escolar (01) e à coordenadora da Célula da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (01), buscam contemplar categorias avaliativas que objetivam evidenciar a realidade do campo.

As oito categorias são *Qualificação e avaliação de desempenho, Formações continuadas, Escola - espaço de debate e visibilidade, Atendimento sistemático na instituição escolar, Práticas docentes, Materiais especializados, Profissionais de apoio e assistentes de inclusão e Desafios e idealizações de uma escolarização atípica*.

Na perspectiva de uma avaliação de políticas públicas voltadas para a escolarização na perspectiva do autismo, esse estudo se pretende uma importante ferramenta no fomento do debate sobre a inclusão e o direito de pessoas do grupo TEA.

Importante pontuar que, conforme foi impetrado um processo de solicitação para autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para que fossem realizadas as entrevistas na ambiência escolar com professoras regulares, professora do Atendimento Educacional Especializado, grupo gestor, profissional de apoio, assistente de inclusão e mães atípicas, o qual deliberou o Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica, permitindo o estudo de campo.

Também como parte do processo ético dessa pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde são informados sobre suas garantias de anonimato e uso de códigos enquanto interlocutores.

3. POLÍTICAS, PLANOS E LEIS SOBRE INCLUSÃO E PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Este capítulo se divide em dois tópicos. No primeiro, discorre sobre os modelos de abordagens sociais deferidas as pessoas com deficiência ao longo dos anos. No segundo, a partir de dois desses modelos, a integração e a inclusão, apresenta a cronologia das políticas públicas, observando avanços e retrocessos na perspectiva de abandonar práticas sociais integracionistas e consolidar condutas inclusivistas, sobretudo no contexto da Educação.

3.1. Paradigmas sociais

Pessoas com deficiência experienciaram na história da humanidade, o completo abandono, o isolamento social, a inserção parcial conforme sua adaptação ao meio e hoje luta pela absoluta inclusão social. O aniquilamento de PcD constituiu uma deplorável prática universal que se sustentou sobre as mais diversas (equivocadas) motivações. Acreditadas como aberrações, bruxos ou castigos de Deus, consideradas descartáveis para as guerras e/ou desprezíveis para os padrões de normalidade, foram consideradas subumanas e condenadas, por séculos, ao isolamento e extermínio. De acordo com a historiografia, a Antiguidade e a Idade Média foram marcadas por tais condutas, validadas e ordenadas a partir de princípios culturais e religiosos, e constituíram a primeira prática social, de acordo com os estudos de Sassaki, a *exclusão*.¹⁴

Nessa fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas, então consideradas “possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria (Jonsson, 1994, p.61 apud Sassaki, 2010, p. 126).

A partir da Idade Moderna, com a intervenção da Ciência, os julgamentos abjetos foram reposicionados e a deficiência passou a ser classificada como uma patologia, o que levou ao entendimento por parte da sociedade, da necessidade de mediações assistencialistas à essas pessoas, dando início a adoção da segunda prática social conforme Sassaki, a *segregação*.¹⁵ Essa foi uma fase histórica em que “excluídas da sociedade e da família, pessoas com

¹⁴ Paradigma histórico que se caracteriza pela rejeição social de pessoas com deficiência.

¹⁵ Prática comum no Brasil até meados do século XX, onde as pessoas com deficiência eram mantidas à margem da sociedade e privadas de acesso à educação e aos demais direitos.

deficiência eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida” (Sasaki, 2010, p. 126).

A travessia do extermínio aos cuidados terapêuticos deveu-se a aceitação do primeiro conceito pré inclusivista, segundo o autor, denominado *modelo médico da deficiência*,¹⁶ que consistia em atribuir a condição à natureza orgânica, promovendo comportamentos mais empáticos, sobretudo no período da sociedade industrial,¹⁷ quando foram intensas as lutas da classe operária por direitos sociais, abarcando causas afins e corroborando para o reconhecimento da dignidade humana.

Entretanto, ainda que esse conceito tenha promovido transformações culturais do ponto de vista da humanização, também nutriu a vertente excludente de que, enquanto patologia, a deficiência condenava o indivíduo à um determinismo biológico e lhe atribuía a responsabilidade de enquadrar-se no mundo social, levando à interpretação de que “a pessoa com deficiência é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc., a fim de ser adequada a sociedade como ela é, sem maiores modificações” (Sasaki, 1997 apud Sasaki, 2010, p. 29).

Discorrendo ainda na perspectiva humanista da deficiência, é importante pontuar sobre a relevância da Revolução Francesa¹⁸ que, enquanto evento histórico, foi responsável por deflagrar a elaboração da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos),¹⁹ no ano de 1948, documento que parametrizou, de forma global e atemporal, os tratamentos humanitários, determinando em seu art. 7: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A DUDH foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), sob um contexto pós armada - Segunda Guerra Mundial - com o objetivo de promover a paz entre os povos, e, é oportuno frisar que, mesmo não constituindo carta jurídica, serviu de base para a formulação

¹⁶ Abordagem que considera a deficiência como um fenômeno biológico, resultado de uma lesão no corpo.

¹⁷ Período de uma sociedade marcada historicamente pela produção de bens industriais e pela consolidação do capitalismo como sistema econômico.

¹⁸ Ciclo revolucionário de grandes proporções na França entre 1789 e 1799, que marcou o fim da monarquia e a criação de uma república baseada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

¹⁹ Documento marco da história mundial que estabeleceu, pela primeira vez, normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana, a serem seguidas por todos o povo e todas as nações.

de leis por todo o mundo. A publicização de acordos mundiais gera reflexões e eventuais transformações sociais, culturais e políticas de forma globalizante.

Historicamente, no Brasil, foram aplicadas as mesmas práticas sociais deferidas às pessoas com deficiência em outros países, como o abandono e até o aniquilamento (comum dentro de comunidades indígenas), configurando o paradigma da *exclusão*. Foi no Império, quando o modelo médico já havia sido propagado e a visão patológica da deficiência adotada mundialmente, que a sociedade brasileira passou a cuidar dessas pessoas internando-as em instituições especializadas de fundo assistencialista, caracterizando o paradigma da *segregação*. Nessa época surgiram entidades como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857).

No ano de 1926 foi criado o primeiro Instituto Pestalozzi, com o objetivo de atender pessoas com deficiência em suas dificuldades de aprendizagem e processos de reabilitação, e em 1954 fundada a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), entidade que difundiu os direitos das pessoas com deficiência e suas participações nos sistemas sociais como saúde, educação, trabalho, esporte, lazer e outros. A fundação da APAE foi um marco para que o governo iniciasse ações como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960).

O movimento de *integração* ganhou força a partir da Declaração dos Direitos do Deficiente Mental em 1975 que preconizava ao deficiente mental direito a saúde, educação, readaptação, segurança econômica, trabalho, vida em família ou em instituição especializada e proteção tutelar caso lhe aprouvesse. Daí em diante surgiram legislações integracionistas como a *Política de Reabilitação Profissional e Emprego Para Pessoas Deficientes* em 1991, que promoveu acesso a oportunidades de emprego e reabilitação profissional, e no mesmo ano, a *Lei 8.213 (Lei de Cotas)* em que assegurou vagas no mercado de trabalho.

O movimento de integração antecede o movimento de inclusão e abre espaço para o enfrentamento por direitos igualitários, a despeito de quaisquer condições adversas, Sasaki contribui:

A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sasaki, 1997, p. 3 apud Sasaki, 2010, p. 39).

Ainda que constitua matéria bastante intrincada, os debates acerca da inclusão se expandem pelo mundo amparados por leis e políticas que, gradativamente, promovem

mudanças tangíveis em vários domínios da sociedade. E o campo educacional é sem dúvida, o mais significativo nessa empreitada.

3.2. Legislação inclusiva brasileira

Na perspectiva de compreender o ritmo e a progressão do movimento de inclusão, esse tópico lança olhares sobre a historicidade das leis e políticas públicas “inclusivas” que versem sobre a educação, e, à luz de Rodrigues (2008), se propõe a observar contextos socioeconômicos sob os quais foram formuladas. Essa dimensão analítica proposta pela autora oportuniza uma melhor interpretação dos arcabouços ideológicos introjetados nos programas sociais, além de permitir dimensionar o quão complexo e desafiador é amputar práticas (degradantes) enraizadas por décadas nas bases da sociedade.

A história da Educação Especial no Brasil representa uma sequência de políticas excludentes revestidas de pseudoinclusão, um enfileiramento de textos legais com claro propósito de integrar e grande resistência em incluir. Inicialmente sedimentado por instituições especializadas e subsidiado pela tutela integracionista, o movimento inclusivo brasileiro foi gradativamente migrando para as escolas e salas regulares de ensino, muito a contragosto de uma sociedade classista que, incansavelmente, segue defendendo seus propósitos de exploração capitalista, e garantindo sua supremacia econômica e política.

Para iniciar a discussão acerca das leis e políticas públicas “inclusivas” no panorama educacional, objeto dessa seção, torna-se indispensável destacar os termos integrar e incluir, que, embora conservem o mesmo sentido denotativo, são apreciadas por ângulos diferentes quando usadas no enquadramento educacional, por admitirem práticas sociais divergentes.

O exercício da integração escolar, na perspectiva da deficiência, pressupõe a inserção de alunos no sistema educacional de forma superficial, seletiva e condicionante. O movimento que deu início nos anos 60 e cresceu a partir dos anos 80 propunha “(...) inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes” (Sassaki, 2010, p. 33). Isso representava a permanência física dos alunos dentro das escolas, sem que estas assumissem quaisquer responsabilidades no atendimento de suas necessidades. Essa foi uma prática ligada ao processo de desinstitucionalização.

Apesar de sua contribuição para o abandono da prática de segregação, a integração revelou-se insuficiente para debelar o preconceito contra os alunos com deficiência. Apenas corroborou para uma inclusão física, mas não social. Nos dias atuais, o movimento de integração ainda reverbera à medida que escolas matriculam alunos com deficiência e os

mantém fisicamente no ambiente, sem atendê-los em suas necessidades em seus processos de escolarização e inclusão social. Trata-se de uma prática que consolidou o entendimento de que é o aluno quem precisa alcançar os parâmetros do sistema educacional, o que portanto, dispensa qualquer reflexão e compromisso com mudanças atitudinais, estruturais, metodológicas e culturais na ambiência escolar. É adequado destacar que na perspectiva educativa o modelo biomédico é predominante no exercício da integração.

Na direção contrária, o movimento inclusivo questiona o sistema e sua organização, inquieta os valores sociais e questiona a própria integração. A importância de entender essa dicotomia é fundamental para acomodar novas concepções na temática da escolarização irrestrita. No propósito de compreender a inclusão, é oportuno abordar sobre os conceitos inclusivistas: autonomia, independência e empoderamento (Sassaki, 2010).

A autonomia pressupõe uma situação de controle sobre o ambiente físico e social, salvaguardando a privacidade e a dignidade da pessoa. A independência é a capacidade de deliberar por si só. E o empoderamento implica em utilizar, a partir da própria condição, o poder pessoal para administrar as próprias ações. Isto posto, a compreensão da relevância desses conceitos abre caminho para a reflexão em torno da inclusão. A percepção de que a integração não estava dando conta de dissipar a discriminação e incluir alunos com deficiência ganhou proporção a partir dos anos 90. Nos anos 2000, já ocorria a transição entre a integração e a inclusão.

O movimento inclusivo na perspectiva educacional busca construir um sistema de ensino que abarque as necessidades plurais dos alunos. O entendimento aqui não é de que o aluno com deficiência que precisa se ajustar aos parâmetros escolares impostos, mas que os modelos educacionais sejam revisitados e pensados também para ele. Desenvolver autonomia, independência e empoderamento são pré-requisitos para estar incluído socialmente. Na perspectiva da inclusão, as escolas devem acolher seus alunos e assumir a responsabilidade por suas escolarizações, a partir de transformações estruturais alicerçadas pelo poder público. Aqui sobressai o modelo social²⁰ de abordagem, na perspectiva educativa. Sassaki (2010), afirma:

Enquanto processos sociais, a integração e a inclusão são ambos muito importantes. O que todos desejamos é atingir a meta da sociedade inclusiva. Para tanto, contudo, o processo de integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações na

²⁰ Abordagem que considera a deficiência como um fenômeno social e não apenas uma característica do indivíduo. Ver mais em: BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILERM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema da deficiência. Rev. Latino-Am. Enfermagem, jul-ago 2010.

quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas (Sassaki, 2010, p. 41).

Aclaradas as dimensões das práticas integracionistas e inclusivistas, torna-se então significativo discorrer sobre a categorização de leis, no entendimento de Sassaki (2010), feita a partir dos níveis de aproximação e aprofundamento com a deficiência. A primeira classificação abrange as leis gerais integracionistas, definidas como “(...) aquelas que contêm dispositivos separados sobre a pessoa com deficiência para lhes garantir algum direito, benefício ou serviço”. A segunda categoria compreende as leis gerais inclusivistas, conceituadas como “(...) aquelas que, sem mencionar este ou aquele segmento da população, dão clara garantia de direito, benefício ou serviço a todas as pessoas, sem distinção de cor, gênero ou deficiência” (Sassaki, 2010, p. 156).

O terceiro agrupamento abarca as leis específicas integracionistas, descritas como “(...) aquelas que trazem no seu bojo a ideia de que a pessoa com deficiência terá direitos assegurados desde que tenha a capacidade de exercê-los”. E por fim, a quarta catalogação alude as leis específicas inclusivistas como “(...) aquelas que trazem no seu bojo a ideia de que a pessoa com deficiência terá direitos assegurados mediante modificações no ambiente físico e humano que facilitem o exercício desses direitos” (Sassaki, 2010, p. 156). A mesma categorização aplica-se às políticas públicas.

Considerando o duelo integração *versus* inclusão, é bom que se diga que as duas práticas coexistem na dinâmica educacional. As demandas para transformar um sistema de ensino em inclusivo, precisam caminhar efetivamente pelos ciclos das políticas públicas. Uma ação inclusiva exequível não pode perecer na agenda, tampouco figurar somente no texto legal. Ela precisa ser implementada de forma efetiva e promover resultados exitosos. Sobre a relevância dessa evolução, Sassaki (2010) reflete:

(...) são cada vez mais necessárias as leis de caráter inclusivista, caminho ideal para que todas as pessoas, com ou sem deficiência possam sentir que realmente pertencem à sociedade, com oportunidades iguais de participação como cidadãos de cada país (Sassaki, 2010, p. 159).

O quadro abaixo traz a relação das leis/políticas públicas destacadas do contexto educacional a fim de evidenciar suas matérias e contextos socioeconômicos e políticos a partir de suas formulações:

Quadro 6: Trajetória da legislação educacional brasileira

ANO	LEI/POLÍTICA	GOVERNO	CATEGORIZAÇÃO
1961	LDB 4.024	João Goulart	geral integracionista

1971	LDB 5.692	Emílio Médici	geral integracionista
1988	Constituição Federal	José Sarney	geral integracionista
1989	Lei 7.853	José Sarney	específica integracionista
1994	Política Nacional de Educação Especial	Fernando Henrique	específica integracionista
1996	LDB 9.394	Fernando Henrique	geral integracionista
2001	Lei 10.172 PNE	Fernando Henrique	geral integracionista
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Fernando Henrique	específica integracionista
2003	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Luís Inácio Lula da Silva	específica inclusivista
2004	O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	Luís Inácio Lula da Silva	específica inclusivista
2005	Decreto 5.626 – LIBRAS	Luís Inácio Lula da Silva	específica inclusivista
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	Luís Inácio Lula da Silva	geral integracionista
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE / Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação	Luís Inácio Lula da Silva	geral integracionista
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Luís Inácio Lula da Silva	específica inclusivista
2010	Resolução nº 4 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	Luís Inácio Lula da Silva	específica inclusivista
2011	Decreto 7.611 - Educação Especial e o Atendimento Especializado	Dilma Rousseff	específica inclusivista
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Dilma Rousseff	geral integracionista
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Dilma Rousseff	específica inclusivista
2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)	Jair Bolsonaro	específica integracionista
2023	Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Luís Inácio Lula da Silva	específica inclusivista

Fonte: Elaborado pela autora

Acompanhando a sequência acima, a pesquisa inicia a análise dos textos, destacando a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Lei 4.024/61, que trouxe em seu art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Observando a redação (já revogada) o uso do conflituoso termo “excepcionais” para definir ao mesmo tempo as condições adversas “deficiência mental” e “inteligências múltiplas”, gerando confusões e estereótipos

nessa interpretação, demonstrou a visão estigmatizante da legislação. Também a menção literal da expressão “integrá-los”, manifestou tentativa fantasiosa de promover inclusão, quando na verdade representou adesão a outro conceito pré-inclusivista, em conformidade com Sasaki, a *integração*, já abordada anteriormente:

A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes (Sasaki, 2010, p. 33).

O que o autor traz refere, na esfera da educação, à prática de inserir pela régua da capacitação, alunos com deficiência, condicionando seus acessos à vida social, a partir dessa dimensão “qualitativa”. Para melhor compreender os imbróglis que cercaram a elaboração da lei, é necessário contextualizar a década de sua publicação. Os anos 60 representaram um período de efervescência dos movimentos sociais, influenciados pelo Iluminismo²¹ que suscitaram lutas por igualdade e por políticas democratizantes, especialmente na área educacional.

A referida LDB foi promulgada no governo de João Goulart, república parlamentarista com restrições decisórias do Executivo e intensas disputas ideológicas no campo político. Duas vertentes se digladiaram à época: uma centralizadora, fruto da ditadura Vargas, defensora de normas rígidas e padronizadas e outra descentralizadora, inclinada ao regime democrático, que preservava a autonomia dos Estados.

À época, a arena trouxe parlamentares de esquerda (propensos à escola pública e seu direito de escolarizar) contra liberais (partidários da ideia de que a família é que possuía a prerrogativa de decidir sobre a educação dos filhos, optando pela escola privada se assim quisesse) e, testemunhou de forma veemente, a luta pela resistência e valorização do ensino público. Os debates ocorriam entre educadores e intelectuais contrários aos ideais da Igreja e Iniciativa Privada, defendidos por Carlos Lacerda, influente político que participou ativamente da ideação da lei, projetando seus princípios conservadores:

Na verdade, o centro do interesse não estava no direito da família, mas na reivindicação, ao Estado, de recursos para beneficiar a iniciativa privada. Carlos Lacerda argumentava que o Brasil precisava de elites virtuosas, de boa índole moral para conduzir os destinos do país, e, no seu ponto de vista, não era a escola pública que poderia formar essa elite, mas a escola particular (Martinoff, 2017 p. 26 apud Lopes e Brasil, 2022, p. 10).

²¹ Movimento intelectual que defendeu a valorização da razão em detrimento da fé como forma de entender o mundo e os fenômenos da natureza.

O autor retrata a contínua e crescente formação e consolidação da elite brasileira, amparada por organizações religiosas e privadas, em uma mão dupla de fortalecimentos culturais e econômicos. O tradicionalismo preservado e disseminado pela sociedade elitista serviu e ainda serve como instrumento “moralista” para manter sua hegemonia. Ao final da redação, ambas as representatividades foram contempladas, sendo a maior parte incorporada pelos princípios privatistas. Nesse enquadramento, o papel das instituições especializadas em preparar as pessoas com deficiência para o convívio em sociedade foram potencializados e dessa forma, a lei promoveu falsamente a ideia de que o sistema educacional atendia a todos.

A LDB 4.024/61 constitui uma lei geral integracionista, que na perspectiva da deficiência não provocou mudanças no sistema educacional, mas sim, exigiu ajustamento do alunado para conviver em sociedade.

Dando continuidade ao percurso histórico da legislação sobre inclusão, a segunda *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5.692/71* trouxe em seu corpo jurídico:

Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber **tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, grifos meus).

A lei elaborada no governo militar de Emílio Médici se revelou tão danosa quanto a anterior, ao perpetuar a prática de condenar os alunos “desqualificados” às escolas especiais, fomentando a convicção de que era preciso separar os “incapacitados” para que não comprometessem o desempenho dos “qualificados” no percurso acadêmico. A publicação da referida LDB se deu durante a ditadura militar²², quando o nacionalismo desenvolvimentista²³ perdeu força e o governo ocupou-se em “vender” o discurso idealista da “segurança nacional”. Atrelando uma imagem assistencialista à lei anterior, o objetivo do novo regime era formular uma legislação que servisse aos próprios propósitos, dentre eles, transformar a educação em máquina reprodutora das suas abstrações ditatoriais.

A nova norma serviu de ferramenta contribuinte no fortalecimento do papel da escola enquanto instituição mantenedora da pacificidade que se intencionava demonstrar no cenário brasileiro em tempos de repressão. Revestindo-se de caráter liberal, a reforma educacional fabricou a população ordeira que a ditadura desejava, manipulando várias disciplinas no intento

²² Período de governo autoritário e controlado por militares que se instalou no país de 1964 a 1985.

²³ Projeto político e econômico que visava a industrialização e modernização do Brasil, com a participação ativa do Estado ocorrido entre o pós-Segunda Guerra Mundial e o golpe civil-militar.

de introjetar valores como o patriotismo e o militarismo envoltos em falsa capa democrática e focando em conteúdos programáticos voltados a moldar o indivíduo a ser condescendente com os desejos do governo ditador. Sobre esse panorama, Germano, esclarece:

O que estava em jogo na política educacional em apreço era uma questão de hegemonia salvaguardada por um Estado militar, onde a função de domínio foi claramente predominante, em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu nessa quadra da nossa história (Germano, 1994, p. 167 apud Rodrigues, 2012 p. 11).

O autor refere a preservação dos poderes dominantes, subsidiados pelo militarismo, velada pelo discurso pseudodemocrático.

Considerando o contexto político articulador, não havia interesse em contribuir para qualquer iniciativa a favor da inclusão, haja vista que, especialmente pessoas com limitações cognitivas como análise, reflexão, discernimento, escolha, comunicação e ação não seriam interessantes para o jogo político. A LDB 5.692/71 também constitui uma lei geral integracionista, e que, pelo regime de governo, afastou-se ainda mais do movimento de inclusão.

No ano de 1988 foi proferida a *Constituição Federal* vigente, sinalizando novos horizontes à dinâmica educacional, ao institucionalizar em seu art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Referindo-se a Constituinte, é importante destacar que a expressão adotada “portadores de deficiência”, foi uma das muitas que ao longo da formulação dos textos legais, acabou sendo destituída, partindo do entendimento de que eram segregadoras. Desta feita, por ocasião da PEC 25/2017,²⁴ a mesma foi substituída pelo termo “Pessoa com Deficiência” quando a então deputada federal Eliziane Gama observou a conotação discriminatória da palavra “portar”, como algo que se leva, se transmite.²⁵ Mas é relevante que se diga, que tais expressões

²⁴ **SENADO FEDERAL.** Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017. Altera os arts. 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal para incorporar-lhes a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129807>. Acesso em: 21 set. 2025.

²⁵ Entrevista com a Deputada Federal Eliziane Gama. Ver mais em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2019/03/12/senado-aprova-pec-que-padroniza-referencia-de-pessoas-com-deficiencia-na-constituicao#:~:text=A%20PEC%2025%2F2017substitui,da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.>>. Acesso em: 08/02/2025.

representavam o deferimento e a concepção que se tinha sobre a deficiência e as pessoas com deficiência em cada contexto histórico.

Ao institucionalizar o atendimento especializado na rede regular, a lei concedeu o acesso até então negado aos alunos com deficiência às escolas comuns, ensaiando uma sutil conduta democratizante avançando no movimento inclusivo. É possível inferir que, essa determinação, promoveu um princípio de integração social citado por Sasaki, a *normalização*:²⁶

(...) tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa portadora de deficiência, especialmente aquela portadora de deficiência mental, tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura (Mendes, 1994, p.5-6 apud Sasaki, 2010, p. 31).

O autor reflete sobre o estado de normalidade que a pessoa com deficiência experimenta ao participar de forma coletiva dos sistemas sociais, pois, ainda que amparado pelo atendimento especializado, sua inserção no ensino regular, promove um sentimento de naturalidade, de pertencimento. Retomando a contextualização histórica, é importante pontuar que na época pós ditadura, o desejo de parte da sociedade era de redemocratizar o país e elaborar uma Constituição com representatividade popular:

O novo texto constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros (Schwarcz; Starling, 2017, p. 488 apud Bijega, 2018, p. 85).

A Carta foi promulgada no governo de José Sarney e resultou de pressões políticas e ideológicas protagonizadas entre progressistas e conservadores que se confrontaram no campo de interesses seguindo a polarização educacional público *versus* privado. Ao final, os interesses hegemônicos foram assegurados:

Assim, se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto porque, se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática,

²⁶ Consiste em proporcionar às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que qualquer outra pessoa.

plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (Saviani, 2013, p. 215).

Saviani reflete sobre a justaposição das sempre garantidas pautas da elite sobre as demais. Há sempre ganhos e avanços para a classe trabalhadora, mas sob a anuência do poder dominante. Apesar desta dominância da elite, a Constituição garantiu o Estado Democrático de Direito, reconhecendo a soberania da legislação, do regime representativo, formulando programas educacionais e contemplando interesses sociais da classe trabalhadora que luta sempre pela educação pública de qualidade. A Lei Constituinte de 1988 representou para fins dessa cronologia, outra lei geral integracionista.

Um ano após a promulgação da Carta de 1988, foi divulgada a *Lei 7.853/89*, que institui *Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde*, que trouxe em seu art. 2º:

I – Na área da educação:

- a) **a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa** que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino (Brasil, 1989, grifos meus).

Também elaborada na gestão Sarney, a norma foi relevante pois elevou a Educação Especial a outro patamar, ao institucionalizá-la no sistema educacional, determinando ainda a sua obrigatoriedade na rede regular. Sobre a modalidade, Mazzota (1989) define:

(...) um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens" (Mazzotta, 1989, p. 39 apud Mazzota, 2000, Sousa, 2000).

A modalidade é indissociável da inclusão, uma vez que consiste na organização sistemática educacional que viabiliza o acesso e a permanência de alunos com deficiência na escola. A lei é classificada como específica integracionista, visto que nesse caso, oferece o serviço condicionando o beneficiado à um estado de capacitação (vide item “f”, inciso supra).

Dando prosseguimento a trajetória política da mobilidade inclusiva, esta pesquisa adentra à década de 90 e destaca os fortes movimentos de ordem global gerados pela

insatisfação generalizada em introduzir crianças “adaptáveis” às salas regulares e “as não adaptáveis” às salas especiais, dinâmica integracionista.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais²⁷ (1994), ocorrida na Espanha, foi um marco para que fosse elaborada a Declaração de Salamanca,²⁸ acordo internacional que disseminou o compromisso de instituir a Educação Inclusiva²⁹ e garantir escolaridade para todos os alunos, independentemente de quaisquer peculiaridades, assegurando, nesse contexto, que as instituições fossem responsáveis por responder às suas necessidades. O documento repercutiu no mundo propondo uma aprendizagem escolar ampla dentro do sistema educacional organizado para atender à todas as crianças sem distinção.

O governo em exercício era o de Fernando Henrique Cardoso, marcado pela privatização estatal e, apesar da criação de algumas políticas sociais, também pela resistência de medidas que trouxessem “excessivos” gastos aos cofres públicos. Foi nesse contexto de consolidação do neoliberalismo que a *Política Nacional de Educação Especial* foi declarada, e, ainda que organismos internacionais discutissem e apoiassem uma nova perspectiva acerca da inclusão, a norma não acompanhou a tendência e os preceitos aprovados em Salamanca, trazendo formatações segregadoras:

Classe comum: 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.

Classe especial: Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994).

Tais extratos demonstraram que o país não estava preparado para absorver a nova compreensão mundial acerca da inclusão, e que mesmo escancarando os portões das instituições

²⁷ Conferência realizada em 1994 em Salamanca, na Espanha com a participação de mais de 300 pessoas, representando 92 países e 25 organizações internacionais com o objetivo de fornecer diretrizes para a reformulação de políticas e sistemas educacionais.

²⁸ Documento elaborado em 1994 na cidade de Salamanca e que trouxe diretrizes para a reformulação de políticas e sistemas educacionais, com o objetivo de incluir todas as crianças na escola, independentemente de suas diferenças ou dificuldades e é considerado um marco internacional na garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiência.

²⁹ Modelo educacional que visa garantir a igualdade de oportunidades e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades, habilidades ou diferenças.

regulares, o avanço da Constituição não foi suficiente para impulsionar outros maiores que promovessem mudanças na sociedade. Sassaki (2010), evidencia:

Esta fase viu surgirem as classes especiais dentro de escolas comuns o que aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças com deficiência não “interferissem no ensino” ou não “absorvessem as energias do professor “a tal ponto que o impedissem “instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe (Chambers e Hartman, in Jonsson, 1994, p. 62 apud Sassaki, 2010, p. 126).

O autor retrata uma prática excludente, encoberta de camada integracionista, e que se projeta como ideia (fraudulenta) de inclusão. Sim, a Carta Magna abriu o caminho, e não, a política seguinte não seguiu por ele. A prática de condicionar o acesso às salas regulares somente aos alunos em condições de acompanhar o currículo escolar foi a sua forma “democrática” de oportunizar a entrada dos alunos com deficiência às escolas comuns. A Política Nacional de Educação Especial é considerada específica integracionista.

A terceira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96*, vigente, a exemplo da Constituição, sucumbiu aos interesses de uma sociedade oligárquica e não avançou significativamente na defesa do direito a diversidade humana, ratificando também em seu art. 4 “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

O texto foi permeado por embates ideológicos, sobretudo acerca do papel do Estado na Educação, e trouxe no campo de interesses, o enfrentamento do grupo da sociedade civil em defesa da escola pública, contra a representatividade do poder público constituído por senadores, entre eles Darcy Ribeiro, que, articulados com a União através do MEC, defendiam uma estrutura de controle do ensino centralizado nas mãos do governo.

É relevante observar que nesse contexto, operavam no país três modelos de instituições formativas: as públicas, privadas e as especializadas, crescendo notoriamente a polarização público e privado impulsionada pela incursão especialmente das escolas particulares, gerada pelas transformações sociais e pelos efeitos do capitalismo mundial, neoliberal, que visa somente o proveito pecuniário. Florestan Fernandes (1990) contribui:

(...) um fortalecimento generalizado e energético do privatismo escolar e do 'neoliberalismo' econômico, como propulsores da articulação de diversos tipos de empresa. As probabilidades de êxito são relativas. Mas é necessário avaliá-las à luz das agências de financiamento internacional e norte-americanas, que pretendem incrementar rapidamente a privatização e destruir um sistema de instituições públicas que opõem o Estado e a Nação à dominação imperialista e à internacionalização dos nossos recursos materiais e humanos (Fernandes, 1990, p. 143 apud Brzezinski, 2010, p. 190).

Florestan ressalta a política neoliberal atrelada ao privatismo para aclarar o cenário instalado quando da tramitação do projeto da LDB, evidenciando os ideais em jogo. O texto aprovado contemplou ambas as proposições, mas inclinou-se em sua maior parte às da segunda proposta apoiada sobretudo pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. É importante pontuar que os governos de FHC foram marcados pela descentralização política, provocando a atuação majoritária do Legislativo.

Os anos de 1990 foi um período de crescimento do neoliberalismo que concebia a pormenorização do papel do Estado. Apesar dos avanços democráticos na garantia de direitos, a “naturalização do possível” atingiu as políticas públicas nesse período. O Plano Plurianual³⁰ (1996-1999), no governo de Fernando Henrique Cardoso e seus programas sociais foram sedimentados no combate à pobreza e promoção de justiça social, e, na área da Educação, priorizou a universalização da educação obrigatória. Nesse contexto que nasceu a LDB 9.394/96, que mesmo muito bem-intencionada, não acresceu muito ao movimento inclusivo, e trouxe como contribuição basicamente a mudança da terminologia “portadores de deficiência” para “portadores de necessidades especiais”, objetivando ampliar o público alvo dessa modalidade de ensino. Constitui uma lei geral integracionista, rezando fielmente a Constituição de 88.

A *Lei 10.172/01* que instituiu o *Plano Nacional de Educação*, de forma singular, sinalizou para comportamentos menos excludentes ao sugerir uma melhor avaliação no processo de seleção e direcionamento de alunos das salas regulares às salas especializadas. A discussão pairava sobre colocar no mesmo espaço, crianças previamente julgadas e condenados às salas dos “limitados”:

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não os separar como se precisassem de atendimento especial (Brasil, 2001).

O PNE observou várias questões nessa seara inclusiva e foi um projeto desafiador pela própria natureza, por condensar metas pensadas para dez anos no desenvolvimento da Educação e por atravessar gestores de diferentes convicções. O Plano lançado no segundo mandato de

³⁰ Planejamento de médio prazo que define as metas, objetivos e diretrizes da administração pública para um período de quatro anos.

Fernando Henrique retratou a escolarização como um direito cidadão e observou crescimento para todos os níveis e modalidades de ensino. No contexto da Educação Especial, estabeleceu diretrizes para o atendimento aos “alunos com necessidades especiais” incluindo a adaptação das escolas. Considerando sua grandiosidade e complexidade, o projeto trouxe a frente o governo federal responsável por estruturar parcerias com Estados e Municípios, que por força da lei, também criaram seus planos decenais, respeitadas as particularidades locais.

O Plano Nacional de Educação consistiu em uma grande força-tarefa de cima para baixo enfrentando disparidades sociais, econômicas, culturais, atravessada por interesses e embates de atores políticos e civis em torno de questões como o panorama geral da Educação, as demandas sociais, as condições estruturais do sistema de ensino, mas principalmente, a disponibilidade de recursos. Metas foram cumpridas e outras ficaram no caminho. É importante acentuar que políticas públicas dessa dimensão envolvem o comprometimento de todas as instâncias e seus êxitos dependem de vários fatores como organizações institucionais, quadros políticos e desigualdades socioeconômicas.

Considerando o reconhecimento da responsabilidade das instituições regulares no atendimento às necessidades das crianças com deficiência, o PNE impulsionou outros programas nessa perspectiva. Caracteriza-se como uma lei geral integracionista.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001) foi uma política fruto das mudanças sugeridas pelo PNE, elencada também na gestão Fernando Henrique e destinada a orientar o engendramento da Educação Especial:

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos (Brasil, 2001).

As Diretrizes trouxeram para a discussão falas dos alunos com deficiência. Quem deveria ajustar-se a quem? Sassaki (2010) ressalta: “(...) para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros” (p. 40). O autor retrata sobre novas conjecturas, reflete a inversão de papéis sociais no contexto inclusivo.

As orientações estimularam reflexões a fim de dirimir ações excludentes e, influenciadas pelas reformas educacionais promovidas pela Declaração de Salamanca, auxiliaram a avançar no entendimento das posições dos atores envolvidos na escolarização de crianças com deficiência. O documento ratificou a aceção de que todo aluno pode e precisa

ser desenvolvido no convívio igualitário e confrontou a LDB 9.394/96 que proferia o “atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular” recomendando “extraordinariamente” nas escolas especiais. A Política é definida como específica integracionista.

No ano de 2003, foi publicado pelo Ministério da Educação o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, inaugurando as políticas públicas educacionais no governo Luís Inácio Lula da Silva. O programa consistiu em multiplicar, através da formação de gestores e professores, diretrizes destinadas a transformar o sistema educacional em organizações inclusivas:

Para continuar avançando na construção de escolas inclusivas é necessário que cada sistema de ensino dê sequência à investigação, referente à inclusão e à exclusão na educação, considerando os indicadores de acesso, permanência e progresso dos alunos na escola, bem como, aprofunde sua compreensão acerca do processo de escolarização, tendo como referência o acolhimento, o planejamento colaborativo, o acesso ao currículo e o atendimento às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2003).

No contexto da Educação Especial, a gestão petista tinha o propósito de promover as ideais instituídas na Declaração de Salamanca, e disseminar pelo país ações efetivas para que o sistema nacional de ensino fosse reorganizado a partir do âmago desse documento internacional. Maria Teresa Mantoan, membro do Conselho Consultivo da política, afirma:

(...) a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2015, p. 35).

A autora sugere um exercício reflexivo e atitudinal diante de um novo cenário educacional a ser construído, compreendendo um processo de rupturas e reconstruções. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade empreendeu mudanças no contexto escolar apresentando experiências positivas de escolas brasileiras, revelando relatos de aprendizagens contra excludentes e práticas pedagógicas exitosas. A política pode ser definida como específica inclusivista, uma vez que suscitou mudanças na composição de um sistema inclusivo.

No ano de 2004 *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* foi mais uma política criada no governo Lula com o objetivo de fortalecer a escolarização de alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino. O documento trouxe em sua apresentação:

Este referencial contém uma análise da legislação pertinente à educação especial e orientações pedagógicas que discutem a prática dos educadores. São considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação (Brasil, 2004).

A cartilha versou sobre orientações pedagógicas aprofundando o desafio de incluir considerando questões fundamentais como a organização escolar, metodologias, currículos e avaliações. Mantoan, também partícipe da elaboração do documento, declara:

Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos que pagar seja bem alto afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2015, p. 59).

A autora alerta para o fato de que a inclusão promove um “bate e volta” de aprimoramentos na educação. Alunos inseridos e instituições reformadas.

A política foi organizada para aclarar também questões levantadas em políticas anteriores como posicionamentos legais acerca da Educação Especial, coexistência e funcionamento de instituições formativas de naturezas diferentes, exequibilidade da inclusão, interpretações dúbias de textos jurídicos, legislação internacional, equidade e a discussão integração *versus* inclusão. Consistiu basicamente em um guia orientador para futuras ações na Educação. A política também pode ser enquadrada como específica inclusivista a exemplo da anterior, por acompanhar a mesma percepção acerca das transformações necessárias para a transição da integração para a inclusão.

Ainda na cronologia dos programas petistas, foi publicado o *Decreto 5.626* em 2005 que regulamentou a *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS* como meio legal de expressão e comunicação de pessoas surdas, configurando uma lei específica inclusivista.

Em 2006 foi lançado o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, mais uma política consolidada na gestão Lula, pautada na valorização e no respeito às diversidades e voltada a promover uma educação atrelada aos direitos humanos. Inicialmente elaborada em 2003, foi publicada três anos mais tarde e contou com a participação da sociedade civil através de encontros universitários e audiências públicas. Na sua redação, o documento trouxe como ação programática:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos,

assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2006).

O tema dos Direitos Humanos foi acentuado no país sobretudo no ciclo pós ditadura (fase de violação de direitos) e redemocratização (período em que permaneceu a violência social praticada com o objetivo de reproduzir as desigualdades). A discussão acerca da temática cresceu nas décadas de 80 e 90 sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda que o panorama nacional tenha seguido e continue impregnado por uma cultura segregadora e promotora de exclusão social, étnico-racial, cultural e econômica. É uma política categorizada como geral integracionista.

O *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE* (2007) foi uma política da gestão do presidente Lula pensada para quinze anos, com a perspectiva de aprimorar a qualidade da educação. Para realizar o intento, o governo convocou os entes da federação e elaboraram um projeto pautado nos princípios da visão sistêmica, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

O PDE abarcou o *Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação*,³¹ política que buscou engajar o país, em vários comprometimentos, dentre os quais, conforme estabeleceu em seu art. 2, inciso IX, o de “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007). Mantoan (2015) revalida a importância desse empenho ao assinalar que “o PDE alicerça o processo de construção da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva ao instituir apoio técnico e financeiro para a acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino”. (p. 43). O Plano foi uma política geral integracionista.

No ano de 2008 foi elaborada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, estreando, para fins dessa pesquisa, o segundo mandato de Lula, no campo das políticas inclusivas:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural

³¹ Um plano para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, com a participação da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade.

e cultura da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008).

O documento foi estruturado de forma que apresentou o histórico normativo da Educação Especial, dados censitários do atendimento especializado, público-alvo e diretrizes e objetivos a serem alcançados. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva soma-se a outras políticas cujo foco é garantir inclusão escolar de alunos com deficiência através do ensino regular da educação infantil a educação superior, suplementado pelo atendimento especializado, amparado por educadores capacitados, acompanhado pelas famílias, e auxiliado pela acessibilidade arquitetônica, pedagógica, instrumental e outras. Maria Tereza Mantoan, colaboradora também na elaboração desse projeto, ressalta:

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, da educação infantil à universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra e qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes (Mantoan, 2015, p. 40).

O programa conduziu, de forma substancial, definições e parâmetros para a inclusão escolar, observando segmentos essenciais como gestão, corpo docente, família e sociedade. É possível inferir que, apesar do amadurecimento das anteriores, essa foi a política referência para mudanças significativas no intento de instaurar a terceira prática social, à luz de Sassaki, a *inclusão*:³²

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência (Kolucki, 1995, p. 15 apud Sassaki, 2010, p. 40).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva marcou significativamente a ruptura da soberania segregativa e provocou olhares para a Educação Especial enquanto mantenedora do projeto inclusivo, debilitando os sistemas paralelos de

³² Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

escolarização. Ela se enquadra como específica inclusivista, sugerindo mudanças na organização educacional e convocando a participação de todos os segmentos sociais.

Em 2009, é publicada a *Resolução nº 4* que institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, também no governo Lula:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

A norma consiste em outro importante instrumento de transição para um sistema educacional inclusivo, garantindo suporte formativo direcionado às necessidades específicas dos alunos com deficiência e impondo às escolas o aparelhamento para oferecer o atendimento especializado. O ato se classifica como específico inclusivista, pois também estabelece ao sistema a responsabilidade de se adequar para atender aos alunos com deficiência.

Dada a sequência de políticas públicas criadas no governo Lula, é oportuno discorrer sobre o contexto sociopolítico e econômico de suas gestões. Os programas lançados por Luís Inácio Lula da Silva voltados para a inclusão, foram alicerçados no combate à pobreza e ao analfabetismo e buscaram tratar a educação de modo integral, abarcando todos os níveis de ensino.

O governo petista incrementou políticas como o FUNDEB³³, o Salário Educação³⁴, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³⁵ e o PROUNI³⁶ a fim de aprimorar a qualidade da educação e priorizou programas de acesso e permanência na escola através de políticas como o Programa Bolsa Família (PBF)³⁷ e o Programa Mais Educação (PME)³⁸. Entretanto, a gestão também enfrentou tensões e embates e foi alvo de críticas, acusada de manter programas sociais

³³ Programa que financia a educação básica brasileira e constitui a principal fonte de recursos para manter e desenvolver a educação básica pública, valorizar os profissionais da educação, proporcionar formação em nível médio e superior aos profissionais da educação, elevar os salários dos profissionais da educação e garantir um piso salarial nacional para os profissionais da educação.

³⁴ Fonte específica de financiamento da Educação Básica, constitui um tributo recolhido pelas empresas em geral e tem esse nome pelo fato de que a contribuição corresponde a 2,5% da remuneração total paga aos empregados.

³⁵ Política pública executada pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.

³⁶ Programa criado para oferecer bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

³⁷ Trata-se de um programa de transferência direta e condicionada de renda que, por meio da articulação com outras políticas, atua para a superação da pobreza e transformação social das famílias beneficiárias.

³⁸ Programa criado com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio da oferta de educação integral.

contraditórios com sua proposta democrática e igualitária. Políticas de avaliação como o IDEB³⁹, a PROVA BRASIL⁴⁰ e o SAEB⁴¹, criadas para gerar dados e conduzir metas para a gestão educacional, também foram interpretadas como instrumentos de regulação e controle do sistema. O governo Lula experimentou os extremos de um país capitalista, dos quais não há como se eximir: beneficiar a população através de ajustes sociais e ao mesmo tempo legitimar, nesse processo, relações de exploração. Ainda assim, o petista deixou o segundo mandato com mais de 80% de aprovação da população brasileira e manteve uma boa governabilidade em suas gestões.

Seguindo a sequência das políticas inclusivas, em 2011, então governo de Dilma Rousseff, foi elaborado o *Decreto 7.611* que dispôs sobre a *Educação Especial e o Atendimento Especializado*:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O documento discorreu sobre a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em extirpar barreiras para a plena escolarização dos alunos público da Educação Especial e declarou suas atividades como complementares aos conteúdos regulares.

O programa também observou a ausência de termos condicionantes ao acesso à educação de pessoas com deficiência e estabeleceu a não exclusão a despeito de qualquer argumentação, caracterizando-se, portanto, como uma política específica inclusivista.

A *Lei 13.005* instituiu o *Plano Nacional de Educação (PNE)* lançado também no governo Dilma que definiu dez diretrizes e vinte metas pensadas para a Educação no prazo decenal de 2014 a 2024. Dentre elas e contemplando o contexto inclusivo, destacou-se:

Art. 2. São diretrizes do PNE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

Art. 8. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em

³⁹ Chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, trata-se de um indicador que mede a qualidade do ensino no Brasil.

⁴⁰ Exame que avalia o desempenho de estudantes da rede pública em língua portuguesa e matemática.

⁴¹ Sistema de avaliações externas que avalia a qualidade da educação básica no Brasil.

consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014).

A exemplo de outros planos cuja temporalidade é extensa, o projeto também se apresentou complexo e encontra-se em sua fase final. Foi ao longo dos anos monitorado pelo INEP⁴² com o objetivo de aferir o cumprimento de metas e identificar desafios futuros. Trata-se de uma política que por força da sua natureza, envolve o comprometimento de Estados e Municípios e considera as peculiaridades regionais na busca de equalizar a educação brasileira. Trouxe entre suas metas:

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

O Plano, assim como outras legislações, enfrentou embates ideológicos especialmente acerca da condução da Educação Especial. Sobre isso, Mantoan reflete:

Esse processo reedita a dura disputa em torno da ideia de educação especial. Ainda que tenha havido pressão dos setores conservadores em favor da ambiguidade da redação da meta 4, as estratégias estabelecidas no PNE para a universalização do atendimento escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica refletem o fortalecimento e a ampliação das ações na perspectiva inclusiva até então implementadas, atribuindo-lhes status de política de Estado (Mantoan, 2015, p. 51).

O PNE constitui um projeto voltado para a educação nacional, aproximando identidades culturais e objetivando a construção da cidadania. A política pode ser categorizada como geral integracionista.

No ano de 2015 foi publicada a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015*, que, também instituída no governo Dilma, destaca-se como a política a ser investigada para fins dessa pesquisa:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

⁴² O INEP é um Instituto de Pesquisas Educacionais vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que visa promover a qualidade e equidade da educação através da coleta dados e informações para identificar áreas que precisam de mais atenção.

- II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

O documento foi criado para balizar as definições da Convenção Internacional da ONU (2007)⁴³ sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e promover inclusão social a partir do acesso igualitário nas áreas da saúde, educação, trabalho, assistência social e transporte. A Lei foi de extrema relevância, sobretudo no âmbito educacional, pois determina o ajustamento do sistema às necessidades do aluno com deficiência, ao garantir acessibilidades, formação continuada dos professores e suporte de profissionais de apoio escolar. Trata-se de uma lei específica inclusivista.

Finalizado o curso das políticas elaboradas sob a gestão de Dilma Rousseff, é viável discorrer sobre em que condições seu governo liderou o país. Abandonando duas décadas de vulnerabilidade financeira, o Brasil iniciou uma fase de desenvolvimento a partir de 2003 combatendo a pobreza e a desigualdade social, apresentando crescimento econômico e um melhor uso dos investimentos públicos. Retrosseguir ao cenário dos 80 e 90 não era a ideia e, portanto, garantir a continuação de uma democracia consistente implicaria em edificar um projeto educacional de qualidade. O fato é que houve muita negligência nas décadas citadas com a educação, quando ela “negociada” ao bel prazer da sociedade aristocrática, desmazelando a “coisa pública”.

Foi a partir do governo Lula que a política educacional avançou em universalização, democratização, inclusão e valorização. Dilma deu seguimento a prática lulista, ampliando o PROUNI e criando outros programas como o PRONATEC⁴⁴ e o FIES⁴⁵. Também aprovou a Lei de Cotas⁴⁶, mesmo tendo à frente um Congresso apartado e antagonista. Sua gestão

⁴³ Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um instrumento internacional de direitos humanos aprovado para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso pleno e equitativo a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, e que sejam respeitadas a sua dignidade.

⁴⁴ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do governo federal que visa democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

⁴⁵ Programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas.

⁴⁶ Lei brasileira que reserva vagas em universidades e institutos federais para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, sejam de baixa renda e pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou pessoas com deficiência.

contribuiu para a educação, mas também enfrentou desemprego, crise econômica e corrupção, levando-a um processo de impeachment até hoje controverso.

A *Lei 10.502* que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)* no ano de 2020 inaugurou a gestão de Jair Bolsonaro no contexto da inclusão:

VI – escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos.

VII – classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público-alvo ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Brasil, 2020).

O Decreto foi considerado um retrocesso para o movimento de inclusão, visto que retomou a separação de alunos com deficiência em salas distintas, o que historicamente vem sendo combatido. O documento trouxe o parecer de que a inclusão admite um ensino em separado, mas foi veementemente contestado por diversos órgãos internacionais. Segundo o governo, a mudança de paradigma ocorreu para atender as famílias em seus direitos de escolha quanto a escolarização de seus filhos. É habitual, sobretudo em governos autoritários, utilizar tais manobras para valorizar instituições privadas e negar investimento às escolas públicas.

Não há como de falar em inclusão enquanto houver ensinos paralelos. A inclusão exige uma reforma do sistema educacional, com o aparelhamento das instituições públicas e a formação continuada de professores e isso, definitivamente não detinha espaço da agenda governamental de Bolsonaro. Foi uma política específica integracionista.

A política educacional do governo Bolsonaro foi extremamente conturbada. Inicialmente a gestão extirpou o que chamaram de “produtos da esquerda”, e anulou a representatividade de Paulo Freire na educação brasileira. Também protagonizaram conflitos entre militares (que defendiam o ensino a distância e a criação de escolas militares) e ideológicos, partidários de Olavo de Carvalho (que desejavam expulsar o chamado marxismo cultural⁴⁷ e os “pensamentos esquerdistas”, adotando a Escola Sem Partido).⁴⁸

Várias medidas extremistas e desconexas foram adotadas e recuadas posteriormente pelas duras críticas veiculadas na mídia, como dispensar bibliografias, evitar referências étnicas

⁴⁷ Teoria da extrema direita que alega que uma elite de teóricos marxistas e intelectuais da Escola de Frankfurt subvertem a sociedade ocidental minando valores cristãos do conservadorismo e tradicionalismo.

⁴⁸ Movimento político que visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira.

e suprimir temáticas sobre a violência contra a mulher na produção de livros didáticos. Ainda foi sugerido recontar a ditadura militar retratando-a como uma decisão soberana da sociedade. Sobre o desenho geral do grupo governista bolsonarista, Dourado (2019) afirma:

[...] aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (Dourado, 2019, p. 11).

A gestão Bolsonaro abriu espaço para militares em várias pastas e foi marcada por políticas contra o meio ambiente e a favor do armamento. Também governou contra a Cultura e a Ciência e fez ataques a democracia, sobretudo ao Poder Judiciário. O governo bolsonarista trouxe a precarização do trabalho e cresceu a fome e a pobreza. Ao final do mandato, houve uma tentativa de golpe de Estado e Bolsonaro tornou-se inelegível.

Em 2023, de volta à presidência do país, Luís Inácio Lula da Silva lançou o *Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*:

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal as outras etapas, níveis e modalidades. Seus recursos, apoios e profissionais devem ser garantidos a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao longo de todo o seu processo de escolarização (Brasil, 2023).

O Plano foi elaborado na então gestão do governo Lula com o intuito de ratificar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) publicada em seu segundo mandato no ano de 2008 e reforça o comprometimento com a transversalidade da Educação Especial enquanto modalidade escolar, garantindo recursos, apoios e profissionais para o seu público-alvo e reafirmando a escolarização inclusiva a partir da convivência em salas de aula comuns (Brasil, 2023).

Além de estabelecer metas até 2026 como o aumento de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns e a oferta de recursos financeiros para Salas de Recursos Multifuncionais, o documento não traz maiores mudanças para a Educação Inclusiva. Na verdade, considerando que seu propósito era retomar as orientações da PNEEPI, na perspectiva de centrar a Educação Especial nas turmas comuns do ensino regular e salas de AEE, buscando fortalecer o movimento de inclusão, sua publicação revogou a Política Nacional

de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida publicada no governo Bolsonaro no ano de 2020 que foi considerada uma involução para a inclusão.

O Decreto de Bolsonaro destinou às escolas especiais os educandos que não são beneficiados em seus desenvolvimentos nas escolas regulares, o que representou um atraso para o movimento inclusivo, segregando a partir da métrica da “normalidade” versus “anormalidade”. Também admitiu a coexistência de classes especializadas dentro de escolas regulares. Tais interpretações o colocou no alvo da atual gestão de Lula.

Por ocasião do lançamento do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o então Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou o compromisso de garantir condições para que crianças com autismo sejam contempladas pela política e inseridas nas salas de aula regulares de ensino. Essa é uma política específica inclusivista.

Analisando a cronologia das políticas públicas educacionais inclusivas no âmbito federal, fica evidente que na conjuntura de suas formulações, os programas atravessam embates ideológicos, pressões partidárias, ganhos significativos do poder dominante, também “acordos” entre oposições, mas principalmente sofrem avanços e retrocessos a depender das concepções de governança em jogo.

4. DEBATE SOBRE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL CEARÁ-FORTALEZA

Os entes federados possuem autonomia político-administrativa, e conforme previsto na Constituinte de 1988 o Regime de Colaboração é um conceito que versa sobre responsabilidades educacionais compartilhadas e também comuns à cada um deles. Ressalta a importância de suas contribuições no processo de formulação e implementação de políticas educacionais objetivando alinhar convergência entre os sistemas de ensino. Isto posto, este capítulo adentra às esferas estadual e municipal a fim de debater sobre as políticas públicas inclusivas, a partir do contexto educacional do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza.

4.1. *Escolarização Inclusiva no Estado do Ceará*

Este tópico apresenta as principais conduções dadas à educação das pessoas com deficiência, pelos governos cearenses, observando contextos políticos e sociais.

Por volta dos anos de 1930, período de crescimento industrial e urbanístico no Brasil, os atendimentos às pessoas com deficiência no Ceará se davam de forma paternalista, impulsionando a criação de entidades especializadas e fomentando práticas segregacionistas, conforme ocorria a nível nacional. Instituições como o Instituto dos Cegos do Ceará estabelecido no ano de 1942, a Associação Pestalozzi do Ceará criada em 1956, o Instituto Cearense de Educação de Surdos formado em 1961 e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Fortaleza instituída em 1965, corroboraram para a humanização das pessoas com deficiência, mas em contrapartida, à exemplo de outros Estados, promoveram a exclusão social sob a égide do assistencialismo.

A mudança de perspectiva desse panorama se deu quando da publicação da *Constituição do Estado do Ceará de 1989*, no governo de **Tasso Jereissati** (1987 – 1991), que balizada pela Constituinte de 1988 recomendou:

Art. 218. O sistema estadual de ensino será organizado, em colaboração com a União e os Municípios, sendo planejado e executado em forma regionalizada, com diretrizes, objetivos e metas definidos nos planos plurianuais, mediante garantia de:
VI - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência em qualquer idade, preferencialmente na rede regular de ensino (Ceará, 1989).

A partir de então, o Estado sinalizou práticas integracionistas e, sob os preceitos da Política Nacional de Educação Especial (1994), a SEDUC-Ceará (Secretaria Estadual da Educação) iniciou a implantação de salas especiais dentro das instituições regulares de ensino,

para o atendimento de alunos com deficiência, observando o princípio da normalidade/anormalidade.

Nos anos 2000, alinhando-se aos princípios da DPEE/SECADI/MEC (Diretoria de Políticas de Educação Especial/ da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ do Ministério da Educação), a Secretaria de Educação implementou vários programas como o CAP, o CAS, o NAAH/S e criou o CREAECE (Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará), com o propósito de suplementar serviços educacionais necessários ao desenvolvimento do aluno com deficiência na escola regular.

As ações e políticas citadas acima ocorreram nas gestões do então governador **Tasso Jereissati** (1999 – 2002), que tratou a Educação na perspectiva do equilíbrio fiscal, na gestão por resultados (GPR) e na prática integracionista. Os mandatos de Tasso foram denominados “Governo das mudanças”, e pautados na austeridade e moralização, focados em romper as práticas do clientelismo e assistencialismo implantados sob a égide de um ciclo político civil e militar no Estado. Suas gestões alavancaram a economia do Ceará e registraram queda do analfabetismo e evasão escolar.

No ano de 2004, já na gestão de **Lúcio Alcântara** (2003 – 2007) acomodando as legislações nacionais, o então Conselho Estadual Do Ceará (CEC) publicou a *Resolução nº 394* que normatizou a educação de alunos com necessidades educacionais especiais:

Art. 7º – Os sistemas de ensino deverão instituir e fazer funcionar um **setor responsável pela educação especial**, dotando-o de todas as condições necessárias ao estabelecimento de uma educação inclusiva.

Art. 8º – Compete aos órgãos públicos e entidades privadas responsáveis pela educação especial:

II – desenvolver programas de **formação continuada** com vistas à qualificação dos recursos humanos para a área da educação especial;

VI – assegurar o acesso dos alunos com necessidades especiais aos espaços sociais da sua comunidade, mediante a eliminação de **barreiras** arquitetônicas e o estabelecimento de sinalizações sonoras e visuais;

Art. 9º – A educação especial será oferecida nas redes pública e privada, a partir da educação infantil, considerando:

III – a necessidade de mudança nas formas de acesso e atendimento escolar com base em novos paradigmas educacionais e, quando necessário, com **apoio especializado**.

Art. 13 – A escola deverá acolher os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, devendo o atendimento ser feito em **classes comuns**, em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas (Ceará, 2004, grifos meus).

Foi um governo ainda mais inclinado para a gestão por resultados (GPR), voltada para os parâmetros de eficiência, eficácia e efetividade. Nessa gestão a SEDUC utilizou com veemência o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), um modelo

avaliativo de desempenho escolar criado em 1992 que ganhou destaque nacional, constituindo um instrumento meritocrático forte e vigente no Estado.

Há muitas discussões acerca dessa política, por seu caráter censitário, desprezando aspectos qualitativos, como as diferentes realidades sociais envolvidas nesse contexto. Também é importante pontuar que por força da Portaria 0998/2013 não são contabilizados no cálculo da participação e da proficiência, alunos com deficiência, o que evidencia a desconexão entre o que a escola inclusiva propõe e o que o sistema de ensino pratica. A gestão de Lúcio Alcantara foi uma gestão continuada de Tasso na perspectiva da meritocracia, fomentando a prática integracionista.

Durante o governo **Cid Gomes** (2007 – 2015), a política educacional fortaleceu ainda mais a Gestão por Resultados, sobretudo pelo destaque do município de Sobral, região norte do Estado, onde o trabalho realizado rendeu um salto na educação cearense colocando o Ceará na terceira posição do país. Nessa gestão foi publicada a *Lei 15.511/2014* que disponibilizou assentos na primeira fila das Escolas Públicas e Privadas para crianças portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

A gestão de **Camilo Santana** (2015 – 2022) trouxe para o Estado o Programa MAIS PAIC, aprimoramento do PAIC (Programa de Aceleração na Idade Certa) lançado no ano de 2007 pelo então governador Cid Gomes, política em parceria com os municípios cearenses com o objetivo de alfabetizar alunos da rede pública. Estruturado em cinco eixos (Educação Infantil, Gestão Pedagógica, Formação de Professores, Gestão da Educação Municipal, Formação do Leitor), também constitui um programa de avaliação censitária. Mas, também foi um governo que sempre esteve alinhado às legislações federais na perspectiva da inclusão. Abaixo algumas sanções da sua gestão:

Quadro 7: Leis educacionais inclusivas de Fortaleza – Gestão Camilo Santana

LEI	TEXTO
Lei 16.094/16	Proíbe a cobrança de valores adicionais, sobretaxas para matrículas ou mensalidade, de pessoas com deficiência, Síndrome de Down, Autismo, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou outras síndromes.
Lei 16.246/17	Garante matrícula para o aluno portador de mobilidade reduzida na escola estadual mais próxima de sua residência.
Lei 16.356/17	Institui campanha para ampliar a inclusão da Pessoa com Deficiência nas escolas públicas e privadas no âmbito do Estado do Ceará
Lei 16.312/17	Dispõe sobre o Programa de Atendimento voluntário aos alunos com deficiência no aprendizado escolar
Lei 17.578/21	Determina que as instituições de ensino privado do Estado do Ceará forneçam diploma em Braille para

	alunos com deficiência visual na conclusão do Ensino Médio e Superior.
Lei 18.280/22	Dispõe sobre a inclusão da disciplina Estatuto da Pessoa com Deficiência como conteúdo transversal na grade curricular das escolas da rede pública estadual de Ensino Médio
Lei 18196/22	Dispõe sobre a inclusão, como tema transversal, do conteúdo direito e cidadania na grade curricular das escolas públicas mantidas pelo Governo do Estado do Ceará.

Fonte: Elaborado pela autora

Há duas legislações no governo Camilo que precisam ser destacados. O *Plano Estadual de Educação (PEE)*, Lei 16.025/2016, que, alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), trouxe:

Meta 4: Universalizar, até 2024, em regime de colaboração entre estados e municípios, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, distúrbios psicológicos alimentares, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Ceará, 2016).

E a *Resolução nº 456/2016* que fixou normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, publicada pelo então CEE (Conselho Estadual de Educação):

Art. 4º Cabe ao sistema de ensino estadual ou municipal estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da **Educação Especial** em todos os níveis e modalidades de ensino, em regime de colaboração.

Art. 9º Os sistemas de ensino oferecerão nas unidades escolares o **AEE**, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Ceará, 2016, grifos meus).

Na atual gestão **Elmano de Freitas** (2023 – 2026) foi publicada a *Lei 18.944/2024* instituindo a *Política Estadual da Pessoa com Deficiência no Estado do Ceará*:

Art. 3º A **avaliação** da condição da pessoa com deficiência, quando necessária, será **biopsicossocial**, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Art. 4º São diretrizes da Política da Pessoa com Deficiência do Estado do Ceará:

I – o enfrentamento do **capacitismo**, do **preconceito** e da **violência** contra pessoas com deficiência;

IV – a ampliação da participação das pessoas com deficiência nas várias dimensões da vida social mediante a **diminuição das barreiras** e das desigualdades sociais;

Art. 6º A Política Estadual da Pessoa com Deficiência tem como objetivos:

III – viabilizar o acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à assistência social, à cultura, ao esporte, à habitação, ao turismo, ao lazer, à segurança pública e às **tecnologias assistivas**;

IV – estimular a organização e a **participação efetiva da pessoa com deficiência na elaboração da sua política**, em nível nacional, estadual e municipal;

Art. 14. Compete ao Estado:

IV – promover, em todas as instâncias públicas, **a formação continuada** de pessoas desse segmento e relacionadas a ele, em âmbito social, familiar e profissional (Ceará, 2024, grifos meus).

O governador também lançou o *Plano Estratégico* com prazo para implementação de quatro anos (2024 a 2027) que traz seu Desafio 3 - Aprendizagem mais inclusiva e equitativa:

A Educação Especial é uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, ofertando, ainda, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a participação das/os estudantes nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Na perspectiva de promover o AEE a essas/es estudantes, o estado do Ceará disponibiliza espaços onde acontecem a oferta desse serviço: Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs); atendimento nas Organizações Não Governamentais (ONGs) conveniadas com a Seduc para esse fim; Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPEs); e o Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE). (Ceará, 2024)

O documento, na perspectiva da Educação Especial, prevê como metas:

1. Implantar 4 Centros de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREACE) até 2027.
2. Beneficiar 51.975 estudantes até 2027, com material didático complementar produzido para atender as especificidades da educação especial, da população LGBTI+, de mulheres e dos privados de liberdade.
3. Estruturar 249 escolas estaduais, até 2027, para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
4. Atender 4.272 estudantes com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado, Centros Especializados. (Ceará, 2024)

Na gestão atual, as políticas na perspectiva da Educação Especial no Estado do Ceará são coordenadas pela SEDUC através da Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (CEDIA). A gestão Elmano segue mantendo os instrumentos avaliativos censitários, ao tempo que busca acomodar as políticas inclusivas no Estado, conforme os princípios do Governo Federal, abarcando a abordagem biopsicossocial da deficiência.

Analisando a cronologia da legislação estadual, evidencia-se a partir da gestão Camilo Santana uma maior movimentação na perspectiva de práticas inclusivistas, sendo seguido pelo atual governador Elmano de Freitas, ambos petistas e de ideologias alinhadas ao governo federal.

A fim de compreender a urgente necessidade de aparelhamento do sistema de ensino cearense na perspectiva de atender alunos com deficiência, é oportuno apresentar a evolução na matrícula no Estado do Ceará. O gráfico abaixo traz alguns dados relevantes desse cenário:

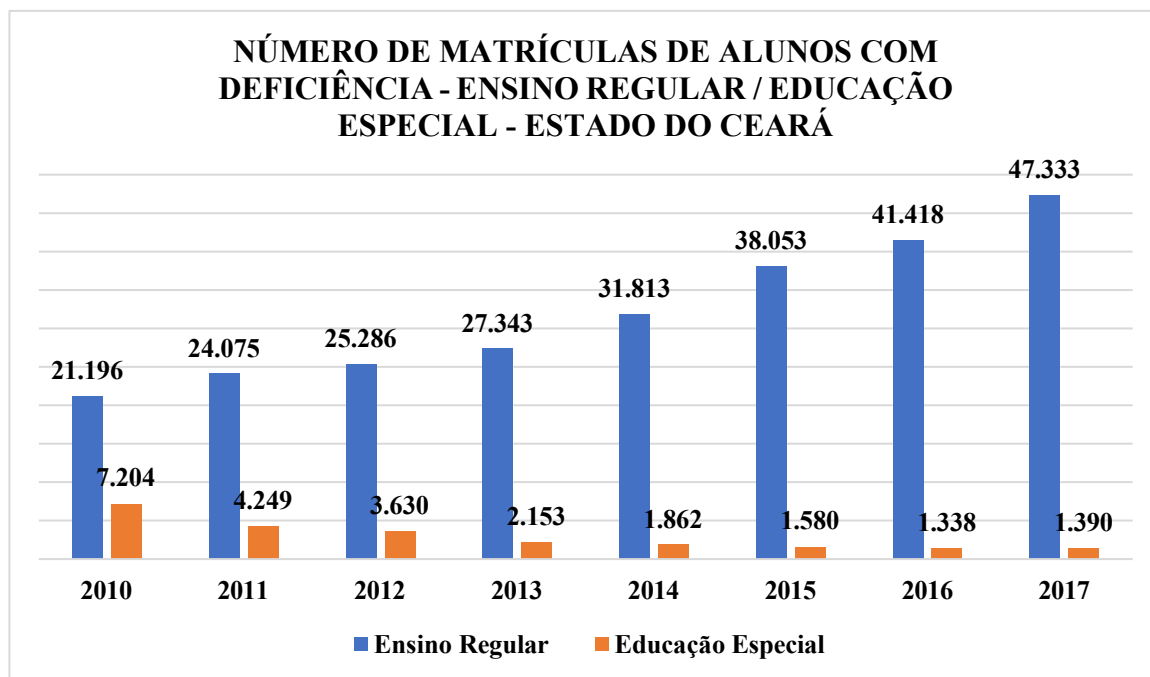


Figura 3: Número de matrículas de alunos com deficiência – Ensino regular e Educação Especial - Estado do Ceará
Fonte: Elaborado pela autora

Observando o comportamento dos números acima, identifica-se que entre 2010 a 2017 houve um crescimento na matrícula de alunos com deficiência no Ensino regular do Estado do Ceará de 123,31%, enquanto que o número de alunos matriculados no mesmo período na Educação Especial declinou 80,7%. Apesar da queda, é uma conta que não bate, o que leva a concluir que não se explica tão somente pela migração da segunda para a primeira modalidade, mas que mais alunos foram e seguem sendo laudados e classificados como PcD.⁴⁹

O gráfico abaixo ratifica o crescimento de alunos com deficiência nas escolas regulares, cenário que coloca o Estado do Ceará em 7º lugar no ranking de matrículas de alunos com deficiência no Brasil.⁵⁰

⁴⁹ RAFANTE, Heulalia Charalo; SELINGARDI, Sergio Cristóvão; SILVA, Sonia de Oliveira; SILVA, Lenaye, Vavassori. Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. Educ. Pesqui. 45, 2019. Ver mais em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmS58qB4qSGXLzsSRJzx43B/?format=pdf&lang=pt>

⁵⁰ Vem mais em: VIEIRA, Alexia. Matrículas de educação especial triplicam em 10 anos no Ceará; maioria é de alunos autistas. *O Povo*, Fortaleza, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2025/04/09/matriculas-de-educacao-especial-triplicam-em-10-anos-no-ceara-maioria-e-de-alunos-autistas.html>. Acesso em: 21 set. 2025.

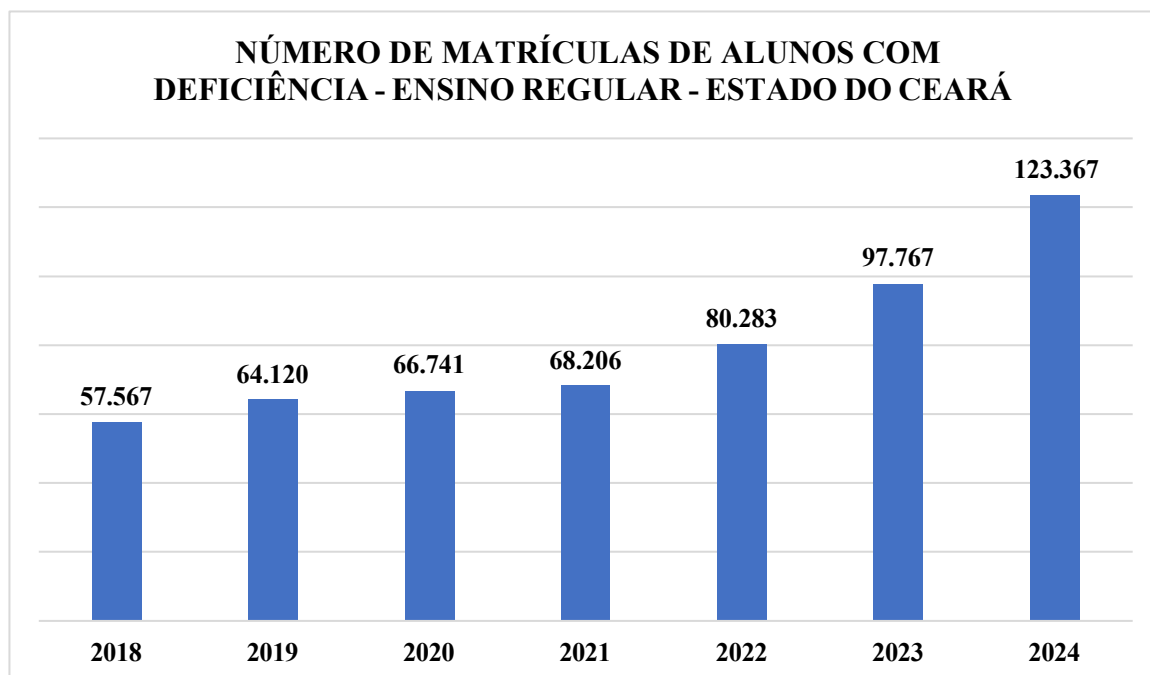


Figura 4: Número de matrículas de alunos com deficiência – Ensino regular - Estado do Ceará

Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez exploradas as principais políticas cearenses e o panorama estatístico na perspectiva da educação inclusiva, essa pesquisa segue o percurso das vias institucionais e apresenta a legislação do município de Fortaleza.

4.2. Escolarização Inclusiva no Município de Fortaleza

Este tópico discorre sobre o panorama educacional na cidade de Fortaleza, ao longo dos anos, na perspectiva das pessoas com deficiência, destacando as governanças municipais e suas ideologias sociopolíticas.

Até a promulgação da Constituinte de 1988, foram deferidas às pessoas com deficiência também em Fortaleza, ações de cunho assistencialista. A Constituição do Estado do Ceará de 1989, citada no tópico anterior, alinhada a Carta Magna, deu início às práticas integracionistas nos âmbitos estadual e municipal. Foi a partir dos anos de 1990, pós publicação da Constituinte de 1988, que a Prefeitura Municipal de Fortaleza criou salas de apoio pedagógico para atender alunos com deficiência objetivando a inserção no ensino regular, comungando com as práticas integracionistas já vigentes nos níveis federal e estadual.

Percorrendo cronologicamente as governanças na capital cearense, os mandatos de **Juraci Magalhães** (1990 a 1992 / 1997 a 2000 / 2001 a 2004) e a gestão de **Antônio Cambraia**

(1993 a 1996), foram marcadas pela construção de obras e investimento em melhorias sociais, e não destacaram políticas inclusivas municipais, alinhando-se às legislações federais já postas. Na gestão Juraci destaca-se a publicação da *Lei 8552/2001* que criou a Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA) destinada a adaptar edificações, vias públicas, espaços, meios de comunicação, transportes públicos, mobiliários e equipamentos urbanos.

O governo petista de **Luiziane Lins** (2005 a 2012) deu especial atenção às pessoas com deficiência, com a promoção de debate sobre políticas inclusivas federais e também com a sanção da *Lei Complementar nº 56/2008*:

Art. 1º Fica assegurada a gratuidade no transporte público coletivo urbano de Fortaleza às pessoas com deficiência, que estejam fora do mercado formal de trabalho, e sejam beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) ou pertençam à família beneficiária do Bolsa Família.

Em 2011 foi criado o *COMDEF* (Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Fortaleza) cujas diretrizes incluíam a defesa e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive por meio da formulação e implementação de políticas públicas.

A gestão de **Roberto Cláudio** (2013 a 2020) observou a Educação Especial a partir de um forte movimento de integração. No seu governo foram criados Núcleos de Desenvolvimento Infantil (NDI), com o objetivo de identificar atrasos de desenvolvimento e promover habilidades nas crianças a fim de integrá-las em contextos familiares, sociais e escolares; adaptados espaços públicos na perspectiva de promover Acessibilidade arquitetônica e doadas cadeiras de rodas no intento de garantir Acessibilidade instrumental. Também foi aprovada no ano de 2013 a *Resolução nº010*, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que alinhada a PNEPEI, fixando normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades da educação básica, públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza.

Ainda nesse governo, foi publicado em 2015 o *PME (Plano Municipal de Educação)* de Fortaleza, vigência 2015-2025, *Lei 10.371* que no alinhamento ao PNE (Plano Nacional de Educação), elaborado de forma colaborativa, com o objetivo de ampliar a qualidade da educação do município, estabeleceu:

META 1:

- Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais ou serviços

especializados, públicos ou conveniados para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

ESTRATÉGIAS:

- Implantar programas para subsidiar as unidades escolares da rede pública mediante fornecimento de **equipamentos, recursos pedagógicos, adaptações estruturais e equipes interdisciplinares** que viabilizem a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.
- Criar o cargo de **profissional de apoio** /acompanhante e assegurar o número destes profissionais às atividades, conforme a Nota Técnica nº 19/2010 (SEESP/MEC), Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), como: locomoção, higiene e alimentação para prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam estas atividades com independência
- Garantir a **formação continuada**, com ênfase na educação inclusiva, aos profissionais da educação (Fortaleza, 2015, grifos meus).

O Plano envolveu discussões acerca da evasão, exclusão, analfabetismo e construção de uma gestão democrática. A meta e a estratégias supracitadas alinham-se as políticas da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, citada anteriormente, destacada para investigação proposta nessa pesquisa.

Roberto Cláudio ainda sancionou a Lei Ordinária nº 10.668/2018 que dispôs sobre o *Estatuto Municipal da Pessoa com Deficiência*:

Art. 3º: A proteção dos direitos e o atendimento à pessoa com deficiência no Município de Fortaleza abrangem os seguintes aspectos:

I - acessibilidade e conscientização da sociedade sobre os direitos, necessidades e capacidades da pessoa com deficiência;

II - adoção de políticas sociais básicas de saúde, educação, habitação, transporte, desporto, lazer e cultura, bem como às voltadas à habilitação e à reabilitação, visando à inserção no mercado de trabalho;

III – promoção de políticas e programas de assistência social que eliminem a discriminação e garantam o direito à proteção especial e à plena participação nas atividades políticas, econômicas, sociais, culturais e esportivas do Estado;

A gestão de **José Sarto** (2021 a 2024) focou no movimento de inclusão, ampliando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e oferecendo capacitação para professores no objetivo de garantir acesso à educação às PcD, parcerias com instituições como a APAE, suporte multidisciplinar, requalificação de escolas com acessibilidade e matrícula antecipada. Ainda sancionou a *Lei 11.119/2021*, que dispõe sobre a garantia de diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista:

Art. 1º: É recomendável a aplicação de instrumento de triagem de desenvolvimento infantil IRDI, aplicável em crianças de 1 (um) a 18 (dezoito) meses, bem como de outros instrumentos que venham a surgir, possibilitando, assim, o rastreio do Transtorno do Espectro Autista.

O atual governo de **Evandro Leitão** (2024 – 2027) lançou o *Plano Fortaleza Inclusiva*, pela *Lei 11.533/2025* com o objetivo de promover inclusão social e, como meta, recentemente,

inaugurou o Centro Diagnóstico Girassol para suprir pessoas com deficiência com atendimentos multidisciplinares, diagnóstico, acolhimento e acompanhamento de pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento.

Na gestão atual, as políticas na perspectiva da Educação Especial no Município de Fortaleza são coordenadas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) através da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão. O prefeito Evandro Leitão vem lançando inovações da área da Educação e, na perspectiva da escolarização inclusiva, buscando alinhamento com a legislação federal.

Na capital, a rede municipal matriculou 21.082 crianças autistas em 2025, contra 17.403 no ano passado, segundo a coordenadora de Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal da Educação (SME), Mônica Costa.

Enfim, é oportuno pontuar que as políticas educacionais no Estado do Ceará são historicamente pautadas pela Gestão por Resultados, sobretudo em função do SPAECE e, nesse contexto, o debate sobre o movimento de inclusão se conflita com a dinâmica educacional. Gestões pautadas em resultados não dialogam com a diversidade e impulsionam a seleção entre alunos bons e ruins, os que aprendem e os que não aprendem, os que servem para o mercado e os que não servem, fomentando a exclusão. Incluir não é integrar.

A Educação Especial no Estado do Ceará e no Município de Fortaleza tem apresentado destaque quanto ao aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas na proporção que a matrícula cresce, os desafios para incluir/escolarizar se tornam ainda maiores. E é sobre essa empreitada que essa pesquisa se propõe a investigar.

5. TEA E SUAS ESPECIFICIDADES

Este capítulo discorre sobre as diferentes abordagens da deficiência e, evidenciando as singularidades do autismo, apresenta como esses enfoques se dão no enquadramento do transtorno.

A primeira delas, o chamado *Modelo de prescindência* foi prevalente na Antiguidade, e concebia a condição como uma punição divina a partir do fundamentalismo religioso dominante da época, suscitando práticas sociais extremamente violentas. Ferraz e Leite (2016) contribui:

(...) pautava-se na ideia de que, por nada terem a contribuir, a sociedade poderia prescindir de tais pessoas, através de práticas eugênicas (como o infanticídio) ou de isolamento social, relegando-as aos espaços destinados aos pobres e aos marginalizados, em um processo agudo de exclusão (Palacios; Bariffi, 2007, p. 13-15 apud Ferraz; Leite, 2016, p. 100).

Vítimas de seus infortúnios, pessoas com deficiência eram vistas como espúrias da sociedade e condenadas à morte. A eugenia⁵¹ marcou esse período execrável na história da humanidade, onde a exclusão era imperativa e o acesso à educação totalmente negado.

Somente a partir do início do século XX, impulsionado pela Primeira Guerra Mundial e seu cenário de feridos e mutilados, surgiu a segunda abordagem, o *Modelo biomédico*, que repercutiu a deficiência enquanto um fenômeno biológico, onde a “correção” de corpos incompletos, anormais e incapazes só seria possível através de intervenção clínica. Marco (2020) discorre:

Na maioria das vezes nossos corpos são percebidos enquanto disfuncionais, enquanto corpo que necessita de uma cura. Os tratamentos que nos dão são em busca de uma cura, de uma funcionalidade proporcional a de um corpo sem deficiência. Percebam como essa lógica é muito similar à da aceitação, o quanto essa corrida pelo “perfeito” e pela “cura” nos é imposta a todo instante (Marco, 2020, p. 33).

O viés científico veio como contraponto ao modelo de prescindência promovendo uma visão patológica da deficiência, segregando pessoas entre normais e anormais, capacitados e incapacitados. Ortega (2009) avalia:

(...) o indivíduo só pode ser considerado “normal” por oposição ao indivíduo considerado “deficiente”. A deficiência aparece como construção cultural. Mas do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados

⁵¹ Teoria e prática surgida no final do século XIX que propõe a melhoria das características genéticas da população humana por meio de atos seletivos de reprodução, buscando criar uma sociedade mais saudável e superior.

normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano (Ortega, 2009, p. 68).

O modelo biomédico suscitou julgamentos a partir das diferenças de corpos e promoveu práticas depreciativas como rotular e reduzir indivíduos a partir de suas limitações, deflagrando assim o capacitismo, definido por Marco (2020):

(...) opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como *deficientes* (Marco, 2020, p. 18).

No contexto socioeconômico, o sistema capitalista exige corpos funcionais, que produzam tal qual máquinas operando na linha de produção, e “defeitos” biológicos não são bem-vindas ao seu propósito. O modelo biomédico serve bem à essa lógica social, como contempla Marco (2020):

O termo da *eficiência* aqui percorre a partir da ideia do que se entende como ser eficiente. Se vivemos em um sistema capitalista em que sua existência depende da desigualdades social, subjetiva e substancial, o capacitismo se nutre da lei do mais eficiente para domar e inviabilizar esses corpos que podem ter um ritmo de eficiência diferente. A questão aqui é a desumanização do corpo com deficiência, se possui um rótulo de ineficiente, incapaz, assim o é (Marco, 2020, p. 18).

A abordagem biomédica, além de promover a visão paternalista da pessoa com deficiência na sociedade, atinge de forma considerável a sua subjetividade e alimenta a tese de que sua limitação funcional gera incapacidade para decidir sobre a própria vida. Ferraz e Leite (2016), colabora:

[...] a assimilação desse modelo pelo direito positivo significou a tutela jurídica da pessoa com deficiência de forma bastante limitada, por meio de normas de assistência e seguridade social ou que enfatizavam a necessidade de cuidados e de representação negocial, que, no Brasil, quanto a esse último aspecto, deu-se através do instituto da curatela, distante, portanto, de uma proteção baseada na promoção da igualdade material e da autonomia da vontade (Ferraz; Leite, 2016, p. 102).

Argumentando contra a intolerância ao corpo anômalo, surge a terceira abordagem, o *Modelo social*, na contramão do modelo biomédico, concebendo a deficiência enquanto um fenômeno sociopolítico que limita a participação e nega oportunidades, consistindo em uma

protótipo permeado pela visão materialista histórica⁵² que reposiciona o olhar para o meio social. Neste contexto, a falta de acessibilidade ilustra bem a acepção, uma vez que ela interpreta a deficiência não a partir das limitações funcionais do indivíduo, mas nas barreiras que o impede de exercer sua cidadania plena:

(...) é o meio que deve se adaptar ao sujeito e não o contrário, a sociedade precisa estar pronta para receber e acolher todos os corpos. Não podemos cair na falácia de que a pessoa tem que se adaptar ao lugar ou tem que superar obstáculos, pois não deveriam existir obstáculos. Esse modo de pensar acaba romanizando a falta de acessibilidade. (Marco, 2020, p. 26).

O foco do modelo social não está na “correção” dos corpos, mas na possibilidade de que pessoas com deficiência possam viver plenamente, gozem de seus direitos e alcancem o sentimento de pertencimento cidadão, entendendo que deficiente é o meio despreparado em que estão inseridas e que não atende às suas especificidades.

Nessa abordagem, a deficiência não é tratada como uma patologia e, portanto, não tem cunho individual, e sim uma incapacidade coletiva da sociedade e do Estado em garantir a igualdade de oportunidades através de leis inclusivas que promovam acessibilidades. O modelo enxerga insensibilidade e incompetência sociopolíticas para gerir a questão e atribui a esses fatores a real deficiência. Compreende que deficiências são fabricadas por pessoas que não as têm, alimentadas por condutas inertes ao cenário de evidente exclusão que tá posto. Ferraz e Leite (2016) ressaltam:

Contrapondo-se ao modelo médico ou reabilitador, esse novo paradigma está assentado em dois argumentos básicos: primeiro, é necessário distinguir a limitação do corpo ou da mente (que é considerada um atributo da pessoa), da deficiência, pois, enquanto aquela é um atributo físico, sensorial ou psicológico, inerente à própria pessoa, esta é proveniente de barreiras sociais e culturais que implicam na exclusão da pessoa que está fora dos padrões majoritários; segundo, na medida em que a deficiência não tem caráter individual, por não se caracterizar com uma patologia que deveria ser curada, por se tratar, na realidade, de restrições presentes no meio, de cunho estrutural, significa que a responsabilidade de alterar esse quadro, a fim de permitir que todos tenham acesso aos mesmos direitos, a partir de uma noção ampla de acessibilidade e de promoção da cidadania, é da sociedade e do Estado (Ferraz; Leite, 2016, p. 106).

No campo das políticas públicas, o modelo vem promovendo o exercício à cidadania para as pessoas com deficiência, dirimindo a visão paternalista da abordagem anterior, que, sem observar fatores extrínsecos, resumiu em leis assistencialistas o ato de “incluir”.

⁵² Baseada na teoria e método científico que estuda a sociedade, a economia e a história, considerando a relação entre a produção de bens e o trabalho.

O Decreto 6.949/2009 que promulgou a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo* significou o principal marco na adoção do modelo social, já revolucionando o conceito de deficiência a partir de seu preâmbulo:

[...] é um conceito em evolução. [...] a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009).

A normativa também é inovadora ao qualificar pessoas com deficiência considerando agentes externos a elas na perspectiva das interações sociais:

Art. 1. [...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009).

A legislação brasileira durante anos, pautada na visão biomédica, entendeu incluir enquanto assistir, formulando políticas públicas assistencialistas, sem considerar o aspecto humanitário. Mas o movimento inclusivo ganhou amplitude com o modelo social e incorporou palavras de ordem como autonomia, liberdade, uniformidade e respeito. E foi, à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que despontou a Lei 13.146, *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (LBI), publicada no ano de 2015, regulamentando a Convenção e alterando de forma substancial a compreensão acerca da capacidade civil da pessoa com deficiência. Enquanto no modelo médico a prerrogativa da vontade e autonomia era tutelada através da curatela, no modelo social, avultou-se uma nova ordenação, conforme estabelece a Convenção Internacional, pioneira no alinhamento da questão:

Art. 12. Os Estados Partes assegurarão que todas as medidas relativas ao exercício da capacidade legal incluam salvaguardas apropriadas e efetivas para prevenir abusos, em conformidade com o direito internacional dos direitos humanos. Essas salvaguardas assegurarão que as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, a vontade e as preferências da pessoa, sejam isentas de conflito de interesses e de influência indevida, sejam proporcionais e apropriadas às circunstâncias da pessoa, se apliquem pelo período mais curto possível e sejam submetidas à revisão regular por uma autoridade ou órgão judiciário competente, independente e imparcial. As salvaguardas serão proporcionais ao grau em que tais medidas afetarem os direitos e interesses da pessoa (Brasil, 2009).

A LBI estabeleceu a presunção geral de capacidade civil,⁵³ observando a titularidade tanto de direitos, quanto do exercício pessoal deles, promovendo assim garantia jurídica para que pessoas com deficiência pudessem exercer os papéis sociais que lhes aprouvessem. É oportuno destacar que, ainda que barreiras sociais venham a impedir a realização pessoal dos atos da pessoa com deficiência, isso não altera o reconhecimento legal de sua autonomia moral:

É comum a confusão entre a eventual impossibilidade de se executar determinada função ou realizar pessoalmente alguma ação da possibilidade de tomar as próprias decisões. A pessoa com deficiência, em razão das barreiras sociais existentes, pode encontrar dificuldades para realizar determinados atos (Ferraz; Leite, 2016, p. 106).

É importante ressaltar também que essa é uma prerrogativa que não poderá ser utilizada nos casos de total falta de autonomia e independência, o que já prevê a lei que não apresenta caráter absoluto nessa questão, pois admite exceções em seu texto, o que não ofusca sua intervenção transformadora na amplificação da participação social das pessoas com deficiência:

Todavia, em situação rara e extrema de pessoa sem compreensão alguma dos fatos à sua volta, estando, desta forma, impossibilitada de expressar a vontade, será considerada civilmente incapaz, devendo ser submetida à curatela, conforme o disposto no art. 84, §1º. Esta é a única hipótese de incapacidade prevista na LBI e para qual se admite a nomeação de curador (Ferraz; Leite, 2016, p. 110).

A quarta e última abordagem da deficiência se pauta no *Modelo biopsicossocial*, que, criado pelo psiquiatra George L. Engel, em 1977, compreende a deficiência a partir de fatores biomédicos, sociais e psicológicos, buscando uma visão mais humanizada e buscando promover qualidade de vida.

O modelo exige uma investigação mais ampla acerca da pessoa com deficiência, buscando alcançar suas necessidades a partir de aspectos físicos, socioculturais, emocionais, ambientais e familiares. Na abordagem psicossocial o foco se encontra nos fatores de ordem biológica como genética e questões hormonais; de ordem psicológica como impactos emocionais ao longo da vida; de ordem social como contextos familiares, escolares, espirituais, situações socioeconômicas, culturais, ambientais e outros. Nesse contexto, a abordagem entende o bem-estar físico, mental e social como saúde.

No ano de 2002, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou o modelo com o objetivo de conjugar uma visão integral do indivíduo a partir da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) referencial inclusive para a formulação de políticas

⁵³ Capacidade de adquirir e exercer direitos e obrigações na ordem civil.

públicas nesse contexto, baseada na síntese dos modelos médico e social. Di Nubila (2010) acrescenta:

[...] O respeito às múltiplas dimensões envolvidas no processo de saúde e funcionalidade/incapacidade (biológica, individual, social), além do reconhecimento do importante papel do ambiente (não só físico, mas social e de atitudes), traz uma nova luz sobre “saúde” e “incapacidade”, em especial sobre questões de Saúde do Trabalhador (Di Nubila, 2010, p. 123).

Em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), seguindo o modelo social, buscou avançar e iniciar um alinhamento à uma perspectiva psicossocial quando em seu art. 2º, determinou uma avaliação multidimensional da deficiência:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III - a limitação no desempenho de atividades; e
IV - a restrição de participação (Brasil, 2015).

Esta é uma abordagem que busca contemplar vários aspectos da pessoa com deficiência, a partir de um processo investigativo, a fim de adaptar o meio às suas necessidades. Na perspectiva do autismo, há naturalmente um embate entre dois modelos: biomédico e biopsicossocial, onde o primeiro ainda é dominante, e o segundo segue em processo de edificação. Porém, antes de adentrar a essa discussão, é oportuno discorrer sobre a historicidade do TEA e suas etiologias.

O autismo transitou de sintoma a espectro a partir de estudos ancorados pela Psiquiatria. O termo surgiu inicialmente em 1908 quando o psiquiatra suíço Eugene Bleuler o associou a comportamentos de fuga da realidade e introspecção de pacientes esquizofrênicos. No ano de 1943, outro psiquiatra, o austríaco Leo Kanner atribuiu o que ele chamou de “autismo infantil precoce” a causas biológicas, influenciando a classe médica e tornando seus estudos referência na área científica. Kanner também relacionou os casos a questões psicológicas, imputando os comportamentos psiquicamente isolados das crianças às reações de pais emocionalmente distantes. Mas, criticado e confrontado, o médico contrariou a própria interpretação acusando a conduta apartada dos filhos à fragilidade das relações parentais. Em quaisquer das concepções adotadas, Kanner seguiu aprovando o determinismo biológico como principal causa do transtorno, por supor que as vinculações familiares não seriam suficientes para justificar os casos:

Devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos comuns de base biológica com as

peessoas, assim como com outras crianças vêm ao mundo com incapacidades físicas ou intelectuais inatas. (Kanner, 1943 apud Grandin, 2023, p.14).

O conceito médico/psiquiátrico do autismo foi “germinado” nos Manuais Diagnósticos de Transtornos Mentais (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria (APA). Na primeira edição do documento (DSM I), foi classificado como sintoma associado a esquizofrenia, “Reação Esquizofrênica tipo Infantil” (*American Psychiatric Association, 1952*). Anos depois, a segunda edição (DSM II), seguiu o entendimento da anterior e o categorizou como “Esquizofrenia tipo Infantil” (*American Psychiatric Association, 1968*).

Michael Rutter, conhecido como o pai da psiquiatria infantil, definiu o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo e suas conjecturas subsidiaram a elaboração da terceira edição, o DSM III no ano de 1980. O termo desordem substituiu o termo doença e o autismo ganhou nomeação própria, o “Transtorno Autista”, incluído no diagnóstico Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e abarcando os critérios apresentados por Kanner e Rutter, como ausência de responsividade, déficit de linguagem, resistência a mudanças, interesses peculiares, apego a objetos, manifestação antes de trinta meses de idade e não associação a esquizofrenia.

Anos mais tarde, a psiquiatra inglesa e mãe atípica Lorna Wing, através de suas pesquisas, influenciou a revisão da terceira edição e o DSM III-R (1987), alterou o termo “autismo infantil” para “transtorno autista”, ampliando os critérios diagnósticos e reposicionando o transtorno para um espectro. O DSM IV, publicado no ano de 1994 trouxe ainda mais medidas diagnósticas para o autismo, associando-o ao quadro de déficit cognitivo e alocando-o em um novo agrupamento, o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Finalmente, em 2013, foi divulgado o DSM V, a quinta e mais atual edição do manual, que identifica o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento e apresenta níveis de suporte a partir de graus de comprometimento. O documento também aglutina todos os outros transtornos especificados no TID em um só diagnóstico: o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dissertar sobre a etiologia do autismo é atravessar as áreas pelas quais a Ciência transitou.

Temple Grandin, pessoa com autismo, psicóloga, zootecnista, professora da Universidade Estadual do Colorado (EUA) e autora da obra *O cérebro autista, pensando através do espectro*, adentrou em uma jornada pessoal na busca de compreender a condição que a acompanhou por toda a vida e se colocou à disposição da Ciência, no intento de pesquisar as causas do autismo. No ano de 1987, facultou-se a ressonâncias magnéticas, identificou alterações estruturais e desconexões cerebrais correlacionadas as dificuldades e/ou habilidades

associadas as suas características autísticas e destacou que “pela primeira vez, graças a centenas ou milhares de estudos de neuroimagens de pessoas autistas, estamos vendo uma compatibilidade sólida entre os comportamentos autistas e as funções cerebrais. Isto é algo grande.” (Grandin, 2023, p. 39).

Ocorre que, mesmo as neuroimagens identificando correspondências entre suas anormalidades cerebrais e suas alterações cognitivas, comportamentais e socioafetivas, não era possível estabelecer um padrão de causa/consequência. Grandin (2023) medita que “o problema é que o que está no meu cérebro autista não é necessariamente o que está no cérebro autista de outra pessoa” (Grandin, 2023, p. 39). A Neurociência não tinha como afirmar que as causas do autismo estavam na estrutura ou nos ligamentos cerebrais porque não se havia encontrado um biomarcador⁵⁴ algo que fosse mensurável, incontestável, mas tão somente correlações, e, como observou Grandin, “a questão não é identificar este ou aquele cérebro como pertencente a uma pessoa autista ou neurotípica. É encontrar um agregado que ajude a identificar áreas de interesse potencial que possam ser biomarcadores.” (Grandin, 2023, p. 45). Não era possível, por exemplo, garantir que os comportamentos de Grandin, observados em outras pessoas autistas, fossem gerados pelas mesmas disfunções presentes em seu cérebro, como também, que essas pessoas, apresentando seu mesmo quadro cerebral, apresentassem comportamentos iguais aos dela. Um primeiro passo havia sido dado e agora era preciso compreender por que o cérebro autista era diferente do normal, pois conforme reflete Grandin (2023):

[...] hoje entendemos as conexões biológicas entre partes do cérebro e diversos comportamentos que conformaram o atual diagnóstico de autismo. Mas ainda não sabemos as causas por trás da biologia. [...] como ele ficou assim? (Grandin, 2023, p. 53).

Dessa forma, os estudos científicos deixaram a Neurologia e adentraram à Genética.

Ao longo dos anos, aprofundando-se nas mutações genéticas, a Ciência encontrou biomarcadores que permitiram classificar os chamados “autismos sindrômicos”, cujas causas possuem “identidades” detectáveis por meio de testes genéticos, como a Síndrome de Rett,⁵⁵ a

⁵⁴ Característica biológica mensurável que pode ser utilizada para diagnosticar, prever e tratar doenças, além de avaliar a eficácia e a segurança de medicamentos.

⁵⁵ Síndrome causada pelo defeito no gene da proteína MECP2 levando a um quadro de autismo, deficiência intelectual, epilepsia, regressão do desenvolvimento e aumento do crânio.

Síndrome do X – Frágil,⁵⁶ a Síndrome da Esclerose Tuberosa⁵⁷ e a Síndrome de Timothy.⁵⁸ Mas, o mesmo não ocorreu quanto aos autismos idiopáticos ou não sindrômicos, de caráter multifatorial, responsáveis por cerca de 75% dos casos de TEA.

No ano de 2007, o Projeto Genoma do Autismo, estudo que envolveu 120 cientistas de mais de 50 instituições em 19 países, em sua fase 1, conseguiu associar o transtorno à uma mutação genética, cuja variação de suas cópias herdadas se apresentavam aumentadas nas pessoas autistas. Identificou também que mutações e suas variabilidades ocorridas a pré concepção (mutações de novo), ou seja, não herdadas, também estavam associadas ao TEA. Quando o projeto chegou em sua fase 2, já havia identificado dezenas e depois centenas de variações, mas não era possível saber se uma mutação era suficiente para criar traços autistas, ou se o surgimento de um só traço dependia de uma combinação de mutações.

A exemplo da Neurociência, a Genética também não identificou um biomarcador que abarcasse os autismos não sindrômicos, mas os avanços foram tão significativos que possibilitaram afirmar que cerca de 97% deles estão relacionados à fator genético e 81% atribuídos a herdabilidade.

Por fim, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), recorte dessa pesquisa, trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento, um comprometimento das condições neurológicas do indivíduo, que se manifesta na primeira infância e afeta áreas da habilidade social e da comunicação, apresentando comportamentos repetitivos e/ou restritos. Por tratar-se de um espectro, abarca uma “diversidade de padrões”, uma variedade de quadros, e portanto, demanda também uma variabilidade de intervenções, sobretudo no movimento de escolarização.

A diversidade das manifestações do TEA fez com que a Associação Americana de Psiquiatria (APA - American Psychological Association) publicasse no ano de 2013 a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), categorizando-o por níveis de suporte. Isto posto, a partir do DSM - V, as crianças diagnosticadas com autismo passaram a ser “enquadradas” nos

⁵⁶ Síndrome causada pela mutação no gene FMR1 gerando um quadro de autismo, ataxia ou tremores, alterações cognitivas e executivas e características dismórficas.

⁵⁷ Síndrome causada pela mutação nos genes TSC1 e TSC2, ocasionando um quadro de autismo, convulsões, retardo no desenvolvimento, dificuldades comportamentais e intelectuais, comprometimento de órgãos e nódulos anormais na pele.

⁵⁸ Síndrome causada pela mutação no gene CACNA1C, levando a um quadro de autismo, disfunções neurológicas, características dismórficas, problemas cardíacos dentre vários outros.

níveis conforme suas inabilidades, referenciando a atuação de profissionais da área da saúde e também da educação.⁵⁹

Há três níveis de suporte classificados no manual. No nível 1 estão categorizadas crianças com comprometimentos leves. Na escola, são alunos que conseguem “mascarar” suas dificuldades, acompanhando comportamentos típicos e que na grande maioria, conseguem “alcançar” o currículo. Mas é bom frisar que ainda assim, apresentam problemas com interação social, mudança de rotina e hipersensibilidade sensorial, necessitam, portanto, de terapias e intervenções. No nível 2 de suporte estão alocadas crianças com comprometimentos moderados. Na ambiência escolar apresentam considerada rigidez cognitiva, hiperfoco em objetos ou pessoas e dificuldade de interlocução e compreensão do seu entorno. E no nível 3 estão qualificadas crianças com graves déficits de verbalização e interação, comportamento introspectivo, estereotípias e condutas lesivas e auto lesivas.

No caso dos níveis 2 e 3 a seletividade alimentar pode estar presente e comorbidades como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), TOD (Transtorno Opositivo Desafiador), DI (Deficiência Intelectual), Epilepsia, Depressão, Ansiedade e Distúrbios do sono podem vir mais acentuadas.

Dito isto, no campo das políticas públicas, o *Modelo biomédico* serviu à formulação de leis voltadas a proteção social das pessoas com autismo, e foi essa a concepção que prevaleceu, levando ao entendimento de que incluir se restringia a cuidar. Com o avanço da visibilidade da pauta, surgiram “representantes” no campo das agendas públicas, à margem das reais ideias do público autista, focando nos próprios interesses, na autopromoção, usurpando bandeiras das quais não possuíam qualquer propriedade. Marco (2020), reflete sobre a incoerência desse tipo de representatividade para as pessoas com deficiência ao problematizar que “a questão é que como essas pessoas irão ajudar uma causa se elas ainda possuem o pensamento de que inclusão e diversidade é um assistencialismo e não uma regra” (Marco, 2020, p. 54).

No campo socioeducacional, o modelo biomédico também é prevalente, reduzindo a pessoa com autismo às suas limitação ou incapacidades. Na ambiência escolar, o diagnóstico é utilizado como instrumento segregador e desqualifica habilidades e competências do aluno. Essa abordagem credita o fracasso escolar da criança exclusivamente à sua condição, desconsiderando questões de ordem social.

⁵⁹ Ver mais em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/>

Diagnóstico é um rótulo que dá nome a algum fenômeno. Sempre fiquei me questionando: por que dar nome a um corpo? Eu não sou um corpo e apenas isso? Comecei a perceber que não, e que na verdade, esse diagnóstico delimitava o que eu podia ou não fazer e, conseqüentemente, a forma como eu me entendia (Marco, 2020, p. 32).

Victor Di Marco, escritor, cineasta e pessoa com deficiência (PcD) pondera sobre o que o determinismo biológico gerado por um diagnóstico pode acarretar à um indivíduo, observando inclusive, a própria subjetividade. Essa consideração do autor constrói uma perspectiva crítica sobre a visão medico-científica da deficiência. Ortega (2009) contribui:

No campo específico da educação e da educação especial, os modelos tradicionais orientados para o modelo da deficiência tentam curar, consertar, reparar, remediar, melhorar as “deficiências” das crianças. Nesses modelos, os autistas são aproximados o máximo possível de uma norma ou são ajudados a enfrentar as deficiências da melhor maneira possível (Ortega, 2009, p. 75).

No autismo, a abordagem biomédica foca nas reduções e inabilidades cognitivas e socioafetivas, maximizando dificuldades, desprezando potencialidades e entendendo o transtorno maior que o indivíduo. O modelo deflagra práticas pedagógicas tendenciosas a favorecer somente crianças típicas, ignorando alunos atípicos sob a égide do capacitismo. Na visão médica, as disfunções do transtorno são tratadas como déficits e consideradas impeditivas para o desenvolvimento do aluno, estigmatizando-o e segregando-o socialmente.

Enfim, o modelo biomédico consiste em uma visão puramente patologizante da deficiência, pautada nos aspectos clínicos/corporais com foco na reabilitação como forma de atingir a “normalidade” dos corpos. Serviu a prática da segregação e segue amparando os preceitos integracionistas, dominantes no contexto escolar apesar do avanço dos debates acerca da temática da inclusão.

O *Modelo social* começa a ser alinhavado a partir da década de 60, quando surgiram movimentos que suscitaram duas principais questões: a submissão sofrida pelas pessoas com deficiência e a produtividade de seus corpos a partir das regras capitalistas vigentes, e; a edificação ideológica dos corpos atípicos, buscando confrontar o cultivo da normalidade. Na década de 70 foi fundada na Inglaterra, pelo sociólogo Paul Hunt, a UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), União para os deficientes físicos contra a segregação, que representou uma organização política pioneira na disseminação do entendimento de que a deficiência não se tratava de uma anomalia pessoal, mas de uma questão a partir do antagonismo social. Ortega (2009) complementa:

Basicamente, o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com sua ênfase no diagnóstico e que constrói o

indivíduo deficiente como sujeito dependente. (...) Para os teóricos do modelo social, a deficiência não é uma tragédia pessoal; é um problema social e político (Ortega, 2009, p. 68).

O modelo social compreende os déficits presentes no autismo como multiplicidades, diversidades humanas e não doenças a serem curadas. Argumenta que as pessoas são diferentes e que os problemas gerados por essas diferenças se devem a incapacidade social e não corporal. Propõe o abandono do sentimento de inutilidade, fazendo com que a pessoa enxergue a sua deficiência enquanto um marcador social como tantos outros que existem. A abordagem social inverte o foco da deficiência antes creditada aos aspectos patológicos do indivíduo, e aponta a estrutura social e suas barreiras como fator determinante à exclusão.

No campo educacional, o modelo foca na garantia de condições possíveis para que o aluno se desenvolva na perspectiva de ajustes no sistema de ensino, a partir do currículo, das práticas pedagógicas, da disponibilidade de recursos metodológicos, e especialmente no rompimento de paradigmas e preconceitos de por parte de toda a comunidade escolar.

É oportuno destacar que tanto o modelo médico quanto o social impulsionaram o movimento inclusivo. O primeiro à medida que retirou a pessoa com deficiência do movimento de segregação; o segundo na proporção que projetou o reconhecimento e a garantia dos seus direitos suscitando transformações no meio social. Isoladamente, eles não se mostraram suficientes no propósito de dissipar desigualdades sociais, mas são indiscutíveis suas colaborações para o movimento inclusivo.

Ainda que seja dominante o modelo biomédico, parece fazer sentido afastar-se do simplismo da compreensão do transtorno enquanto um distúrbio em uma dimensão puramente patológica, assim como também carece ponderar a concepção de vê-lo só mais um marcador social agravado pelo despreparo de uma sociedade insensível e excludente. Nessa perspectiva, não é plausível eliminar de todo a visão biomédica, ao mesmo tempo que não se pode consignar a deficiência tão somente aos aspectos biológicos. Não é contribuinte para a inclusão abordar o autismo unicamente a partir da visão patológica, nem tampouco compreendê-lo exclusivamente enquanto consequência de um despreparo social.

O enredamento que envolve o autismo, assim como outras deficiências, suscitou uma abordagem mais generalizada, e, nessa perspectiva, a LBI 13.146/15 prevê uma conduta no arquétipo biopsicossocial:

O estudo de caso descreve o contexto educacional do estudante, abordando suas habilidades, preferências, desejos e outros aspectos relacionados ao seu cotidiano escolar. A coleta de dados para a descrição do caso pode ser realizada por meio de observações diretas, entrevistas, diálogos com a família, análise de documentos e pareceres pedagógicos. Além disso, poderão ser ouvidos profissionais de outros

serviços setoriais, como assistência social e saúde, de forma complementar, quando considerado necessário ela equipe pedagógica (Brasil, 2024).

O *Modelo biopsicossocial* implica uma visão mais holística, onde se consiga considerar várias dimensões do sujeito, e que possibilite construir, politicamente inclusive, uma nova forma de ser, fazer, existir. Esse processo de ressignificação das identidades e subjetividades parece ser possível a partir desse modelo, por ser o mais abrangente na abordagem da deficiência, e porque abarca aspectos biológicos, sociais e psíquicos.

Mas é bom que se diga, a lei já contempla o modelo biopsicossocial, mas a visão biomédica ainda é bastante robusta e impeditiva para o avanço do movimento inclusivo na perspectiva do autismo.

6. EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS DESAFIOS RELACIONADOS AO TEA

Este capítulo versa sobre a Educação Inclusiva a partir do entendimento de que ela se dá na inserção social dos sujeitos a despeito de suas diferenças, sejam elas de caráter cultural, econômico, religioso, político, étnico, físico, psíquico, e que, na perspectiva da Educação Especial, implica em adaptar o sistema de ensino às suas necessidades. Também essa seção apresenta os critérios que compõe uma tríade, compreendida para fins desse estudo, como fundamentais para a escolarização na perspectiva do autismo.

Ao pensar o TEA, no enquadramento da inclusão, é preciso considerar os enfrentamentos que ele apresenta. Uma escola inclusiva pressupõe um ambiente para todos, sem exclusão, que permita acesso ao conhecimento ao seu corpo discente, a despeito de quaisquer peculiaridades. O autismo, conforme explanado na introdução desse texto, consiste em uma condição neurológica que compromete habilidades essenciais ao processo de aprendizagem, como a comunicação e a interação social. Alunos categorizados especificamente nos níveis de suporte 2 e 3, acordo a classificação do DSM-V, representam os maiores enfrentamentos no processo de escolarização, requisitando a implementação de escolas efetivamente inclusivas.

6.1. Dos princípios da escola inclusiva

Compreendendo a inclusão como um movimento que abarca todo e qualquer indivíduo marginalizado socialmente, na perspectiva da construção de uma educação inclusiva é preciso questionar que papel a escola vem assumindo nesse contexto. Este tópico traz os seguintes questionamentos: Será que a educação vem servindo à manipulação e conservação dos interesses hegemônicos de uma sociedade classista? Será que vem cumprindo sua função de formadora da cidadania, promotora de conhecimentos, fomentadora de oportunidades e redutora das diferenças sociais? Beyer (2010) ressalta:

A história da educação escolar, porém, mostra uma realidade bem diferenciada. Esta história demonstra que nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos (Beyer, 2010, p. 12).

A história narra que tanto na Antiguidade, quanto na Idade Média a educação foi exclusividade dos abastados economicamente, e quando conferida a sua obrigatoriedade, para os mais pobres foram oferecidas as formações mínimas, enquanto para os mais ricos as de nível

superior (Beyer, 2010). Este processo de seleção foi se consolidando com novos arquétipos como a coexistência de escolas privadas e públicas, sendo as primeiras destinadas ao público “especial” dos mais favorecidos economicamente. Beyer (2010) complementa:

[...] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas (Beyer, 2010, p. 13).

As instituições públicas de ensino confrontam-se com o mundo social, compreendido a partir de hierarquias valorativas e questões relacionadas ao fenômeno da concentração e da distribuição desiguais do poder”. (MONTEIRO, 2022). José Marciano Monteiro, em sua obra *10 lições de Bourdieu*, apresenta o Estado enquanto poder maior e legítimo no reconhecimento das instituições a partir das lógicas desiguais de acesso, acumulação e distribuição, exercido por meio de violência simbólica,⁶⁰ em um movimento de retroalimentação de sua dominação (Monteiro, 2022). O autor adiciona:

[...] o Estado, através dos agentes que ocupam os postos dominantes dentro do campo do poder, tem o poder legítimo de modificar e criar as leis e os códigos [...], de definir se o ensino deve ser público ou privado [...]. É essa instituição moderna, portanto, que teve e tem o poder de criar a ideologia do serviço público e do bem público (Bourdieu, 2014, p. 32), e por conseguinte, **a ideologia do mérito**, na qual o acesso aos bens públicos se dá de forma “igualitária”, escondendo as origens sociais desiguais dos agentes e de suas trajetórias familiares (Monteiro, 2022, p. 97, grifos meus).

Monteiro reflete sobre a ideologia do mérito e a sua colaboração em projetar um falso nivelamento dos indivíduos dentro do universo escolar.

Considerando que é a cultura que dá sentido ao mundo social, é, portanto, a partir das relações do indivíduo com os sistemas culturais que vão sendo hierarquizadas as classes sociais. Nessa lógica, o Estado, utilizando o domínio simbólico, faz valer a métrica da apropriação capital enquanto prerrogativa para apropriação cultural, e nesse processo instaura a legitimidade dos próprios valores. Medeiros (2023) destaca:

[...] no Brasil há uma clara interseção entre elites econômicas e elites de poder, ou seja, os indivíduos dos estratos mais ricos da população não só detêm a maior parte da riqueza do país e orientam os destinos da economia, como também se encontram em posições privilegiadas para influenciar as decisões de Estado e a formação da opinião pública (Medeiros, 2003, p. 7).

⁶⁰ Agressão que se manifesta de forma sutil, insensível e muitas vezes invisível, por meio da imposição de normas criadas por grupos dominantes.

Isto posto, fica evidente que são as classes ricas que determinam as “regras do jogo” e suas ações afetam diretamente as classes mais pobres, e que, ainda no movimento do domínio simbólico, aplica-se o discurso (enganador) da meritocracia como estratégia de manutenção de privilégios, levando os dominados a ignorar os reais motivos das desigualdades de oportunidades, inclusive e principalmente no contexto educacional.

No estudo de Edison Bertoncelo, *Classes Sociais, Cultura e Educação*, o autor discorre sobre o encadeamento da desigualdade de oportunidades de realização educacional e mobilidade social, considerando a origem social de um indivíduo, fator preponderante no alcance de ascensão social na vida adulta (Bertoncelo, 2016). Também contribui para a discussão sobre a contribuição da escola na reprodução das relações entre as classes sociais e, nessa perspectiva, o autor discorre sobre duas situações: a primeira que trata da adaptação às pressões do ambiente externo em que os alunos se encontram, e onde não há espaço para ponderação/contestação; e outra, na direção contrária, e em conformidade com Bourdieu, que aborda a relação de interdependência entre *habitus* (incorporação de estilos) e campo (espaço social), no movimento de prática e posição (Bertoncelo, 2016).

A escola é vítima da violência simbólica imposta pelo Estado, mas por sua vez, também a reproduz, a partir de um movimento mais conformista que revolucionário em relação ao modelo educacional que lhe é imposta. Se a escolarização em termos gerais já se configura um desafio, em função de suas falhas de caráter institucional/instrucional/formativo, é possível então mensurar a complexidade desse processo aditado à demanda inadiável da inclusão.

Dito isto, é razoável inferir que a Educação Especial está inserida na Educação Inclusiva, porque faz parte desse movimento macro, tem um público que também luta para não ser marginalizado.

Adentrando a Educação Especial, essa subseção centra na dicotomia integração e inclusão, porque a primeira resiste e a segunda luta para se consolidar. Hugo Otto Beyer em sua obra *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*, observa o movimento dinâmico entre as duas práticas:

Nós nos encontramos numa situação de significativa mudança na função pedagógica da educação especial, o que pode representar uma mudança conceitual de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas de ensino regular (Beyer, 2010, p. 12).

O autor avalia a migração cada vez mais acentuada do público PcD às escolas comuns, destacando que, na precedência dessa bifurcação, a segregação também cumpriu seu papel. Sobre isso, Beyer (2010) ressalta:

No cruzamento da escola especial com a proposta da escola inclusiva, as escolas especiais passam a ser concebidas como escolas que segregam. Uma olhada na história das escolas especiais pode nos ensinar que esta ideia, em parte, representa um preconceito, ou, no mínimo, um equívoco (Beyer, 2010, p. 14).

O autor atenta para o fato de que foi através das escolas especiais que alunos com deficiência tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição educacional, e que esse provavelmente tenha sido o seu maior mérito. Entretanto, reflete também que, por outro lado, fortaleceu a ideia de um monopólio pedagógico para crianças com deficiência:

[...] A longa existência e prática da segregação escolar estabeleceu a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser nas escolas especiais (Beyer, 2010, p. 15).

Beyer reflete sobre a consolidação das instituições especializadas que acaba por comprometer a conversão do sistema de ensino em inclusivo. Também avalia o estigma e a “condenação” que tais escolas impõem ao seu alunado:

A escola especial ainda continua desempenhando, em parte, a função de depósito de rejeitados, fracassados e deficientes, cujo desempenho não satisfaz a normatividade do currículo regular (Beyer, 2010, p. 21).

O autor avalia a condução escolar praticada pelas instituições especializadas que isolam os alunos do mundo social, negando-os o direito à inclusão e ao pleno exercício de suas cidadanias.

Hoje, a Educação Especial se encontra compartilhada, mas, para o autor, as escolas especiais devem manter em relação as escolas regulares, uma relação “subsidiária”, ou seja, subsistirem de forma temporária e pontual. E, o movimento inclusivo para o autor, deve observar quatro princípios. O primeiro deles, o princípio da convivência, se ancora na justificativa de que estamos todos inseridos na mesma sociedade, nos aproximamos e nos distanciamos pelas diferenças que nos individualiza, e, não devemos negar essa coexistência social sob nenhuma hipótese, sobretudo no campo educacional. O segundo, o princípio da necessidade, pleiteia o atendimento apropriado às necessidades de cada um, como destaca Beyer (2010):

O direito à educação comum, isto é, à inclusão escolar, não é de forma alguma um valor maior do que o direito ao atendimento educacional adequado, conforme as necessidades especiais dos alunos (Beyer, 2010, p. 36).

O terceiro princípio, o da proximidade, implica em avizinhar social e geograficamente o acesso à Educação Especial, aplicando-se inclusive a outros suportes, como o terapêutico. E o

quarto, o princípio da adaptação, é apresentado pelo autor como a garantia da atuação pedagógica especializada na perspectiva da implementação da educação inclusiva. A partir desses pressupostos, Beyer aponta caminhos para se abandonar o integracionismo e adotar de vez a prática inclusiva no contexto escolar.

O paradigma da inclusão implica na mudança do meio para atendimento às necessidades do alunado, que na perspectiva dos princípios observados pelo autor atravessa inevitavelmente três indicadores: acessibilidade, formação docente e profissional de apoio, uma tríade que essa pesquisa considera fundamental na construção de uma educação inclusiva, sobretudo na perspectiva do autismo.

6.2. Dos critérios para a escolarização atípica

Adentrando à temática da escolarização da pessoa com autismo é oportuno evidenciar os conflitos que cercam as tentativas de converter o sistema de ensino e adotar uma educação inclusiva, que utilize abordagens humanizadas da deficiência e aborte modelos segregadores que subjuguem os alunos a práticas pedagógicas inalcançáveis. As escolas públicas não devem constituir depósitos de crianças integradas, à margem de uma efetiva escolarização, lançadas à própria sorte. A educação não deve resumir-se a um protocolo social, sem que cumpra seu papel de descortinar consciências críticas na formação de gerações futuras. Eis o imbróglio da educação inclusiva na perspectiva da educação especial, não perder nenhum aluno de vista. Consiste, de acordo com Beyer (2010), em:

Como atender, à altura, os alunos com necessidades educacionais nas escolas regulares, sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais (Beyer, 2010, p. 28).

Esse tem sido o grande questionamento quando do movimento inclusivo, e a negativa/insuficiência da política aqui investigada compromete significativamente essa justaposição das propostas educacionais no autismo. Como ratifica Mantoan (2015) “(...) são as escolas que tem de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas” (p. 16). Portanto, é preciso observar políticas públicas e direitos assegurados na construção de uma sociedade plural. Superar os desafios relacionados à escolarização na perspectiva do autismo perpassam pelo rompimento de preconceitos, garantia da aplicação de

leis inclusivas, sistema de ensino aparelhado, profissionais da educação qualificados e disponibilidade de suporte para o atendimento das crianças mais comprometidas do espectro.

Isto posto, este tópico se debruça na tríade *acessibilidade, formação e profissional de apoio* considerada imprescindível para a escolarização na perspectiva do autismo, no sistema público e regular de ensino, compreendendo que essa não é uma discussão estanque, haja vista que a educação atípica é temática revisitada constantemente e constitui uma política em construção. O primeiro critério dessa trinca, a *Acessibilidade*, é assegurado pela Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de **acessibilidade** que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, grifo meu).

O avanço das acessibilidades atravessa o movimento da inclusão, ampliando a percepção de outras formas impeditivas de pertencimento social. Sassaki (2010) contribui:

Com o advento do paradigma da inclusão e do conceito de que a diversidade humana deve ser acolhida e valorizada em todos os setores sociais comuns, hoje entendemos que a acessibilidade não mais se restringe ao aspecto arquitetônico, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico (Sassaki 2010, p. 67).

A partir do seu estudo *Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação* o autor organizou dimensões de acessibilidades que não podem faltar nas áreas sociais que se denominem inclusivas:

[...] comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sassaki, 2010, p. 1).

Para fins dessa pesquisa quatro dessas acessibilidades serão aqui percorridas, por força de suas relevâncias junto ao processo de escolarização da pessoa com autismo: programática, atitudinal, comunicacional e metodológica.

A **acessibilidade programática** constitui o reconhecimento legal dos direitos e do pleno gozo deles por parte das pessoas com deficiência, sobretudo através da implementação de políticas públicas. A Lei 12.764/12 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu em seu art. 1º, parágrafo 2º “A

pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, constitui um exemplo desse tipo de acessibilidade.

Na apresentação do estudo *Autismo: Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas*, o advogado e ex Presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Felipe de Santa Cruz Oliveira Scaletsky, colabora:

Nosso papel institucional é auxiliá-las na nomeação do sofrimento humano. Sempre gosto de citar a pensadora Rita Segato quando ela nos diz que “quando nós nomeamos um sofrimento humano, nada é capaz de deter sua circulação dentro da sociedade”. Um sofrimento humano nomeado é, futuramente, um possível direito humano a ser consagrado juridicamente (Autismo: legislação, jurisprudência e políticas públicas. Coordenador: Marlla Mendes de Sousa – Brasília: OAB Editora, 2021).

Scaletsky reflete sobre a institucionalização de uma lei, a garantia de um direito, a partir de uma demanda que reverbera socialmente. E compreendendo que a normatização é o que confere validade, promove visibilidade e gera reflexões e mudanças na sociedade, infere-se a sua indispensável colaboração na perspectiva da sistematização da educação do aluno com autismo. Segundo Silva (2012):

[...] O autismo traz consigo características peculiares que requerem por si só uma política séria e específica para esse transtorno. Mas infelizmente, o que temos até o momento são políticas públicas vagas e uma legislação na qual o autismo é “encaixado”, e não tratado como prioridade (Silva, 2012, p. 231).

A autora remonta a importância de se protagonizar a pauta do autismo, considerando a sua profundidade, e observando a prática nefasta no Brasil de se vulgarizar a lei e conseqüentemente a matéria, condenando-a a perecer no papel. Silva (2012) continua:

(...) quando o assunto é o autismo – algo tão importante e específico – não podemos tratar dos termos legais com tamanha banalidade, como se fosse uma moda que veio para ficar ou não (Silva, 2012, p. 231).

Entretanto, a exemplo dessa normativa, o que se evidencia é uma incontestável falta de sincronia entre a legislação e o cenário educacional brasileiro, apesar do percurso feito, sobretudo a partir da Constituição de 1988. Beyer (2010), reflete:

Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar – público e particular -nos diferentes estados brasileiros. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista e os recursos humanos e materiais disponíveis (Beyer, 2010, p. 56).

Essa é uma dimensão que não se resume a redação da lei, mas à sua aplicabilidade.

A **acessibilidade atitudinal** consiste no rompimento de práticas e discursos discriminatórios, sugerindo uma reconstrução da subjetividade que promova a naturalização diante das diferenças humanas.

O Decreto nº 6.949/2009 que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo trouxe um discurso democrático, participativo e protagonista às PcD, observando a relevância do pertencimento social e representando uma norma de institucionalização da acessibilidade atitudinal:

Art. 8. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:

- Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
- Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida (Brasil, 2009).

Essa é também uma acessibilidade amparada pela acessibilidade programática, considerando que, por força da lei, a sociedade se vê pressionada a abandonar velhos paradigmas e a refletir sobre novas concepções. Mas como garantir acessibilidade atitudinal na perspectiva da escolarização no autismo? Essa é uma missão que sugere basicamente dois movimentos: sensibilizar e normalizar.

O movimento de sensibilização atravessa o debate, a discussão. Falar sobre algo é o que o aproxima das pessoas e dirime resistências, dúvidas, medos e até repulsas. Não há como desmistificar o autismo sem expô-lo. É preciso confrontá-lo, discuti-lo, publiciza-lo em todos os seus meandros. Não se faz o bolo sem quebrar os ovos, ou seja, não se abraça o autismo sem conhecê-lo.

A disseminação de informações acerca do autismo cabe a toda a sociedade, mas incide principalmente na comunidade escolar. O transtorno ainda é bastante estigmatizado, e apesar do mundo globalizado e tecnológico que bombardeia a vida moderna de informações, o conhecimento parece não chegar da forma organizada, sistematizada, planejada de e para os lugares certos. Isto é uma constatação quando se observam as instituições de ensino e a desinformação que as permeia, cite-se o uso inadequado das terminologias no âmbito do autismo.

A escola é a grande promotora da pluralidade e parece ser inadmissível que ela própria não sirva de criadouro para movimentos de aceitação da diversidade de corpos. Nenhum aparelhamento institucional será suficiente se não houver vontade, disponibilidade e atitude humanas. Silva (2012) ressalta:

Compreender esse transtorno pode ser relativamente simples quando estamos dispostos a nos colocar no lugar do outro, a buscar a essência mais pura do ser humano e a resgatar a nobreza de realmente conviver com as diferenças, e talvez seja esse o

maior dos nossos desafios: aceitar o diferente e ter a chance de aprender com ele (Silva, 2012, p. 12).

A normalização, segunda ação que move a acessibilidade atitudinal, consiste em aceitar o diferente, o “fora do padrão” (a partir do julgamento de uma sociedade classista), e agir nessa perspectiva, adequando o olhar para o natural, habitual, introjetando o entendimento de que as pessoas, em maior ou menor nível funcional, podem e devem acessar o mundo social, a despeito de suas discrepâncias, descompassos, dificuldades e impedimentos. Silva (2012) complementa:

Ao longo da história, as diferenças nunca foram bem-aceitas e a nossa tendência é sempre sermos impiedosos com quem foge à regra. Atualmente existe uma força-tarefa para quebrarmos preconceitos em relação às pessoas com autismo, a fim de serem incluídas e reintegradas na arena social (Silva, 2012, p. 15).

Esta é uma acessibilidade que se apresenta, a partir do contexto educacional do aluno com autismo, no seu acolhimento, condução e suporte dentro da ambiência escolar. Mantoan (2015) ratifica que “precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência” (p. 14). Se essa acessibilidade for negada, por força principalmente de concepções ideológicas adversas, muito provavelmente o movimento de inclusão escolar estará absolutamente ameaçado.

A **acessibilidade comunicacional** representa a viabilidade de recursos que permitam a interação ou a torne mais fácil, o que, na perspectiva do autismo é de extrema importância considerando que parte desse grupo apresenta ausência ou dificuldade de verbalização. No enquadramento da escolarização no TEA, a comunicação é elementar e a falta de oralidade prejudica as relações interpessoais e o próprio processo de ensino-aprendizagem, levando o aluno ao isolamento e desinteresse pelas vivências propostas em sala de aula. Silva (2012) colabora:

As crianças com autismo apresentam grande variação no desenvolvimento da linguagem: algumas tem poucas habilidades na fala e quase não conseguem se comunicar. Outras falam com elaboração, mas podem ter dificuldade de compreensão (Silva, 2012, p. 118).

Mas os danos causados pela inabilidade na linguagem não alcançam somente o desenvolvimento educacional, mas também as relações socio-interacionais, sobretudo pelos problemas sensoriais bastante presentes no autismo.

As intolerâncias de ordem visual (cores fortes e movimentos rápidos), auditiva (sons altos), tátil (toques físicos e tecidos específicos) olfativa e gustativa (cheiros e gostos) não verbalizadas, geram gatilhos emocionais, porque para grande parte das pessoas com autismo, a

percepção do mundo é diferente daqueles considerados neurotípicos. Desse modo, a realidade sensorial paralela aliada a dificuldade de verbalização gera comportamentos “inapropriados” de choros, gritos e agressividade.

A percepção/reação atípicas do mundo real no autismo são agravadas pela desconexão entre o chamado “eu” pensante (como ele entende o meio) e o “eu” atuante (como ele reage a esse meio). Silva (2012) destaca que “as crianças com autismo apresentam maior sensibilidade de sentidos e nos relatam com grande frequência que o toque físico e o barulho podem parecer aversivos” (p. 122).

Considerando este desencontro pontual no processamento da subjetividade autista, é possível refletir que, no contexto da escolarização, professores e profissionais, sobretudo de alunos pouco ou não verbais, durante episódios de desregulação emocional, acessam seus “eus” atuantes gerados por seus “eus” pensantes, a partir de suas percepções incomuns do meio.

É dramático que, para alguns alunos com disfunções graves, não seja possível verbalizar algumas “agressões” da ambiência escolar como a sirene da escola que se assemelha ao obturador de um dentista perfurando seus crânios; a brincadeira com balão aterrorizante pela simples expectativa do estouro; a sensação de queimação da pele em função da textura do uniforme; pela repugnância causada pela aparência do lanche escolar (Grandin, 2023). Considerando a necessidade de conduzir tanto a sua hipersensibilidade sensorial, quanto seu processo de escolarização, é de extrema importância estabelecer alguma comunicação/interação com o aluno com autismo, sob pena de não ocorrer a inclusão.

O autismo não verbal apresenta um quadro de ausência ou atraso na fala, falta de responsividade, comportamentos repetitivos e restritos, hipersensibilidade sensorial, inabilidade na interação social e dificuldade de compreensão de conceitos abstratos.

Em sua obra, citada nesta pesquisa, Grandin (2023) relata sobre a história de Tito Rajarshi Mukhopadhyay, criança indiana diagnosticada com autismo, mutismo e incapacidade de externar o seu entorno e sua mãe, protagonista da sua história, que, ao observar existir um ser pensante com capacidade intelectual preservada no filho, o alfabetizou através de um tabuleiro de letras e o transformou em um escritor não verbal. Tito, na sua obra *“How Can I Talk If My Lips Don’t Move? Inside my autistic mind”*, tradução, “Como posso falar se meus lábios não se movem? Dentro da minha mente autista”, revela:

Em algum ponto (...) minha mente e meu corpo não transmite as mesmas mensagens” (...) “eu encontro minha mente me conduzindo para longe para alguma experiência mental, a qual pode ser bem diferente da que meu corpo deveria estar experienciando no ambiente físico (Mukhopadhyay, 2008, apud Meira, 2020, p. 19).

Reportando para os dias atuais, pode-se dizer que o “tabuleiro de Tito” avançou em tecnologia e a Lei Brasileira de Inclusão garantiu essa evolução comunicacional:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (Brasil, 2015).

Na perspectiva da Acessibilidade comunicacional, os sistemas PECS, pranchas de comunicação e a Tecnologia Assistiva (TA) são ferramentas com o objetivo de promover inclusão social, auxiliar na inabilidade ou ausência da comunicação verbal, indispensáveis para acolher, promover conhecimento e reduzir tensões e ansiedades. A acessibilidade comunicacional atravessa diretamente a escolarização autista, de forma material e abstrata.

A **acessibilidade metodológica** ou pedagógica corresponde a garantia das condições necessárias à igualdade de acesso ao conhecimento, que na perspectiva do autismo, inclui entre outras questões, flexibilizar currículos, adaptar ambientes, estabelecer estratégias que assegurem a uniformidade no atendimento escolar. A Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura a acessibilidade pedagógica quando:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de ig

ualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

No enquadramento dessa acessibilidade, Beyer (2010) contribui:

É preciso realçar que a ação pedagógica especializada nas classes inclusivas é conduzida no contexto institucional da escola, e não individualmente, como se se tratasse de uma prática clínico-terapêutica. Tais ações não devem desconsiderar, no entanto, as necessidades específicas de alguns alunos. As ações são desenvolvidas no contexto de sala de aula com todos os alunos, com intervenção mais intensa, porém, com os alunos com necessidades especiais (Beyer, 2010, p. 41).

Esta é uma dimensão que exige e atravessa toda a comunidade escolar, ancorada de forma particular e prioritária, sob o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, documento que constitui a base metodológica instrucional. A LBI 13.145/15 prevê em seu art.

28, inciso VIII a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (Brasil, 2015).

A acessibilidade pedagógica abraça não só a disponibilidade dos recursos, mas o acesso a eles e isso pressupõe o diálogo entre o documento (PPP) e a instituição, o que só é possível a partir da participação conjugada de alunos, famílias, funcionários, gestores e principalmente educadores, observando que crianças com necessidades específicas demandam propostas curriculares que os alcancem e didáticas que os contemplem. (Beyer, 2010). No enquadramento do autismo, o Parecer nº 50/2023 expõe:

Para que a proposta pedagógica não se torne apenas uma atividade burocrática e formal a ser cumprida por exigência legal, é necessário viabilizar as etapas necessárias para a sua implementação. Esse planejamento também envolve a análise das estruturas e ações necessárias para garantir, de forma efetiva, a inclusão dos estudantes com TEA, não apenas nas salas de recursos multifuncionais, mas também na sala de aula comum e em todos os espaços que o estudante transita, como nas aulas de educação física e em atividades externas à escola (Brasil, 2023).

Converter o sistema público de ensino em inclusivo requer formulação de políticas públicas exequíveis (acessibilidade programática), construção de condutas humanitárias (acessibilidade atitudinal), instituição das relações interpessoais (acessibilidade comunicacional) e composição de estrutura pedagógica (acessibilidade metodológica). Há outras dimensões importantes nesse intento, mas as abordadas nesta pesquisa são interpretadas como substanciais nesse processo.

O segundo critério, *Formação*, considerado indispensável à escolarização na perspectiva do autismo, é garantido também pela Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de **formação inicial e continuada de professores** e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado

XI - **formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado**, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e **de profissionais de apoio**; (Brasil, 2015, grifos meus)

A escolarização da criança com autismo é extremamente desafiadora para a comunidade escolar, mas é na ambivalência da inclusão, experimentada pela docência, que ela se efetiva ou é negligenciada. A garantia da formação continuada também é assegurada pelo Parecer nº 50/2023:

Por fim, ressalta-se a importância do papel do Estado na formação continuada de professores e sugere-se que, além de possuir Licenciatura Plena em sua área de atuação, busquem formação continuada em educação inclusiva, **a partir da perspectiva do modelo social da deficiência**. Tais conhecimentos são essenciais para

que o professor possa eliminar barreiras que possam prejudicar ou impedir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2023, grifos meus).

O documento também observa a capacitação dos educadores para atuar na educação inclusiva a partir da abordagem social da deficiência, destituindo, portanto, a visão biomédica reducionista e patologizante do autismo. Nessa perspectiva, um professor inclusivo forma-se a partir da transgressão de valores e princípios arraigados por longas e ultrapassadas práticas docentes, do rompimento de modelos arcaicos de ensinar em função do acolhimento de métodos inovadores. Mantoan (2015), ratifica:

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprender desse aprendizado, que nos refreia nos processos de resignificação de nosso papel de professor seja qual for o nível de ensino em que atuamos (Mantoan, 2015, p. 16).

A escola real é composta por salas heterogêneas que suscitam modelos educacionais democráticos e mediações pautadas no diálogo, no debate, na escuta, na troca de experiências e no acolhimento e respeito pela diversidade de qualquer natureza. O perfil do “professor palestrante” já não cabe no arquétipo inclusivo. Nessa perspectiva, o professor inclusivo adota uma postura atenta às singularidades, mas promovendo a multiplicidade e não a homogeneidade. Beyer (2010) destaca:

(...) educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual a outro (Beyer, 2010, p. 27).

O autor complementa que, mesmo preservando a heterogeneidade da turma, o professor deve considerar que seus alunos constituem individualidades, com ou sem deficiência, e demandam um olhar igualmente particularizado às suas necessidades educacionais:

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (Beyer, 2010, p. 28).

Desse modo, a individualização do ensino é entendida como premissa na escolarização especial a partir de três dimensões: os alvos, a didática e a avaliação. Na particularização dos alvos, o professor deve esperar que cada aluno responda exatamente segundo as próprias capacidades e o sistema deve garantir um currículo adaptável à suas eventuais dificuldades. Na especificação da didática, o conceito do “princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem”

consiste em diversificar o método de acordo com as necessidades dos alunos, e na singularização da avaliação, a ideia é que esta não sirva para fins métricos de aprendizagem. Beyer (2010) ressalta que “é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas” (p. 30). Ainda contribui:

Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender (Beyer, 2010, p. 31).

Na concordância com as pontuações do autor, não se trata de atender aos alunos com autismo com exclusividade, mas em atendê-los, dentro do coletivo, compreendendo, respeitando e viabilizando sua aprendizagem a partir de suas diferenças. Beyer (2010), coloca:

Os educadores especializados dedicam-se a todos os alunos da classe inclusiva; não há um atendimento exclusivo dos alunos com necessidades especiais. Embora a intenção seja o atendimento pedagógico dos alunos que apresentam necessidades diferenciadas no processo de aprendizagem, esses professores buscam não limitar suas atividades aos mesmos, principalmente para evitar processos de estigmatização (Beyer, 2010, p. 39).

Adotar essa dinâmica de escolarização exige inicialmente que se acredite nela, que se queira adotá-la e isso prescreve a construção subjetiva do educador, pois nem as maiores e mais competentes formações serão capazes de destituir práticas convencionais de ensino se ele não se dispuser a acolher abordagens dimensionais da deficiência rumo à inclusão. Por mais que a legislação assegure recursos humanos e materiais, abandonar arquétipos arraigados e acomodar paradigmas contemporâneos gera insegurança. No intento de querer impulsionar uma docência progressiva, a formação continuada e especializada é primordial para essa empreitada. Beyer (2010) colabora:

Inicialmente, julgamos que uma adequada preparação do professor para as experiências de integração/inclusão é condição básica. Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se joguem crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos (Beyer, 2010, p. 56).

Não é sobre aprender receitas prontas, mas obter condições básicas para gerir o processo de ensino-aprendizagem dentro da lógica inclusiva, apropriando-se dos parâmetros pedagógicos imbricados nela, como metodologia de ensino, recursos didáticos, progressão escolar, avaliação e outros.

As formações continuadas também devem dedicar foco e reflexão às políticas públicas educacionais, à organização das instituições, às acomodações do corpo docente na conjuntura inclusiva. Para que o educador não se torne um mero expectador de todo esse processo é preciso

prepará-lo a ser um colaborador dele e nessa perspectiva toda e qualquer informação/conhecimento deve ser exaustivamente discutido e evidenciado. A falta de capacitação coloca o educador no limbo da questão e o deixa vulnerável, distanciando-o do perfil inclusivo.

Na perspectiva da construção de um educador inclusivo, sobretudo na escolarização da criança com autismo, Beyer (2010) pontua que:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem (Beyer, 2010, p. 62).

Isto posto, é adequado observar o que propõe a LBI (13.146/15) em seu art. 28:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

O Estudo de caso é considerado, para essa pesquisa, ferramenta crucial na práxis de um educador inclusivo, por viabilizar o maior número de informações acerca das dificuldades e possibilidades do seu aluno. Esse recurso é também pontuado pelo Parecer nº 50/23:

O estudo de caso descreve o contexto educacional do estudante, abordando suas habilidades, preferências, desejos e outros aspectos relacionados ao seu cotidiano escolar. A coleta de dados para a descrição do caso pode ser realizada por meio de observações diretas, entrevistas, diálogos com a família, análise de documentos e pareceres pedagógicos. Além disso, poderão ser ouvidos profissionais de outros serviços setoriais, como assistência social e saúde, de forma complementar, quando considerado necessário ela equipe pedagógica (Brasil, 2024).

O documento ainda contribui:

Discutir o pilar da aprendizagem para o estudante público-alvo da Educação Especial (definido pela LDB como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) oferece uma nova perspectiva sobre as práticas escolares. Este público requer transformações nas práticas pedagógicas, no planejamento de atividades, na organização dos espaços escolares, nas escolhas metodológicas e nos procedimentos avaliativos, entre outros (Brasil, 2024).

O Estudo de caso consiste na estratégia de coletar informações sobre o aluno com autismo, observando habilidades, preferências, desejos e dificuldades dentro do contexto escolar, e a partir dessas informações, obter subsídio para a elaboração de sua aprendizagem. O Parecer sugere que essa apuração de dados aconteça por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas, diálogos com a família e outros e que, a partir dele, se constituam

o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)⁶¹ e o Plano Educacional Individualizado (PEI),⁶² documentos pedagógicos que junto ao PPP devem orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

Um aspecto relevante do documento é não condicionar esse processo apenas aos alunos diagnosticados, remontando ao entendimento de que o atestado é meio e não fim para o planejamento pedagógico do aluno. Isso corrige o despropósito de uniformizar as suas perspectivas do aluno a partir de uma determinação clínica, sobretudo quando se considera o autismo uma deficiência tão cheia de “diversidade de padrões”. Também consiste em uma forma de sistematizar o atendimento inclusivo de um aluno com autismo, ao invés de simplesmente integrá-lo à instituição e a sala de aula, de forma superficial e negligente. Todo esse processo investigativo na construção de um “perfil” do aluno atravessa a formação docente.

A construção de um professor inclusivo implica sensibilização, conhecimento, formação, recursos, colaboração e organização processual para acolher e promover a inclusão na escolarização do aluno com autismo.

O terceiro critério, *Profissional de apoio*, suporte no atendimento aos alunos com deficiência, tornou-se fundamental na condução do autismo na ambiência escolar e trata-se de um direito assegurado igualmente pela Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) que traz: “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII - oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015).

Essa é uma figura que chega à escola como coadjuvante, mas que vem se tornando indispensável à medida que a matrícula de alunos com autismo se avoluma. É oportuno evidenciar como a lei vem “tratando” esse profissional na perspectiva da inclusão. Essa é certamente uma pauta escorregadia do ponto de vista da assertividade legal.

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e trouxe:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

⁶¹ Plano de Atendimento Educacional Especializado, que tem como objetivo identificar as necessidades educacionais específicas de alunos público-alvo da educação especial, e elaborar uma intervenção pedagógica para atendê-las.

⁶² Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento que adapta o currículo de um aluno com necessidades educacionais específicas e tem o objetivo acompanhar e planejar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

IV – **serviços de apoio pedagógico especializado**, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de **professor especializado em educação especial**;

d) disponibilização de outros **apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação** (Brasil, 2001, grifos meus).

O documento ainda institucionalizou e distinguiu:

§ 1º São considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua **formação, de nível médio ou superior**, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - **atuar** em equipe, inclusive **com professores especializados** em educação especial.

§ 2º São considerados **professores especializados** em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como **trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum** nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, grifos meus).

O que fica evidenciado na norma é a oferta de profissionais especializados para apoio pedagógico junto aos professores das classes comuns, profissionais capacitados para suporte aos professores especializados, e ainda cita demais apoios às necessidades de aprendizagem, locomoção e comunicação. A Resolução não é clara em associar estes últimos aos chamados professores capacitados e nem se constituem uma terceira via de suporte. Até aqui, a Educação Especial pareceu contar com uma efetiva estrutura suplementar para a escolarização de alunos com deficiência.

Com a progressão da legislação, o professor especializado do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi assumindo um protagonismo, escamoteando os demais profissionais, e reduzindo o serviço de apoio à profissionais sem exigência de formação ou com formação não especializada para a área de atuação.

Em 2008, com a publicação da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o serviço de apoio foi assim institucionalizado:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de **monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (Brasil, 2008, grifos meus).

Assim, o chamado Profissional de Apoio da Educação Inclusiva (PAEI) passa a configurar o agente de atendimento às necessidades funcionais do aluno. E, conforme a demanda crescente de matrículas de crianças com autismo nas escolas regulares, cada vez mais se torna necessária a admissão desses profissionais.

Em 2010, a Nota Técnica SEESP/GAB nº 9 que tratou de profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino, trouxe:

Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, **relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.**

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem **se responsabilizar pelo ensino deste aluno.**

O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. (Brasil, 2010, grifos meus).

Em 2014, o Decreto 8.368 que regulamentou a Lei 12.764, contribuiu em seu art. 4º:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de **apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais**, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará **acompanhante especializado** no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012. (Brasil, 2014, grifos meus).

A LBI (Lei 13.146/15), ainda definiu em seu art. 3º:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, grifos meus).

No ano de 2022, a COPEDUC (Comissão Permanente de Educação) publicou o Enunciado nº 22 que trouxe o uso de dois termos para o PAEI e sugere a abordagem social na sua contratação:

A análise sobre a necessidade de oferta de **profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado** deve se dar na perspectiva do **conceito social de deficiência**, preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e no bojo da elaboração de plano individual de atendimento educacional especializado, não sendo laudo ou prescrição médica fundamento para tal fim, pois essa análise é de cunho estritamente educacional. Assim, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade deverão ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de

participação e de aprendizagem, conforme Notas Técnicas nº 19, de 8 de setembro de 2010, e nº 24, de 21 de março de 2013, do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2022, grifos meus).

O Parecer nº 50/23 ratificando a nota técnica nº 19/2010, os artigos 4º da Lei 12.764/2014 e 3º da Lei 13.146/15 e o enunciado nº 22 da COPEDUC (todos citados anteriormente) informa:

É de suma importância destacar que ainda não há regulamentação sobre alguns aspectos, especialmente referentes ao grau de formação do profissional de apoio. No momento da elaboração deste parecer, esse aspecto encontra-se em discussão no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), que publicará diretrizes específicas sobre o tema (Brasil, 2024).

Isto posto, o suporte que se apresenta atualmente, vislumbrando a dinâmica da sala de aula comum inclusiva, são profissionais de caráter colaborativo na perspectiva da assistência operacional. Conforme a análise da legislação mais recente, não há perspectiva para definição e unificação da função desse profissional na proporção de sua relevância.

A institucionalização do AEE pareceu servir a um negligente desamparo ao professor da sala comum que experimenta uma orfandade em sua prática inclusiva, a partir da oferta de PAEI desobrigados e incapacitados de atuar pedagogicamente como também em função do “distanciamento” do profissional especializado que desenvolve suas intervenções em separado, nas salas de recursos multifuncionais. Nessa perspectiva, Beyer (2010) discorre:

Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo professor (Beyer, 2010, p. 32).

O autor traz ao debate a complexidade sobre um só profissional frente a turmas mistas com demandas diferenciadas e apresenta o conceito da “bidocência” que considera a perspectiva da atuação dupla docente no processo de escolarização na sala inclusiva. Esta é uma idealização que compreende a indispensabilidade do segundo docente na ambiência da sala de aula comum, em função da complexidade em atender um coletivo com diferentes perfis escolares e demandas específicas.

Em se tratando do autismo, o professor se vê dentro de um cenário complexo que o impossibilita de atuar sozinho. São alunos com impedimentos na comunicação, problemas de comportamento e especialmente dificuldades de aprendizagem. Conforme já pontuado nessa pesquisa, o docente inclusivo considera a heterogeneidade da turma, mas observa a individualização do ensino, sob pena de negligenciar ou estigmatizar o aluno com autismo. A

presença de um segundo educador corrobora na tentativa de não corromper a proposta inclusiva. Beyer (2010) sugere que, no impedimento e resistência em investir na contratação do segundo docente:

Pode-se pensar na colaboração dos professores que se encontram atuando em salas de integração e recurso. Em vez da ação predominantemente nestas salas, algumas horas semanais poderiam ser empregadas no trabalho concatenado com o professor da escola regular, em sala de aula (Beyer, 2010, p. 34).

A sugestão do autor exige a formulação de políticas nesse sentido e principalmente no processamento de suas implementações, porque certamente esta estratégia inverte por exemplo a lógica de atendimento nas salas de AEE, o que envolve uma articulação por parte de toda a comunidade escolar. Resolveria em parte a questão de falta de investimento, mas comprometeria a política suplementar de educação especial no formato que existe hoje.

É evidente que a manutenção do profissional de apoio enquanto mero cuidador regateia o serviço de suporte em sala de aula, e evidencia o claro propósito de evitar injeção financeira na perspectiva de contratar profissionais qualificados a atuar pedagogicamente em sala.

As condições de trabalho oportunizadas aos profissionais de apoio privilegiam o atendimento voltado ao cuidado, à higiene e ao acompanhamento do sujeito da Educação Especial no espaço da escola em detrimento dos aspectos pedagógicos necessários ao desenvolvimento integral do sujeito (Martins, 2011, p.112).

Essa “cortina de fumaça” promovida pela legislação federal, vai “entorpecendo” os atores sociais imbricados nesse processo de escolarização, ao mesmo tempo em que vai repassando o “problema” as instancias menores, levando-as a se articularem no atendimento às suas demandas escolares. Martins (2011) ressalta que:

Embora a política nacional voltada à Educação Especial não atribua devida importância ao profissional de apoio, haja vista a ausência de discussões referentes ao desenvolvimento de seu trabalho, as redes municipais de ensino, em seu processo de reorganização em função das demandas das referidas políticas nacionais, têm buscado alternativas ao atendimento dos sujeitos da Educação Especial em suas redes (Martins, 2011, p. 35).

A autora reflete sobre a forma reticente e inferiorizada com que a lei trata o suporte desse profissional e o quão nocivo isso é no processo de escolarização, sobretudo da criança com autismo. O que parece evidente é que tratar do autismo e de todas as suas nuances tornou-se para o Poder Público “mexer em um vespeiro”.

É oportuno destacar aqui que os critérios acima, que são assegurados por lei, encontram resistência dentro da arena política, no tocante a escolarização na perspectiva do autismo, mas essa será uma discussão viável após a apresentação dos dados empíricos, no capítulo seguinte.

7. ENTRE O DITO E O FEITO: O DISTANCIAMENTO DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO DO TRANTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Este capítulo é dividido em dois tópicos. O primeiro apresenta, sobre a pesquisa realizada em campo, as técnicas de coleta de dados utilizadas, os segmentos interpelados, as categorias avaliativas abordadas, os dados e as interlocuções apurados nas entrevistas e grupo focal e a interpretação dos fenômenos evidenciados. O segundo tópico traz a realidade construída a partir dos factos identificados e a avaliação da política observando os eixos analíticos propostos na perspectiva avaliativa de Rodrigues (2008), uma Avaliação em profundidade, alinhados as fontes teóricas e documentais.

7.1. Da apresentação e interpretação dos dados

Para fins de estudo de campo e observando as implicações com seu objeto, essa pesquisa selecionou oito categorias avaliativas as quais direcionaram as *entrevistas* semiestruturadas e o *grupo focal*, técnicas utilizadas para a coleta de dados.

As categorias *Qualificação e avaliação de desempenho*; *Formações continuadas*; *Escola - espaço de debate e visibilidade*; *Atendimento sistemático na instituição escolar*; *Práticas docentes*; *Materiais especializados*; *Profissionais de apoio e assistentes de inclusão e Desafios e idealizações de uma escolarização atípica* buscaram contemplar questões sobre **Acessibilidade, Formação e Profissional de apoio**, critérios propostos para a escolarização atípica:

ACESSIBILIDADE	FORMAÇÃO	PROFISSIONAL DE APOIO
• Práticas docentes • Materiais especializados • Escola - espaço de debate e visibilidade • Desafios e idealizações de uma escolarização atípica • Atendimento sistemático na instituição de ensino	• Qualificação e avaliação de desempenho • Formações continuadas	• Profissionais de apoio e assistentes de inclusão

Quadro 8: Distribuição das categorias avaliativas por critérios de inclusão

Fonte: Elaborado pela autora

No propósito de alcançar as objetivações dadas pelos interlocutores sobre os fenômenos postos, cada categoria abordada buscou evidenciar questões que atravessam a política investigada.

Qualificação e avaliação de desempenho evidenciou os níveis de preparo dos professores na condução do autismo, suscitou autorreflexões e aclarou sentimentos frente ao movimento da inclusão. *Formações continuadas* conferiu a periodicidade e a eficiência dos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), voltados para o autismo. *Escola - espaço de debate e visibilidade* apontou a regularidade e a relevância com que a instituição trata a pauta, ou seja, se nas suas dependências ocorrem discussões, reuniões, divulgação de leis, atualizações de termos e eventos que tragam destaque, sensibilização e normalização do autismo.

Atendimento sistemático na instituição de ensino apurou a logística de ingresso do aluno autista na escola, observando os processos de matrícula, os trâmites do laudo e o encaminhamento à sala de aula regular acompanhado de uma adequação curricular construída através de estudo de caso e elaboração do PEI (LBI 13.146/2015). *Práticas docentes* apresentou didáticas utilizadas pelos educadores para a escolarização dos alunos com autismo e *Materiais especializados* demonstrou a disponibilidade de recursos na escola para viabilizar planejamentos e práticas dos professores regulares voltados a atender as necessidades específicas desse público.

Profissionais de apoio e assistentes de inclusão destacou sobre a contratação/distribuição desses suportes à inclusão, dentro da instituição, e a relevância de suas funções, tanto na perspectiva de professores quanto de mães atípicas. E *Desafios e idealizações de uma escolarização atípica*, identificou obstáculos e concepções acerca da escolarização de alunos com autismo, na perspectiva de todos os participantes.

A estruturação dada à pesquisa de campo procurou focar em pautas qualificadoras para as interlocuções e para a produção de resultados que aclarassem o movimento da política pública investigada. As técnicas de coleta utilizadas na pesquisa de campo, *entrevistas* e *grupo focal*, seguiram roteiros específicos para cada segmento interpelado, observando expertises e implicações nas questões levantadas. A escolha dos atores sociais por categorias considerou suas atuações e experiências a partir das matérias abordadas:



Figura 5: Distribuição dos sujeitos sociais para aplicação de Entrevistas

Fonte: Elaborado pela autora

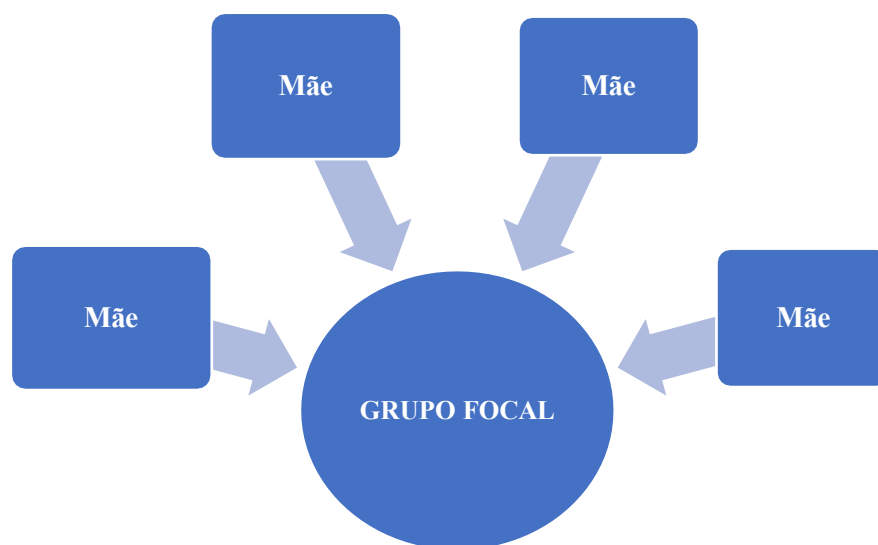


Figura 6: Distribuição dos sujeitos sociais para aplicação de Grupo focal

Fonte: Elaborado pela autora

As escolhas dos públicos inquiridos por técnica de coleta observaram tanto a viabilidade de aplicação na ambiência escolar quanto os formatos mais adequados na condução das pautas para cada um deles, considerando suas posições dentro do movimento de inclusão. Dito isto, pareceu mais viável aplicar entrevistas roteirizadas aos profissionais da educação que, por seus envolvimento diretos, trariam suas perspectivas e expectativas sobre o cenário “inclusivo”, e mais apropriado promover um debate coletivo (grupo focal) com as mães atípicas, que, na condição de beneficiadoras, natural e informalmente demonstrariam suas percepções acerca das políticas inclusivas. A tabela abaixo traz o encaminhamento dado aos atores sociais por categorias avaliativas, na perspectiva de levantar dados (gráficos) e evidenciar os fenômenos:

	ATORES SOCIAIS				
CATEGORIAS	Prof. Reg.	Prof. AEE	Profissional Apoio	Assistente Inclusão	Mães atípicas
Qualificação e avaliação de desempenho	X	X	X	X	
Formações continuadas	X	X	X	X	
Escola – espaço de debate e visibilidade	X	X			X
Atendimento sistemático do	X				X

aluno na instituição					
Práticas docentes	X				
Materiais especializados	X				
Profissionais de apoio e assistentes de inclusão	X				X
Desafios e idealizações de uma escolarização atípica	X	X	X	X	X

Tabela 4: Distribuição de categorias por atores sociais

Fonte: Elaborado pela autora

Outros segmentos foram também interpelados a partir de suas contribuições enquanto agente executora (coordenadora da Célula da Diversidade e Inclusão da SME) e gerenciadores da política dentro da instituição (diretor e coordenadora escolar).

É importante pontuar que, para a aplicação das entrevistas, participaram seis professoras de salas regulares, uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um diretor, uma coordenadora escolar, uma profissional de apoio, uma assistente de inclusão e a Coordenadora da Célula da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Para o grupo focal, colaboraram quatro mães atípicas da instituição.

Dando início a apresentação dos dados, a categoria **Qualificação e avaliação de desempenho**, foi direcionada às professoras das salas regulares, à professora do AEE, à profissional de apoio e à assistente de inclusão através de entrevistas e os diálogos apuraram tanto seus níveis de formação acadêmica, quanto evidenciou suas percepções acerca dos próprios desempenhos diante de práticas inclusivistas.

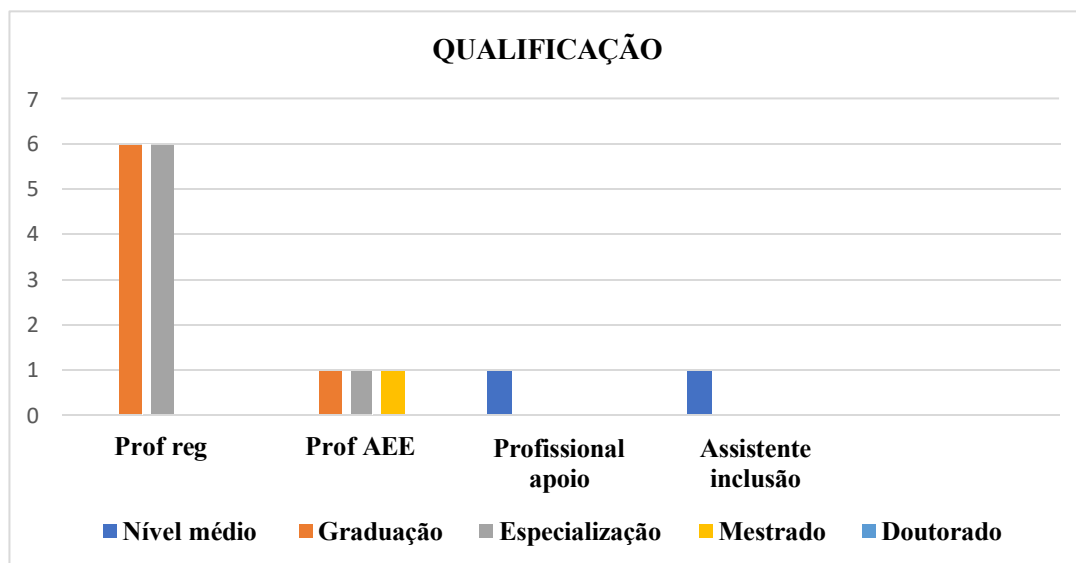


Figura 7: Níveis de qualificação dos profissionais

Fonte: Elaborado pela autora

As entrevistadas relataram sobre seus níveis de formação e pontuaram sobre o quanto o tema do autismo exige capacitação constante e principalmente específica. Também foram convidadas a se autoavaliarem segundo suas conduções na perspectiva do autismo. O gráfico abaixo trouxe as seguintes considerações:

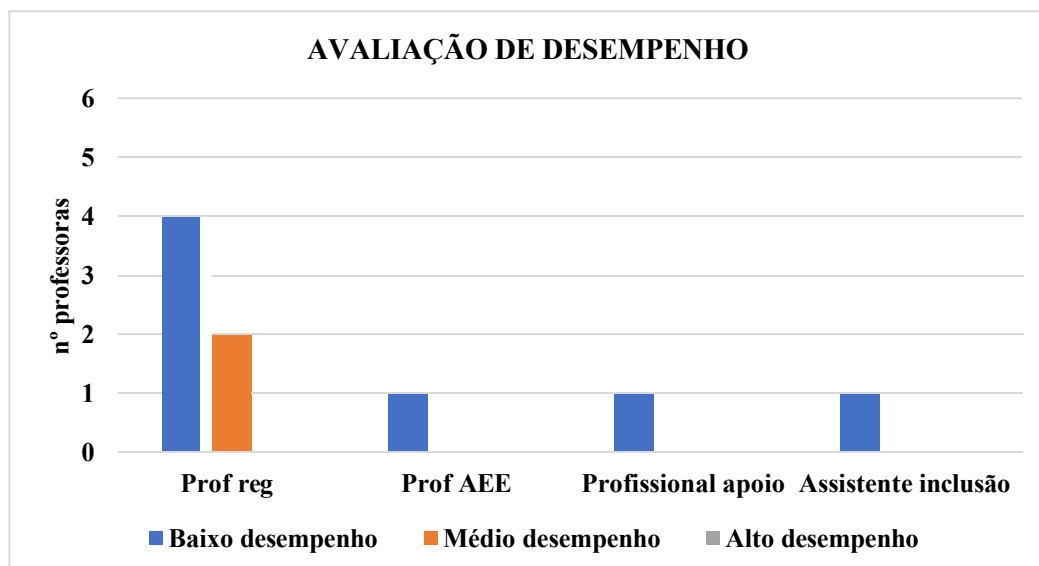


Figura 8: Avaliação de desempenho dos profissionais

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados de baixo desempenho foram creditados principalmente à ausência ou má qualidade das formações:

Eu sinto que estou muito aquém do que é necessário e que tenho muito a melhorar porque é um público que cresce a cada ano e com diferentes necessidades e especificidades. Na verdade, o que vejo é que entramos despreparadas em sala de aula e vamos fazendo acontecer no dia a dia. Sequer temos formações voltadas especialmente para o público autista.⁶³

Duas das professoras que consideraram seus desempenhos medianos, acreditam que suas maternidades atípicas auxiliam seus trabalhos docentes na perspectiva inclusiva:

Eu acredito que enquanto mãe atípica eu tenho uma abordagem e um olhar diferenciados, porque eu estou nesse lugar de empatia, além do que busco muitas informações em função da condição do meu filho e isso me ajuda muito no trabalho docente.⁶⁴

A professora do AEE, Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Administração escolar e Neuro psicopedagogia, Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação, segue buscando mais qualificações para melhor atuar com o autismo:

Minha avaliação sobre meu desempenho é que tenho muito a caminhar. O autismo traz um leque de especificações e eu preciso me qualificar para trabalhar com cada uma delas.⁶⁵

A profissional de apoio, com formação de nível médio, avaliou sua função como desafiadora, sobretudo com crianças de níveis mais elevados:

Eu me sinto insegura na minha função e não é tarefa fácil atender as necessidades dessas crianças. Às vezes fica difícil controlar comportamentos agressivos e isso durante quatro horas, por mais empatia que a gente tenha, vai se tornando desgastante.⁶⁶

A assistente de inclusão, também com formação de nível médio, pontuou que apesar de árdua, é uma experiência que gera muito crescimento pessoal e profissional:

Dizer que sou preparada para a função é muito forte. Me sinto preparada para enfrentar os desafios dela. Apreendi a gostar. Me identifiquei com a dinâmica escolar, mas reconheço que não é tarefa fácil e é também desvalorizada.⁶⁷

⁶³ SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

⁶⁴ CR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (70 min.).

⁶⁵ SO., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

⁶⁶ LI., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (24 min.).

⁶⁷ EL., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (27 min.).

Todas as educadoras destacaram a dificuldade de atender alunos típicos para o currículo exigido e avançar com alunos atípicos que exigem atendimento quase que individualizado, dentro do mesmo espaço e temporalidade escolares.

Formações continuadas foi outra categoria questionada às professoras das salas regulares, à professora do AEE, à profissional de apoio e à assistente de inclusão por meio de entrevistas. O objetivo foi investigar sobre a periodicidade e a qualidade das capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o acolhimento e a escolarização na perspectiva do autismo, e para tanto, solicitado que as classificassem como *Insuficientes* (quando não há abordagem OU quando a abordagem é teórica, sem prática e sem periodicidade), *Medianas* (quando a abordagem é teórica, sem prática e com periodicidade) ou *Satisfatórias* (quando a abordagem é teórica, prática com periodicidade). O gráfico abaixo representa as percepções das participantes:

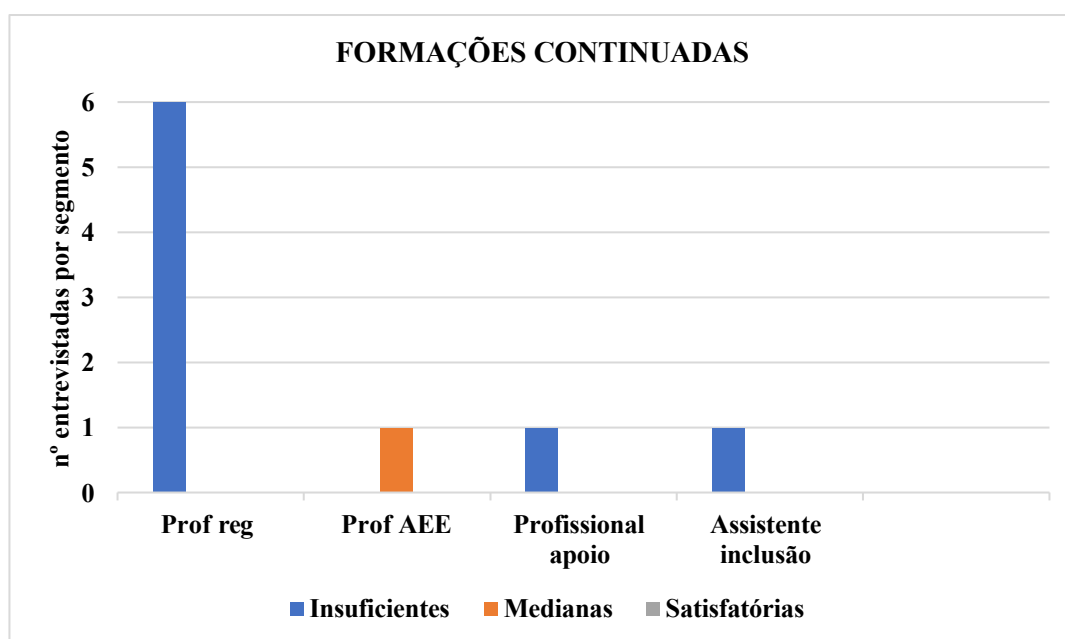


Figura 9: Avaliação das formações continuadas

Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos feitos evidenciaram como as formações vêm validando a temática. A professora da Educação Infantil, ao ser interpelada, destacou que os cursos oferecidos pelo órgão ocorrem mensalmente e abordam conteúdos voltados para os campos de experiência e direitos de aprendizagem, estrutura dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à pré escola. Entretanto destacou que toda a programação é voltada para a educação típica, não constando qualquer enfoque sobre o autismo, ainda que a realidade das escolas conclame essa

necessidade e que já se tenha, inclusive dentro das formações, solicitado/sugerido a urgência da matéria.

Relatou ainda que a prefeitura promove esporadicamente cursos online com vídeo aulas em parceria com instituições como o IPRED e APAE mas que, pela participação passiva desses formatos, se tornam insuficientes para o preparo da prática docente.

Às vezes eu tenho dúvidas de como agir com meu aluno de suporte mais elevado e pesquiso de forma independente na internet porque as formações continuadas não oferecem debate, estudo sobre o autismo, quando deveriam trazer o que há de mais atualizado e oferecer direcionamento.⁶⁸

As professoras do Ensino Fundamental trouxeram outro consenso. A abordagem para as formações nessa etapa acontece, porém de forma esporádica, superficial e sob a instigação dos professores. Informaram não haver aprofundamento, orientação para o exercício em sala de aula, e que é pontuado de forma desconectada da realidade e da expectativa docente:

Nas formações, somos questionadas sobre como estamos trabalhando com nossos alunos autistas, quando na verdade estamos lá para receber suporte, inclusive com embasamento teórico, capacitação para atuar com a inclusão.⁶⁹

Uma questão destacada por todas as educadoras foi sobre o fato de que a maioria das formadoras não são da rede municipal, o que para elas é um atenuante para a desconexão entre as pautas e as demandas das escolas, sobretudo na perspectiva da escolarização do aluno com autismo. Informaram que uma mediadora sem experiência de sala de aula pública municipal em Fortaleza, não tem como alcançar o cenário social imbricado e consequentemente a relevância que as políticas de inclusão têm nesse entendimento.

Para melhor evidenciar sobre a desconexão da pauta nas programações das formações, a tabela abaixo traz as temáticas abordadas no ano de 2025, por etapa de ensino:

Quadro 9 – Temáticas das formações continuadas – 1º ao 5º ano

ETAPA	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
MÊS					
MARÇO	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas

⁶⁸ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

⁶⁹ A., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (46 min.).

	para a equidade no DCRFor: políticas, implementações e impactos na educação básica	para a equidade no DCRFor: políticas, implementações e impactos na educação básica	para a equidade no DCRFor: políticas, implementações e impactos na educação básica	para a equidade no DCRFor: políticas, implementações e impactos na educação básica	para a equidade no DCRFor: políticas, implementações e impactos na educação básica
ABRIL	Nome próprio, sons e letras: a relação entre consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética	Caminhando para a escrita alfabética: a relação entre consciência fonológica e o sistema de escrita alfabético	Desenvolvendo a consciência fonêmica para consolidar a alfabetização: uma proposta de intervenção para os estudantes do 3º ano	Do literal ao inferencial: estratégias de leitura progressiva em textos	Leitura e construção de sentido: consciência metatextual e estratégias para o ensino da compreensão leitora
MAIO	De som em som: ludicidade e consciência fonológica na alfabetização	Lexical ou fonológica? Mapeando as rotas de leitura na alfabetização cotidiana	Como as crianças aprendem a ler? Da pré-leitura à decodificação	A leitura de textos de divulgação científica no contexto escolar: desafios e possibilidades	Narrativas literárias nos anos iniciais: estratégias para compreensão leitora
JUNHO	Da consciência fonêmica à compreensão do SEA: a potência da mediação docente no processo de alfabetização	Da decodificação à fluência leitora: integrando rotas e práticas pedagógicas	Da palavra a cena: leitura fluente e performance poética com cordel no 3º ano	Explorando o mundo dos contos: a elaboração de narrativas ficcionais do 4º ano	Produção textual e o processo de escrita de textos narrativos
AGOSTO	Das letras à leitura como possibilitar a aprendizagem significativa	Do texto à palavra: fortalecendo a leitura e a compreensão	Vozes ancestrais e lendas indígenas cearenses: tecendo caminhos para a compreensão leitora	Estratégias pedagógicas para a revisão textual colaborativa e autônoma	O ensino da pontuação no contexto dos gêneros textuais: contribuições dos textos narrativos para a construção do sentido
SETEMBRO	Fluência leitora: como desenvolver no cotidiano escolar	Produzindo textos do 2º ano: com o olhar sensível para a heterogeneidade	Retratos: imagens e palavras que revelam os gêneros textuais como práticas históricas e socioculturais	Tecendo sentidos: a coesão textual como arte de ligar as partes do texto	Estratégias de compreensão leitora: da identificação de informações explícitas e implícitas à distinção entre fato e opinião

Fonte: elaborado pela autora.

Os conteúdos abordados ao longo do ano nas formações ministradas às professoras do 1º ao 5º anos denunciam o foco no currículo conteudista, sem observar estratégias para desenvolvimento do público autista em suas especificidades.

Também participante das entrevistas nessa categoria, a professora do AEE trouxe em seu relato que as formações voltadas para os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais tratam sobre o autismo a partir de duas abordagens: do ponto de vista teórico, orientando o preenchimento de planilhas, relatórios e instrumentais; e do ponto de vista discursivo, apresentando características do transtorno que já são do senso comum ou da divulgação em mídias sociais. Destacou que não há direcionamento prático, sugestões de como mediar essa ou aquela especificidade e mencionou ainda que por vezes as capacitações se tornam momentos de dúvidas e receios:

Os professores chegam às formações e querem relatar o que acontece na escola, porque afirmam não ter essa oportunidade de escuta, nem por parte da instituição e nem por parte da rede.⁷⁰

A professora informou que avaliar o aluno em suas dificuldades, organizar estratégias para alcançá-lo e elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (que norteia todo o processo educacional inclusive na parceria com o professor regular) que são funções do AEE exigem conhecimento e capacitação. Sem esse aparato, tudo vira experimento sem fundamentação.

Igualmente partícipes das entrevistas, a profissional de apoio e a assistente de inclusão, ainda que inquiridas individualmente, concordaram em suas falas que as formações direcionadas para suas áreas de atuação são desconexas com as questões reais da escola e que, no caso específico do autismo, não são capacitadas a trabalhar com algumas situações específicas do transtorno, sobretudo nos casos mais severos.

A formação que é oferecida não trata a realidade que enfrentamos na escola. Nós não aprendemos lá a desenvolver nosso trabalho. Tudo que eu consegui adquirir como experiência foi com a convivência com as crianças e ajuda dos professores que me deram e me dão muitas orientações. Nas formações, elas não têm ideia dos desafios que temos na sala de aula.⁷¹

A legislação traz como funções dessas profissionais o auxílio com higiene, alimentação, locomoção, acompanhamento de atividades escolares e toda ação que contribua para a interação social e o bem-estar do aluno na instituição. Entretanto, as entrevistadas pontuaram que não se sentem preparadas para agir diante de desorganizações emocionais, hipersensibilidades

⁷⁰ SO., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

⁷¹ EL., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (27 min.).

sensoriais, seletividades alimentares, casos de agressões e autoagressões e outras intercorrências próprias dos casos de níveis mais elevados. Afirmaram que vão experimentando e desenvolvendo estratégias na rotina diária:

As formadoras falam sobre uma realidade que não existe na escola, como trocar uma criança no fraldário ou conduzir um cadeirante. A realidade da escola é um grande número de alunos autistas e o pouco que aprendemos é na experiência do dia a dia, ou através das orientações que recebemos na própria escola.⁷²

Também segmento inquirido nessa categoria, a coordenadora da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SME), através de entrevista, foi questionada sobre como são articuladas as formações continuadas na perspectiva do autismo na rede municipal de Fortaleza. Inicialmente Mônica informou que a coordenadoria foi implementada a um ano e meio e surgiu pela crescente demanda das duas pautas (diversidade e inclusão) no movimento educacional, exigindo um organismo macro para atuar nas políticas públicas voltadas para os públicos-alvo.

Sobre as formações, pontuou que no ano de 2024 o diálogo do tema com o corpo docente se deu através de curso online realizado com parceria de instituições especializadas no propósito de atingir o máximo de profissionais. Mas ressaltou que a partir do ano corrente, os cursos continuados saíram do gerenciamento da coordenadoria. Questionada sobre as frequentes queixas por parte dos professores sobre seus despreparos para atuar com o autismo nas escolas, Mônica destacou:

A gente dialoga com outras coordenadorias e recebe sinalizações através das avaliações feitas nas formações sobre essa fragilidade formativa, tanto pelos professores da Educação Infantil quanto das séries iniciais. É uma pauta que aparece bastante, uma demanda frequente e, entendemos que deve ser um diálogo constante, permanente e de forma transversal.⁷³

Todas as professoras foram especialmente categóricas em afirmar a deficiência das formações continuadas como grande desserviço para o trabalho docente na perspectiva do autismo.

Essa foi uma categoria pensada para responder sobre o cumprimento do critério **Formação**. A ausência ou ineficiência das formações continuadas geram o despreparo dos profissionais da escola que atuam com as crianças com autismo e os resultados da pesquisa

⁷² LI., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (24 min.).

⁷³ M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

evidenciaram que as capacitações destinadas às professoras da Educação Infantil ignoram a temática; que as ministradas às educadoras do Ensino Fundamental versam sobre o autismo de forma ínfima e por vezes desvinculada de suas expectativas; e que as praticadas às profissionais de apoio e assistentes de inclusão pontuam o TEA de modo superficial e desfocado da realidade enfrentada no chão da escola.

Assim sendo, oito das entrevistadas consideraram as formações insuficientes e somente a professora do AEE pontuou a formação como mediana, afirmando que há abordagem sobre a temática, ainda que a partir do “preenchimento de planilhas” e de um discurso baseado no senso comum. Beyer (2010) ressalta:

O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. A maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão mal preparados para lidar com tal heterogeneidade escolar. (Beyer, 2010, p.73)

Dito isto, a interpretação dada aos factos é que, mesmo com a crescente matrícula de crianças com autismo na rede municipal de Fortaleza, a pauta ainda não é prioritária na programação das formações oferecidas pelo órgão, o que compromete a política de inclusão, no entendimento de que, a partir dessa irrelevância, os profissionais de apoio, assistentes de inclusão e professores seguem inaptos a atuar com as especificidades do transtorno.

Uma rede de ensino que não se articula para capacitar seu corpo docente e seus profissionais de suporte, fomenta práticas integracionistas e não corrobora para que o sistema responda às necessidades do aluno atípico. Esse é um cenário que evidencia uma negligência com a política de escolarização na perspectiva do autismo.

Escola – espaço de debate e visibilidade foi uma categoria abordada por meio de duas técnicas de coleta: entrevistas aplicadas às professoras das salas regulares e à professora do AEE; e grupo focal com a participação de mães atípicas sobre como a instituição vem desempenhando o papel social de discutir e disseminar o tema do autismo. Foi sugerido que as participantes classificassem a escola como *Pouco atuante* (promove pouca visibilidade), *Atuante* (promove muita visibilidade) OU *Passiva* (não promove visibilidade). O gráfico abaixo representa os juízos atribuídos:

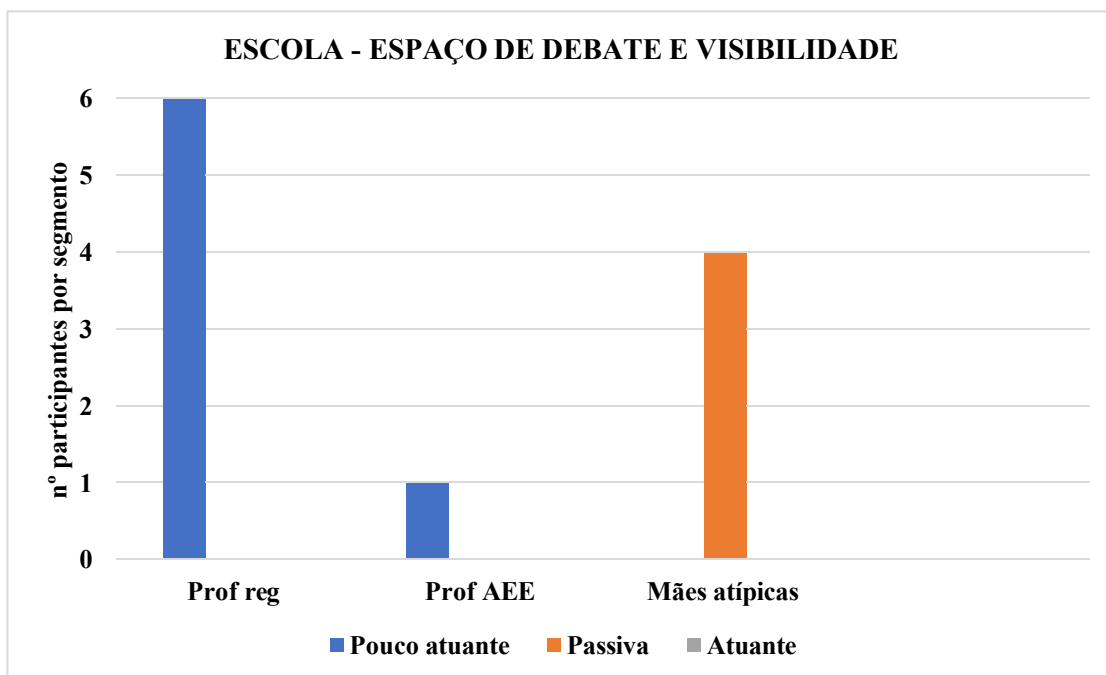


Figura 10: Avaliação da escola enquanto espaço de visibilidade do autismo

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre essa categoria, todas as professoras conformaram que a escola é pouco atuante na condução do autismo e ressaltaram que não há reuniões, formações ou debates, sendo a abordagem sobre o tema limitada somente ao mês de abril, e voltado para os alunos, em um movimento interno e com o propósito de sensibilizar e normalizar a interação entre crianças típicas e atípicas. Destacaram que não há um olhar orientador para os professores que estão na linha de frente da inclusão:

Tem muitos saberes dentro da escola, mas é cada um dentro da sua “caixinha”. Professores especialistas, professora do AEE, professora readaptada com formação em Neuroeducação, cada um na sua sala. Não existe um grupo de discussão, de estudo, de trabalho como a gente idealiza. Cada um limitado ao seu eu. Faltam movimentos que abram debates, que tragam novas ideias. Quando o tema é abordado é naquela semana dedicada ao autismo, voltado para os alunos e só.⁷⁴

Pontuaram que, independentemente das orientações da rede, a escola poderia atuar internamente ou ainda buscar articulação junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) no sentido de promover palestras, trazer profissionais qualificados, inclusive da área da saúde, para dirimir dúvidas de toda a comunidade escolar. Disseminar a legislação, atualizando a escola

⁷⁴ SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

sobre direitos e processos da inclusão, estabelecer uma programação voltada para o autismo com maior regularidade são ações de extrema importância e urgência.

As professoras afirmaram que a ambiência escolar representa o espaço ideal para o compartilhamento de conhecimentos e de experiências exitosas. Destacaram que não dar a devida visibilidade que o tema exige compromete a inclusão porque fomenta preconceitos e sobretudo não oportuniza um alinhamento de práticas docentes, gerando movimentos de “experimentação” das intervenções pedagógicas, muitas vezes sem embasamento teórico-científico.

Também participante das entrevistas sobre o tópico, a professora do AEE destacou sobre a resistência que enfrenta em estabelecer parcerias com alguns professores regulares e um espaço de discussão sobre o autismo poderia minimizar ou sanar essas questões:

Eu sinto que muitas vezes o AEE não é enxergado como parceiro e às vezes não consigo estabelecer feedback com alguns professores sobre como os alunos estão se desenvolvendo. Eu tento na minha programação uma semana do mês para esse diálogo e tento na medida do possível estabelecê-lo. Sempre cobro da gestão escolar que sejam feitas reuniões pontuando essas questões, rodas de conversas que permitam até mesmo desabafos sobre a realidade da nossa escola e seus problemas acerca da inclusão.⁷⁵

O segmento mães, inquirido por meio do grupo focal, destacou que quando o assunto é dar visualização ao autismo, a escola adota uma postura passiva. É importante pontuar que as participantes constituem o público externo à educação e, portanto, opinaram sobre a participação em eventuais programações regulares dentro da escola como palestras, oficinas ou quaisquer eventos voltados para a temática. Conformaram que movimentos promovidos pela instituição tem muita relevância junto à comunidade e constituem oportunidades valiosas de combate ao capacitismo:

Precisa acontecer um trabalho de conscientização para todas as famílias que frequentam esse espaço, porque nós mães atípicas já sabemos muito sobre o autismo, temos conhecimento e buscamos mais. Mas outras pessoas não têm e nossos filhos acabam sendo julgados.⁷⁶

Considerando suas posições de comando dentro da instituição, foram ouvidos os relatos do diretor e da coordenadora da escola, a fim de evidenciar suas opiniões quanto a importância da visibilidade da pauta. O diretor escolar, recém-empossado (mês de março do ano letivo),

⁷⁵ SO., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.)

⁷⁶ AR., Respondente. Grupo focal. [jun. 2025]. Mediadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

pontuou sobre a carência de uma programação mais efetiva, tanto voltada para os profissionais da escola, quanto para os segmentos pais, ressaltando que inclusive já foi abordado sobre essa demanda:

Alguns pais vieram falar comigo sobre essa questão. É interessante promover encontro com as famílias e é algo que deve ser pensado durante todo o ano. Precisamos de um direcionamento da SME nesse sentido. Internamente a orientação é que a professora do Atendimento Educacional Especializado participe do planejamento com os professores e nivele sobre pautas do AEE, inclusive sobre os atendimentos.⁷⁷

A coordenadora da escola mencionou que a escola tenta, mas por força da própria dinâmica às vezes se torna inviável. Destacou que a professora do AEE é orientada a dar esse suporte aos professores, precisamente nos dias de planejamentos:

A gente tenta fazer o melhor. A professora do AEE se organiza e se programa para dar orientações, sugestões aos professores, independente do mês, mas nem sempre é possível, pela grande demanda da escola. No mês dedicado ao autismo ela atua mais nessa questão trabalhando com os alunos.⁷⁸

Inquirida também sobre esse tópico, a coordenadora da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SME), através de entrevista, pontuou que a coordenadoria promove seminários e também diálogos com diretores e coordenadores abordando a importância da pauta como parte da escola e não apartada dela. Ressaltou que há uma cultura de se colocar o autismo na “gaveta” do AEE:

Precisamos abandonar a pedagogia das datas e abordar o autismo assim como outras pautas não somente durante um mês, mas diariamente. Olhar para a criança como parte da escola e não de um segmento dela, e sobretudo a despeito de quaisquer especificidades. Enquanto não houver tais entendimentos, as práticas inclusivas seguirão desafios a serem superados.⁷⁹

Essa foi uma categoria idealizada para apurar o cumprimento do critério **Acessibilidade**, nas dimensões **atitudinal e programática**. É oportuno destacar sobre cada uma delas, a fim de compreender melhor o papel da instituição nesse contexto.

A acessibilidade atitudinal pressupõe condutas sociais desprovidas de preconceitos e que convirjam para a igualdade social. No seu enquadramento, a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) traz em seu art. 3º:

⁷⁷ V., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

⁷⁸ SUR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

⁷⁹ M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; (Brasil, 2015).

A acessibilidade programática presume a institucionalização, o reconhecimento, a divulgação e a politização de leis que contemplem a pauta. No seu entendimento a LBI assegura:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **destinada a assegurar e a promover**, em condições de igualdade, **o exercício dos direitos** e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, **visando à sua inclusão social e cidadania**. (Brasil, 2015, grifos meus).

Os resultados da pesquisa mostraram que a escola é passiva na opinião dos pais e pouco atuante na visão das professoras quanto o assunto é promover os dois tipos de acessibilidade. Na dimensão atitudinal, a instituição deve constituir espaço para a sensibilização e a normalização do TEA, tratá-lo como parte dela e não apartado dela, atuar para converter comportamentos estigmatizantes em acolhedores. Marco (2020) destaca:

Deficiência é também uma construção social. Quem cria o que é deficiente é a sociedade. (...) Se tivéssemos uma sociedade não capacitista e acessível para todos os corpos, as deficiências não seriam vistas como um impedimento e, sim, como uma característica. (Marco, 2020, p.28).

Na dimensão programática, a escola tem o papel de informar-se, atualizar-se e promover a conscientização e a politização da legislação inclusiva. Ferreira (2022) constata:

(...) cabe a escola como base de acolhimento de todos os cidadãos, garantir que os direitos sejam respeitados no ambiente escolar, pois é nela que o indivíduo é também preparado para viver em sociedade como prevê a Declaração de Salamanca. (Ferreira, 2022, p. 42).

Conforme o que foi apurado, a interpretação possível aos dados é que a instituição é pouco operante em sua missão de promover os dois tipos de acessibilidade. O campo declarou que a escola não se mostra atuante com a pauta, pois a trata a partir da cultura das datas, quando deveria abordá-la diária e permanentemente. Constatou que ela não se movimenta para promover debate com a comunidade escolar sobre os desafios do TEA, através de seminários, reuniões, eventos com profissionais especializados, tanto na área educacional quanto clínica, o que ajudaria a formar consciências críticas e desconstruir comportamentos estereotipantes. E

por fim, a instituição não trabalha para divulgar e politizar os direitos das pessoas do espectro na ambiência escolar. Dito isto, e, a partir do descumprimento dessas duas dimensões de acessibilidade, identifica-se uma inobservância com a política de escolarização na perspectiva do autismo.

Atendimento sistemático na instituição de ensino foi uma categoria também verificada através de duas técnicas de coleta, entrevistas aplicadas às professoras das salas regulares e grupo focal com mães atípicas. Foi apurado com as participantes sobre: a elaboração de *Planos Educacionais Individualizados* para seus alunos/filhos; a participação em eventuais *Estudos de caso* e construções de *PEIs*. O gráfico abaixo evidencia os resultados obtidos:

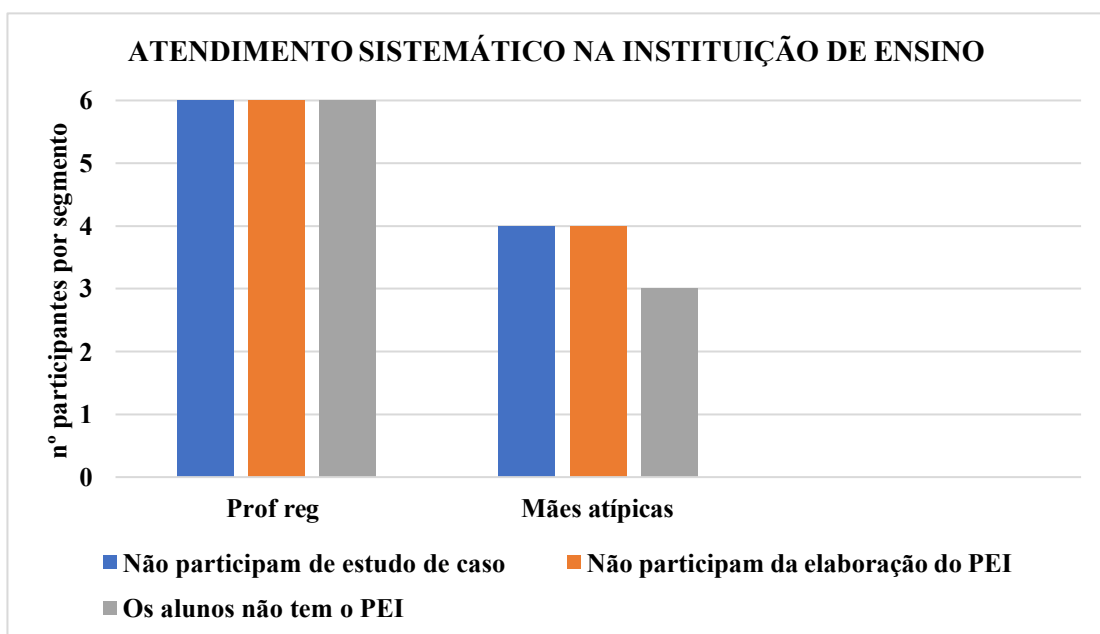


Figura 11: Avaliação sobre Estudo de caso e Plano Educacional Individualizado

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a representação acima, as professoras informaram que recebem o laudo dos alunos, mas nenhum possui o PEI e que também não são chamadas a integrar qualquer grupo de estudo de caso. A educadora infantil ressaltou que os processos de condução do autismo precisam ser melhor articulados principalmente pela crescente demanda dentro das escolas:

Acredito que deveria haver no início do ano letivo uma reunião, um preparo para que pais e professores desenvolvessem uma relação de confiança no processo de escolarização da criança e não só matricular e “jogar” na sala de aula, principalmente quando se pensa em alunos de suportes mais elevados. Só o laudo não nos apresenta

as necessidades da criança e muitas vezes abordamos as mães da porta da sala, a fim de levantar informações e conseguir elaborar estratégias de escolarização.⁸⁰

As mães atípicas relataram que a maioria não conhece e nem acessa esse documento e somente uma do grupo informou ter recebido por exigência própria, mas que não participou da sua construção.

Todo ano eu recebo o PEI da minha filha porque eu peço e ele é feito pela professora do AEE, mas não sou chamada a participar e acredito que nem a professora dela também.⁸¹

Sobre o laudo, as professoras destacaram que são muito básicos e só trazem o CID da deficiência, quando em raros casos, reportam as comorbidades das crianças, não especificando suas reais dificuldades, o que dificulta a articulação no ato da matrícula, tanto para identificar suas necessidades, quanto para avaliar o carecimento de assistentes de inclusão. Somente a partir das primeiras semanas dentro da ambiência escolar, observando seus comprometimentos, é que os alunos vão sendo “classificados” por níveis de suporte e as demandas administradas.

Para as mães atípicas, os diagnósticos chegam tardios e com muita dificuldade pelo sistema público de saúde. Três mães informaram ter tido acesso somente aos quatro anos de idade do filho através do Sistema Único de Saúde (SUS) e uma antes de um ano de idade por meio de plano particular. Ressaltaram sobre o impacto do diagnóstico, a falta de rede de apoio, as dificuldades de acesso às terapias e a luta por inclusão.

Dito isto, também foram ouvidos para essa categoria, o diretor e a coordenadora da escola a fim de aclarar como se dá o movimento de entrada, acolhimento e escolarização na perspectiva do autismo.

O gestor pontuou que o calendário de matrículas de crianças com autismo na rede é prioritário e antecipado e que, em caso de lista de espera o próprio sistema estabelece uma ordenação a partir de critérios específicos. Informou também que os laudos são recolhidos e arquivados nas pastas específicas dos alunos, sendo encaminhadas cópias à professora do AEE, responsável pelo repasse aos professores regulares. Questionado sobre o estudo de caso e o PEI, informou não ter conhecimento sobre e nem se é feito para os alunos da escola, mas concordou sobre a importância dessa articulação imediata junto a Coordenação escolar e o AEE.

⁸⁰ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

⁸¹ D., Respondente. Grupo focal. [jun. 2025]. Mediadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

De fato, a gente precisa gerenciar isso porque a partir desse estudo de caso junto com a família, professor regente e gestão, elaborando esse documento (PEI), cada aluno pode ser atendido de acordo com as suas limitações.⁸²

A coordenadora da escola trouxe algumas considerações sobre as pautas. Destacou que apesar do período específico para matrículas de crianças com deficiência, há situações em que mães atípicas chegam à escola pós prazo e nem informam sobre o autismo dos filhos, tampouco entregam seus laudos. Somente quando adentram a sala de aula é que são identificados dentro do espectro. E ainda há casos de crianças que apresentam comportamentos autísticos, mas não possuem laudo, ou porque estão em investigação ou porque a família não aceita a condição:

Toda matrícula de criança com laudo é feita pelo Distrito de Educação e as secretarias escolares não conseguem fazê-la. E, à medida que vamos porventura descobrindo novos laudos na escola, precisamos encaminhar para que essas crianças sejam também inseridas no sistema da prefeitura.⁸³

Ainda ressaltou que orienta à secretaria da escola a pedir o laudo no ato da matrícula e encaminhar cópia a professora do AEE, responsável por repassar à professora regente. Sobre o estudo de caso e o PEI a indicação é que seja feito pela professora do AEE com a participação da família e só depois comunicado às professoras regulares.

Há uma conversa com a mãe sobre as condições da criança no propósito de compreender comportamentos e obter dicas de como mediar conhecimento. Mas não é de fato feito o PEI com a participação dos todos os segmentos. E nem se consegue fazer com todos os alunos da escola.⁸⁴

Também interpelada nesse tópico, a professora do AEE concordou sobre o repasse dos laudos pela secretaria da escola e ainda pontuou:

Ocorrem situações em que a criança apresenta indícios de autismo na sala de aula, mas não possui laudo. Para esses casos, que não são tão incomuns, são elaborados relatórios tanto pela professora regente quanto pelo AEE e convocados os pais no propósito de orientar uma investigação acerca das observações feitas. Independente da ausência do laudo, por força dos relatórios, essa criança é inserida no sistema do AEE e passa a ser atendida regularmente.⁸⁵

Sobre o PEI a profissional da Sala de Recursos Multifuncionais ressaltou sobre a importância do atendimento no contraturno para a elaboração do plano:

⁸² V., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

⁸³ SUR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

⁸⁴ SUR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

⁸⁵ SO., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

Atualmente só é feito para alguns, para os que vêm para o atendimento, porque é com base nessas interações que consigo elaborar um PEI que possa de fato ser aplicado. Mas há muitas crianças inscritas que não participam das intervenções, as famílias não trazem, e para essas o plano fica difícil de ser construído.⁸⁶

Conforme as interlocuções acerca do PEI, a coordenadora, no enquadramento da gestão escolar, foi quem demonstrou maior aproximação com o documento, pontuando que orienta o AEE na adoção do mesmo. Entretanto, o que ficou evidenciado foi que há falhas atitudinais no cumprimento legal dessa elaboração, visto que há conhecimento sobre o documento, mas a regularidade da sua construção é ínfima e não contempla a totalidade do público PcD da escola.

Sobre a categoria, também foi entrevistada a coordenadora da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SME), que trouxe pontuou sobre o processo de processo da matrícula das crianças com autismo:

Acontece prioritariamente no mês de novembro, antes da matrícula convencional. As famílias buscam a escola, entregam a documentação, ela é enviada para o Distrito de Educação responsável pela matrícula no sistema da rede. Em caso de não existir vaga, a condição PcD garante prioridade na lista de espera. Até o ano de 2017 existiu uma Resolução do Conselho que estabelecia um teto de dois alunos por sala. Agora não mais e a Secretaria/Coordenadoria hoje se articulam para garantir essa nova formatação dentro da escola.⁸⁷

Professoras e mães atípicas demonstraram suas opiniões quanto a necessidade de organizar o atendimento do aluno com autismo, buscando construir um processo de escolarização possível e adaptável às suas necessidades.

Essa categoria foi elaborada para observar o cumprimento do critério **Acessibilidade**, na dimensão **metodológica**. No entendimento de que, tanto o Estudo de caso quanto o Plano Educacional Individualizado (PEI) são ferramentas importantes no processo de aprendizagem do aluno com autismo, é importante destacar o que diz a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) em seu art. 28:

VII - planejamento de **estudo de caso**, de elaboração de **plano de atendimento educacional especializado**, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. (Brasil, 2015, grifos meus)

⁸⁶ SO., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

⁸⁷ M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

Também o Parecer nº 50/2024, documento normatizador mais atualizado, voltado especificamente para a escolarização no autismo, recomenda:

A partir da proposição do estudo de caso, estabelecem-se, então, seus instrumentos: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, que compõem o PPP da unidade escolar. Esses documentos devem orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial. (Brasil, 2024).

Este documento ainda orienta que o Estudo de caso e o PEI devem ser elaborados para todos os alunos do TEA, e que suas construções tenham a participação de vários segmentos, como pais, professores regentes, professora do AEE, gestão escolar e se possíveis profissionais de saúde implicados no histórico da criança, na perspectiva de uma avaliação biopsicossocial. Ferreira (2022) complementa:

Para que o processo de inclusão ocorra qualitativamente, todo e qualquer ambiente escolar deve conhecer as características das crianças e promover as acomodações e adaptações curriculares necessárias. (Ferreira, 2022, p. 41)

Os resultados da pesquisa trouxeram que, na percepção de todas as abordadas, a instituição não cumpre em sua totalidade, o que recomenda as legislações acima, ou seja, não são elaborados PEIs para todos os alunos com autismo da escola. Com isso, a interpretação dos dados é que, sendo essa uma dimensão de acessibilidade que abraça o direito à adaptação de atividades e à flexibilidade curricular que atendam às necessidades do aluno com autismo e garantam seu acesso ao conhecimento, a ausência/desconformidade do Plano Educacional Individualizado leva à uma “escolarização” às cegas do aluno atípico, sem conhecimento prévio de suas possibilidades, sem uma trajetória educacional adequada às suas necessidades.

Isto posto, a partir do descumprimento do critério Acessibilidade metodológica, identifica-se uma desaplicação da política de escolarização na perspectiva do autismo.

Práticas docentes foi uma categoria especulada junto às professoras das salas regulares, por meio de entrevistas, sobre suas didáticas na condução de seus alunos com autismo. Antes de trazer os dados e as interlocuções, faz-se oportuno explanar sobre as intervenções consideradas mais relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências na escolarização do aluno com autismo.

A *rotina definida* consiste em uma organização do tempo em que a criança fica na escola, com horários estabelecidos para cada ação, na tentativa de contemplar tempos de aprendizagem e desenvolver aspectos sociais, afetivos, motores e cognitivos. O *suporte visual* constitui a exposição de imagens que auxiliem na comunicação e na interação social. A *musicalidade*

representa uma importante ferramenta para estimular a expressão de sentimentos, promover a oralidade e a comunicação.

A *individualização do ensino* compreende a flexibilidade curricular e a adaptação de atividades quando não for possível acompanhar a grade curricular “oficial”. *Jogos e brincadeiras* representam atividades tanto de movimentação ampla quanto de manipulação de objetos que proporcionem desenvolver habilidades motoras e cognitivas e também ativem a comunicação e a interação socioafetiva. *Intervenções com profissionais especializados* envolvem ingerências de profissionais de outras áreas, como a Psicologia, a Terapia Ocupacional e a Fonoaudiologia, que atuam em áreas específicas e promovem o desenvolvimento de habilidades.

E por fim, a *participação familiar* que integra uma rede de apoio importante na construção da escolarização, e vai desde a aceitação do diagnóstico até o acompanhamento da evolução da criança. Elencadas as intervenções, o gráfico abaixo representa a movimentação das mais utilizadas por etapa de ensino:

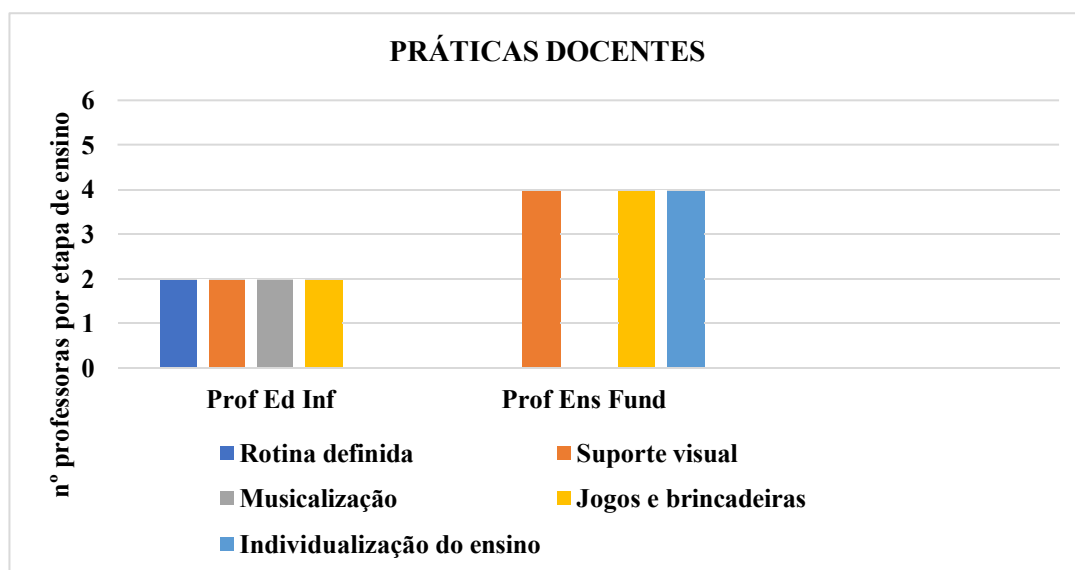


Figura 12: Distribuição de aplicação de práticas docentes

Fonte: Elaborado pela autora

Durante as interlocuções, algumas colocações relevantes foram pontuadas e necessitam ser expostas por essa pesquisa. Uma primeira questão levantada por todas as professoras foi sobre o fato de que a escolarização orbita em torno de um currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e que esse impacta negativamente no movimento inclusivo, pois divide os alunos entre capacitados e incapacitados. Um segundo consenso foi que, dentro da variabilidade do

espectro, alunos de nível de suporte 1, em sua maioria, conseguem “andar” com esse currículo sem maiores problemas e não representam “obstáculos” para a dinâmica educacional porque não possuem grandes implicações motoras e cognitivas. A esses, são aplicadas as mesmas práticas pedagógicas utilizadas na escolarização de alunos típicos.

Destacaram também que, alunos de níveis de suporte moderado e severo, cujos comprometimentos são mais acentuados, como dificuldades de concentração, verbalização, inquietude, comportamentos agressivos e autoagressivos, disfunções motoras e déficits cognitivos, constituem os maiores desafios para o exercício docente e, portanto, esse estudo de campo dedicou-se a investigar práticas pedagógicas aplicadas aos níveis de maior complexidade.

Entretanto, é importante pontuar que, conforme as entrevistadas, ainda que enquadrados em níveis de suporte 2 ou 3, há casos de crianças que conseguem imprimir o ritmo de alunos categorizados no nível 1, por preservarem habilidades cognitivas e motoras. A diversidade do espectro representa, acordo elas, um enredamento a mais, exigindo uma avaliação caso a caso e um planejamento direcionado. Destacaram ainda que as práticas vão sendo “experimentadas”, incorporadas e avançadas conforme o retorno satisfatório da criança.

Sobre as interlocuções para essa categoria, foi possível inferir que as intervenções utilizadas na escolarização do aluno com autismo seguem dois propósitos: estabelecer e manter o nível de adaptação e acomodação escolar e/ou avançar de estratégias promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. E, nesse propósito, cada etapa de ensino faz uso de intervenções consideradas mais adequadas para seus objetivos educacionais.

A professora da Educação Infantil, quando interpelada, relatou que a *rotina*, a *musicalização*, o *suporte visual* e os *jogos e brincadeiras* são mais funcionais para essa etapa, onde as práticas são pensadas especialmente na perspectiva da interação social e na promoção da segurança, socialização, concentração, autorregulação e sentimento de pertencimento.

Uma prática que eu utilizo muito é o suporte visual, que contempla inclusive a multimodalidade na linguagem, objeto da minha pesquisa de mestrado. Através dessa estratégia eu apresento a rotina, o calendário e a chamadinha diariamente e percebo que isso ajuda na adaptação, compreensão da dinâmica escolar e regulação. Também faço uso da musicalização e consigo que a longo prazo, eles internalizem as cantigas como parte da rotina, trabalhando inclusive questões sensoriais que as vezes são desafiadoras na ambiência da sala de aula.⁸⁸

⁸⁸ CR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (70 min.).

Ressaltou que atividades de coordenação motora fina, que exigem movimento de pinça, são mais difíceis de serem aceitas e, portanto, menos aplicadas. Informou que na Educação Infantil são priorizadas as intervenções que trabalham a dificuldade de adaptação, a rigidez cognitiva e os níveis de ansiedade e que, o movimento inclusivo foca em estabelecer uma rotina que proporcione vivências positivas para a criança, até que ela consiga apreender a ambiência escolar como um lugar seguro, fora do seu espaço familiar. Mas destacou:

As minhas práticas, eu acredito que como acontece com a maioria dos educadores dentro da nossa realidade, vão acontecendo na base da experimentação e do improviso, amparadas pela sensibilidade que desenvolvemos, mas sem respaldo técnico, teórico e institucional.⁸⁹

Já nas turmas do Ensino Fundamental, onde o aluno é mais exigido cognitivamente, sobretudo na perspectiva da leitura e escrita funcionais, da interpretação textual e do raciocínio lógico, as cinco professoras corroboraram que algumas estratégias utilizadas na Educação Infantil seguem para alguns enquanto que para outros é possível avançar com atividades de coordenação motora fina de raciocínio lógico. Conformaram que a transição entra as etapas descortina um abismo entre alunos típicos e atípicos, por força da demanda curricular.

Nesses anos iniciais, as professoras informaram que são convocadas a trabalhar de forma mais conteudista a fim de preparar os alunos a alavancar os índices da chamada gestão de resultados, e, portanto, as práticas pedagógicas são forçadas a serem pensadas por força de uma grade imposta pelos sistemas de ensino, o que as leva ao conflito de atender a dupla função: instruir para os indicadores de desempenho e promover a inclusão de alunos com consideráveis deficiências. É principalmente a partir desse cenário que elas se dizem desafiadas a escolarizar, pontuando questões agravantes como despreparo profissional, ausência de material especializado, número elevado de alunos com autismo por sala, atendimento bifurcado para crianças típicas e atípicas e falta de suporte pedagógico.

As educadoras das turmas do Ensino Fundamental declararam que à medida que as etapas avançam e os conteúdos se avolumam, cresce o distanciamento dos alunos mais comprometidos frente as expectativas curriculares. As evoluções para esses grupos, quando acontecem, reverberam mais nas áreas comportamentais, especialmente no campo da socialização e da afetividade. Destacaram que a *individualização do ensino* (flexibilidade curricular, atividades adaptadas), o *suporte visual* e os *jogos* são as estratégias mais utilizadas nessa etapa, quando possíveis de serem aplicadas.

⁸⁹ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

Intervenções com profissionais especializados não foi pontuada em função de sua indisponibilidade dentro das escolas públicas regulares, apesar de considerada extremamente relevante para o processo de escolarização. E *participação familiar* também não foi referida, pelo ínfimo envolvimento e acompanhamento por parte das famílias nos processos escolares dos filhos.

Ainda sobre as práticas, as professoras informaram que trabalham conforme os níveis de aceitação/execução dos alunos, mas sempre à espreita da pressão curricular. Também ressaltaram sobre a insegurança em aplicar intervenções sem o devido direcionamento, pela ausência/deficiência de formações que as capacite a atuar com objetividade.

Você tenta identificar o que a criança precisa, busca fazer uma mediação individualizada, mas na maioria das vezes não consegue alcançá-la. Aí você se pergunta se é a sua prática que está errada, se é a sua abordagem que está errada. Isso angustia e você se sente sozinha nesse processo.⁹⁰

As educadoras das turmas do 2º e 5º anos especialmente, onde acontecem anualmente o SPAECE, revelaram que se torna ainda mais desafiadora a escolarização das crianças com autismo severo, pela atenção quase que exclusiva aos alunos neurotípicos a fim de prepará-los para bons desempenhos na referida prova. Ressaltaram sobre o fato de que alunos laudados não têm suas habilidades e competências pontuadas na avaliação, o que corrobora ainda mais para uma exclusão declarada dentro do sistema de ensino.

Sobre os alunos que seguem o currículo e fazem a prova normalmente, os laudos não são enviados. Sobre os que seguem o currículo, mas são muito agitados e é detectado o risco de no dia da prova não a fazer, os laudos também são enviados. O mesmo acontece para os alunos que não conseguem avançar em nada no currículo. Particularmente acho que já que temos uma gestão de resultados para alunos típicos, poderíamos ter uma avaliação para alunos atípicos, em caráter de retroalimentação de métodos para melhor desenvolvê-los. Seria uma forma de incluir e não excluir.⁹¹

Para as professoras que atuam nas turmas avaliadas, a gestão de resultados é reconhecidamente fomentadora de exclusão:

O SPAECE nos “obriga” a trabalhar para alcançar resultados em um processo meritocrático que acaba por excluir alunos atípicos porque o objetivo é atingir as melhores pontuações e deixar a escola nas mais altas colocações, e para tanto se retira do caminho quem não está apto a somar para os resultados.⁹²

⁹⁰ SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

⁹¹ C., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (17 min.).

⁹² SA., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (61 min.).

As educadoras justificaram que foram formadas e condicionadas a escolarizar através de metodologias comprovadas teoricamente e que agora, na escolarização atípica, estão experimentando e improvisando, o que as deixam à deriva no processo de inclusão.

Essa categoria foi projetada para apurar novamente o cumprimento do critério **Acessibilidade** na dimensão **metodológica**.

A exemplo das práticas pedagógicas aplicadas para crianças típicas, as intervenções na escolarização atípica são ações que também precisam ser planejadas para o desenvolvimento do aluno e promoção do seu conhecimento e exigem orientação e validação através de formações continuadas, promovidas preferencialmente por profissionais qualificados na área.

O crescente número de crianças com autismo nas escolas regulares é fator preponderante para que os sistemas de ensino se organizem no sentido de formatar, organizar e ministrar de forma uniforme práticas docentes na atuação com autismo. Não é adequado que cada escola, cada professor adote as próprias estratégias, pautados em vídeos, relatos, experimentos. A metodologia para alcançar uma criança com autismo precisa mostrar-se funcional. Não é admissível escolarizar por testes. Silva (2012) pondera:

O professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especialista nessa área. (...) O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo no seu desenvolvimento. (Silva, 2012, p.114)

Os resultados demonstraram incertezas por parte das professoras na aplicabilidade de práticas sem embasamento teórico científico, de forma experimental, por meio de métodos improvisados e estratégias pesquisadas nas mídias sociais, sobretudo pela ausência/ineficiência de formações que as capacite para atuar pedagogicamente com o autismo.

A interpretação dada aos factos é que, considerando a acessibilidade metodológica o direito ao uso de técnicas de ensino-aprendizagem, práticas experimentais sem validação, fundamentação, sem garantia de que sejam funcionais ao desenvolvimento do aluno atípico, não contribuem para a inclusão. Portanto, a partir do descumprimento desse critério, destaca-se uma violação da política de escolarização na perspectiva do autismo.

Materiais Especializados foi também uma categoria examinada junto às professoras das salas regulares, por meio de entrevistas, pela relevância que tais ferramentas têm na elaboração de suas práticas. Importante pontuar que, para essa matéria, não se considerou o acervo da Sala do AEE pela inviabilidade logística do uso desses materiais pelas treze salas operando simultaneamente nos turnos escolares. Portanto, o questionamento se deu sobre

materiais voltados para a escolarização do aluno com autismo ao alcance dos professores em suas salas.

Antes de adentrar às narrativas, e dada a diversidade de materiais pedagógicos voltados para o autismo, esse estudo explana sobre os mais adequados para a escolarização. *Materiais visuais* são todo aporte que facilite a comunicação através do uso de símbolos, fotos, imagens, textos e até objetos a fim de situar a criança no espaço físico, e auxiliá-la na compreensão de ações e expressão dos próprios desejos. *Materiais didáticos adaptados* são recursos modificados para atender às necessidades do aluno objetivando sua aprendizagem educacional.

Os *jogos*, no entendimento dessa categoria, constituem mecanismos voltados a desenvolver habilidades cognitivas, concentração, comunicação e interação social por meio do exercício de classificação, sequenciamento, padronização, organização, encaixe, pareamento, memória, ordenação, imitação, interpretação, representação e outros.

Materiais multissensoriais são ferramentas que trabalham as sensibilidades táteis, auditivas, paladares, visuais e olfativas da criança com o propósito de propiciar interação ambiental e regulação sensorial. E por fim, *Materiais comunicacionais* que constitui sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como PECS, pranchas de comunicação, e tecnologias assistivas no auxílio às crianças com dificuldade de comunicação ou não verbais no autismo. O gráfico abaixo traz os materiais mais utilizados pelas professoras conforme as disponibilidades na instituição:

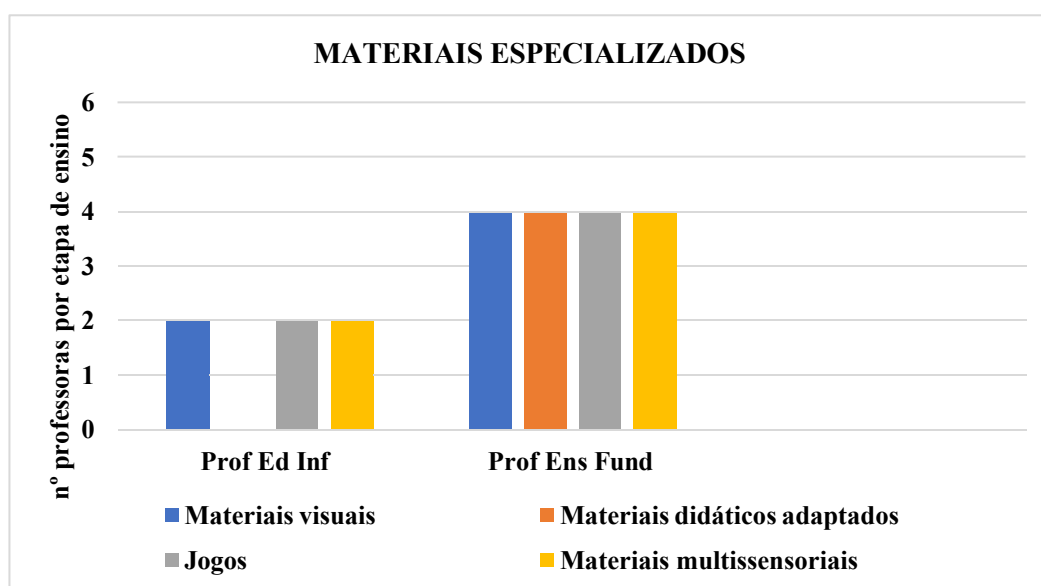


Figura 13: Distribuição de uso de materiais especializados

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme as inquirições, a professora da Educação Infantil pontuou sobre a escassez de materiais específicos para trabalhar com crianças com autismo. Destacou que, com indicação para o autismo, dispõe de *materiais visuais* para apresentação da rotina, letras e números; jogos de memória e de encaixe, *materiais multissensoriais* como a massa de modelar, jogos de lego e quebra-cabeças. Também faz uso de tinta guache, cola colorida, lápis de cor e giz de cera que auxiliam em atividades lúdicas, coordenação motora fina e interação social:

Todos os alunos da rede municipal recebem anualmente um kit de material pedagógico, mas que não é pensado para a criança atípica. Não vêm ferramentas voltadas a desenvolver habilidades no autismo. Não temos nas salas brinquedos que trabalhem autorregulação, sequenciamento, ordenação, pareamento, organização ou questões sensoriais.⁹³

Questionadas sobre a disponibilidade de materiais especializados em suas salas, as educadoras do Ensino Fundamental ressaltaram que também fazem uso de *materiais visuais*, na categoria de *materiais didáticos adaptados*, utilizam atividades adaptadas, e dispõe de *jogos* e materiais multissensoriais como quebra-cabeças. Pontuaram também que há recursos não tem objetividade para as crianças atípicas:

Na minha área que é a matemática por exemplo, contamos com material usual que é disponibilizado para todas as crianças, como o ábaco, material dourado, jogos de uno, que são recursos que exigem já um amadurecimento cognitivo e, portanto, não constitui material adequado e nem especializado para alunos com níveis de suporte mais elevados.⁹⁴

A professora do 2º ano, especialmente, destacou um acervo voltado para a alfabetização como ditados com imagem, alfabeto móvel, sílabas.

Interpelado sobre a importância desses recursos específicos para o desenvolvimento de crianças com autismo, o diretor da escola pontuou:

A sala do AEE é riquíssima de materiais porque recebe verba pra isso e eu entendo que a escola é uma unidade e tudo pode ser compartilhado. Mas se há necessidade para as salas é só relacionar que na medida das verbas podemos articular, porque são materiais mais elaborados e consequentemente mais caros, mas há a consciência sobre a necessidade do encaixe e quando puder, será feito.⁹⁵

⁹³ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

⁹⁴ SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

⁹⁵ V., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

As professoras pontuaram que necessitam de materiais que tragam maior objetividade para o trabalho de escolarização no autismo. Ferramentas voltadas só para o desenvolvimento dessas crianças. Sobre *Materiais comunicacionais* informaram não ter muito conhecimento sobre os recursos e afirmaram não existir na instituição. As educadoras de todas as etapas de ensino pontuaram sobre a insuficiência de materiais especializados voltados para o autismo considerando uma ambiência pedagógica que se quer afirmar inclusiva.

Importante pontuar que as instituições escolares recebem verbas através dos programas PMDE (Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino) e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) ambos liberados em duas parcelas anuais e regulares destinadas a manutenção da escola, incluindo a compra de materiais pedagógicos. Parte do PMDE é destinado à sala do AEE.⁹⁶

Essa foi uma categoria pensada para observar o cumprimento do critério **Acessibilidade**, na dimensão **comunicacional**.

Observando que materiais comunicacionais são indispensáveis para a inclusão de crianças não verbais do TEA e considerando o foco da investigação dessa categoria, é oportuno pontuar o que diz a Lei Brasileira de Inclusão em seu art. 3º, inciso IV:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (Brasil, 2015).

Materiais comunicacionais compreendem principalmente PECS, pranchas de comunicação e tecnologias assistivas. Silva (2012) assiste:

A comunicação pode ser feita por meio de figuras. O professor e a criança podem trocar imagens, desenhos, etc. para se comunicarem de forma efetiva. (...) Usar métodos alternativos e criativos na comunicação traz acolhimento e faz com que a criança se sinta compreendida. Previne angústias e dificuldades comportamentais e favorece uma relação mais tranquila e próxima entre professor e aluno. (Silva, 2012, p. 119).

É importante que se diga que PECS e pranchas de comunicação podem ser confeccionadas pelos próprios profissionais da escola ou comprados pela gestão para compor o seu acervo.

⁹⁶ Ver mais em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-investe-mais-de-r-17-milhoes-na-educacao-e-garante-melhorias-as-escolas-municipais#:~:text=Saiba%20mais%20sobre%20o%20PMDE,%C3%A0s%20necessidades%20de%20forma%20%C3%A1gil.>

Os resultados revelaram que há uma insuficiência na disponibilidade de materiais de todos os tipos para trabalhar com as crianças atípicas nas salas comuns. Ainda que a gestão escolar considere a possibilidade do uso dos recursos da sala do AEE, foi pontuada a inviabilidade logística dessa manipulação pelas próprias professoras, que conforme relatos, contam com jogos (lego, memória, encaixe), materiais visuais, alguns poucos multissensoriais e didáticos adaptados. Sobre os materiais comunicacionais os relatos foram sobre a insuficiência/indisponibilidade na instituição, sendo utilizados basicamente suportes visuais.

A interpretação dos dados é que a instituição não conta com um estoque de recursos para viabilizar acesso a comunicação, à informação e ao conhecimento aos alunos não verbais, e, portanto, a partir do descumprimento do critério Acessibilidade metodológica aos alunos com dificuldade ou ausência de verbalização, ressalta-se inobservância da política de escolarização na perspectiva do autismo.

Profissionais de apoio e assistentes de inclusão foi uma categoria explorada por meio de duas técnicas de coleta: entrevistas às professoras das salas regulares e grupo focal com mães atípicas sobre como avaliam a relevância do trabalho de ambas as colaboradoras para o processo de inclusão/escolarização. Importante pontuar que, a exemplo de **Práticas docentes**, esse também foi um tópico que considerou o atendimento para crianças de níveis de suporte moderados e severos.

Foi proposto às professoras regulares e às mães atípicas que avaliassem a função da profissional de apoio como *Dispensável* (é possível atender as necessidades de locomoção, higiene e alimentação das crianças sem esse suporte) OU *Indispensável* (não é possível atender as necessidades de locomoção, higiene e alimentação das crianças sem esse suporte) e também da assistente de inclusão como *Dispensável* (é possível escolarizar sem esse suporte), *Indispensável* (não é possível escolarizar sem esse suporte) OU *Insuficiente* (a inclusão/escolarização demanda dupla função desse suporte: cuidadora e pedagógica). O gráfico abaixo traz as percepções das inquiridas:

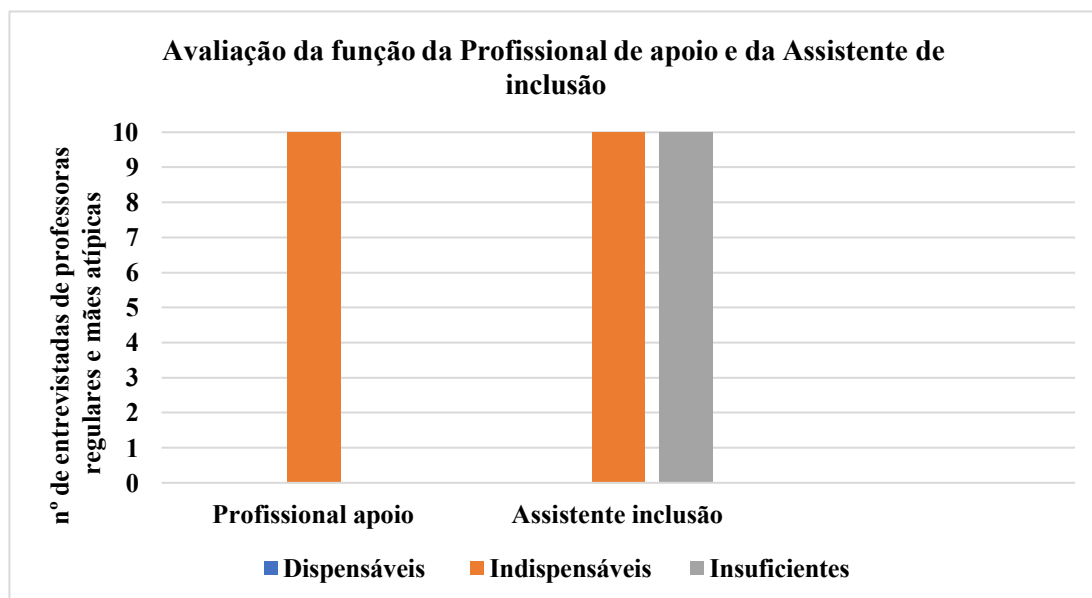


Figura 14: Avaliação da função da Profissional de apoio e Assistente de inclusão

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as professoras conformaram sobre a relevância da profissional de apoio no atendimento às necessidades de locomoção, higiene e alimentação das crianças com maiores comprometimentos. Pontuaram que as profissionais ficam disponíveis para eventuais necessidades de deslocamento/acompanhamento das crianças aos banheiros e retiradas estratégicas quando há casos de desorganizações emocionais que impactam o andamento da rotina da sala de aula. Também foi conformidade entre as mães sobre a indispensabilidade da profissional de apoio, mas afirmaram que reconhecem seus despreparos para atuar com o autismo.

Conforme os relatos, as educadoras consideraram indispensável o trabalho da assistente de inclusão, sobretudo pelo suporte interno. Destacaram que problemas de déficits cognitivos, disfunções motoras, desorganizações emocionais, comportamentos ansiosos e agressivos, falta de verbalização, dificuldade de socialização e sensibilidades sensoriais impactam gravemente no movimento de escolarização e exigem maior suporte dentro da sala de aula:

O trabalho que elas desenvolvem junto as professoras da Educação Infantil faz com que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental mais amadurecidas, adaptadas a rotina, tornando o trabalho pedagógico um pouco mais possível de ser realizado. Percebo um salto de desenvolvimento.⁹⁷

⁹⁷ SA., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (61 min.).

A professora da Educação Infantil relatou que foi um “ganho” imensurável ter as assistentes na sala de aula no trabalho de adaptação e socialização dos alunos com autismo, tarefa árdua quando se precisa atender vinte crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) por turno:

Já tive a experiência de não ter essa profissional e foi impraticável trabalhar a inclusão. Depois que conseguimos contar com esse suporte, vivemos outra realidade na sala de aula. Eu consigo conduzir a turma com maior segurança.⁹⁸

Entretanto, apesar de indispensável, a função da assistente de inclusão já é considerada insuficiente pelas professoras, tanto em função também do seu despreparo para atuar com o autismo, quanto pela falta de função e qualificação para atuarem pedagogicamente:

Pela minha experiência como mãe atípica, essas profissionais, sobretudo as que ficam dentro das salas de aulas, precisariam ser capacitadas por profissionais como psicólogos e/ou terapeutas ocupacionais a trabalhar principalmente os aspectos comportamentais das crianças, porque suas evoluções envolvem terapias, medicamentos, mas também intervenções dentro da dinâmica escolar. E de preferência que fossem qualificadas pedagogicamente para auxiliar na escolarização junto ao professor regente.⁹⁹

Esse também foi um consenso entre as mães atípicas:

No caso de crianças com deficiências físicas a assistente de inclusão como papel de cuidadora pode ser suficiente. Mas no autismo, onde o comprometimento da maioria é na interação social e na comunicação, seria necessário um trabalho pedagógico para auxiliar na educação dos nossos filhos.¹⁰⁰

Para essa categoria, esse estudo apurou junto a gestão escolar sobre como acontece a contratação e a “distribuição” das profissionais de apoio e das assistentes de inclusão dentro da instituição de ensino. O diretor informou que as profissionais chegam à escola por duas vias: através de solicitação por ofício feito pela própria gestão ou por força de processo junto ao Ministério Público movido por mães atípicas. Revelou ainda que são distribuídas na instituição conforme a demanda diária da ambiência escolar:

Dispomos na escola de profissionais de apoio, funcionários com contrato de trabalho, que ficam fora da sala de aula e funcionam como “volantes” vamos dizer assim, no suporte com locomoção, higiene e alimentação das crianças com maiores comprometimentos. E temos as assistentes de inclusão que, em caráter de

⁹⁸ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

⁹⁹ SA., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (61 min.).

¹⁰⁰ AR., Respondente. Grupo focal. [jun. 2025]. Mediadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

voluntariado, dão suporte dentro das salas, acredito que para tentar suprir uma demanda crescente da rede.¹⁰¹

A coordenadora escolar informou que a concessão das profissionais é feita pelo Distrito de Educação conforme o quantitativo de alunos autistas matriculados na instituição:

O Distrito encaminha as profissionais especificando as salas nas quais devem ser lotadas, mas a escola avalia onde há maior demanda, sobretudo para um melhor aproveitamento e desenvolvimento das crianças. Geralmente as assistentes são mais direcionadas à Educação Infantil onde auxiliam na adaptação escolar dos alunos, fazendo com que cheguem ao Ensino Fundamental mais adaptados à rotina da escola e às vivências.¹⁰²

Também interpelada nesse tópico, a coordenadora da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SME), ressaltou que a contratação da Profissional de apoio acontece para atender crianças na escola com demandas de locomoção, higiene e alimentação:

A contratação é feita mediante envio de solicitação da escola com relatório especificando as necessidades da criança. Existem células de inclusão dentro dos Distritos de educação que enviam técnicos às escolas para avaliarem os casos. Conforme a legislação, não é a condição da deficiência que define a necessidade e a oferta.¹⁰³

Destacou ainda que, a assistente de inclusão foi pensada para atender demandas mais específicas que foram surgindo por força da inclusão:

Há crianças que não têm demandas de Profissional de apoio, como higiene, alimentação e locomoção, mas exigem um olhar mais específico, uma condução, um manejo diferente por conta de dispersão, agitação, agressividade e esse Assistente chega para auxiliar nessas questões.¹⁰⁴

As professoras concordaram sobre como o cenário inclusivo avançou com a adoção das duas profissionais, sobretudo da assistente de inclusão, suporte interno à sala de aula.

Essa categoria foi projetada para contemplar o cumprimento do critério **Profissional de apoio**.

Ainda que essa pesquisa tenha apontado somente a Profissional de apoio na composição da tríade de critérios para escolarização atípica, a categoria abarcou outra profissional, a

¹⁰¹ V., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

¹⁰² SUR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

¹⁰³ M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

¹⁰⁴ M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

Assistente de inclusão, porque é um suporte oferecido pela prefeitura Municipal de Fortaleza e que atua dentro da sala de aula, junto as professoras regulares. Portanto, para fins de levantamento e interpretação dos dados, foram consideradas as duas funções.

Os resultados trouxeram que a Profissional de apoio é considerada indispensável ao movimento de inclusão/escolarização da criança com autismo. O campo mostrou que ter esse suporte no atendimento às crianças atípicas em suas necessidades de alimentação, higiene e locomoção é de extrema relevância na dinâmica escolar. Mas observou também que, apesar de não mais haver legislação que assegure o “Acompanhante individualizado”, retirado pelo Parecer 50, a sua “reposição” na pessoa da Assistente de inclusão, foi positiva na perspectiva de se ter um suporte dentro da sala de aula, e negativa no entendimento de que, na rede municipal de Fortaleza, a exemplo da Profissional de apoio, também assume função cuidadora, sem atuação pedagógica.

Aqui é oportuno destacar sobre a desvalorização das profissionais de apoio que, para o cumprimento de suas funções, são contratadas por regime celetista, com remuneração mensal em torno de R\$ 1.675,00 (Hum mil, seiscentos e setenta e cinco reais) para uma carga horária de 40 (quarenta) horas semanais. Ainda mais deficiente, sobretudo pelo trabalho desenvolvido dentro de sala de aula, se evidenciou o modelo de inserção das assistentes de inclusão na instituição que, regidas por uma Adesão ao voluntariado, recebem uma renda mensal de R\$ 1.050,00 (Hum mil e cinquenta reais), também com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais. Sobretudo para essas últimas, a natureza de vínculo e a compensação pecuniária precarizadas evidenciam a mínima exigência formativa para atuar junto ao professor regular. Sentimentos de instabilidade e desqualificação se apresentaram como agravantes nesse cenário de suportes ao autismo no âmbito escolar.

Porém, para além dessas questões relevantes e “invisíveis” na discussão do campo, sobre a interpretação dos dados, é possível afirmar que há um cumprimento do critério Profissional de apoio e, portanto, uma execução da política de escolarização na perspectiva do autismo para esse contexto.

E a última categoria, **Desafios e idealizações de uma escolarização atípica**, foi analisada por meio de entrevistas às professoras regulares, à professora do AEE, à profissional de apoio, à assistente de inclusão, e, através do grupo focal, também direcionada às mães atípicas. Todas as participantes foram convidadas a pontuar, a partir de seus envolvimento diretos ou indiretos, as principais questões consideradas desafiadoras para o processo de inclusão/escolarização dos alunos com autismo. O gráfico abaixo traz as percepções das interpeladas:

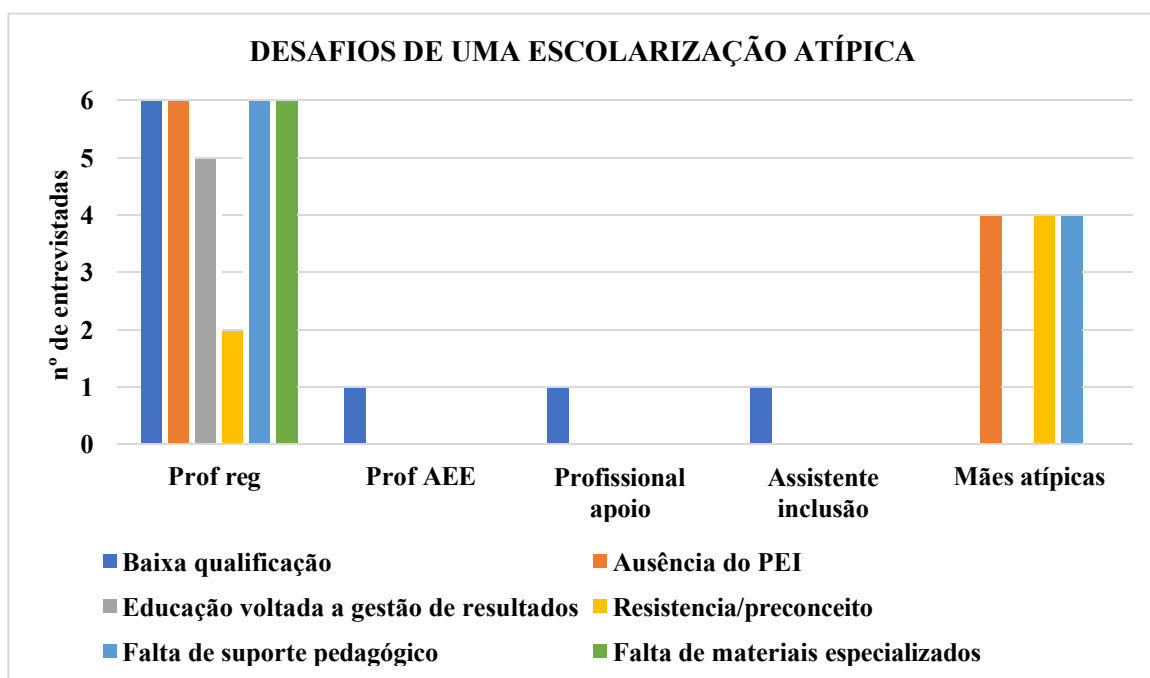


Figura 15: Desafios para uma escolarização atípica

Fonte: Elaborado pela autora

Apresentando as pontuações feitas pelas entrevistadas, as professoras regulares, a professora do AEE, a profissional de apoio e a assistente de inclusão pontuaram a *Baixa qualificação* como um entrave para atuar com a complexidade do autismo na ambiência escolar:

Eu tive uma pessoa na família com autismo e isso me ajudou a entender um pouco e me trouxe alguma experiência, mas eu aprendo é fazendo, vendo o que dá certo o que não dá, porque não sou qualificada pra isso. E eu sinto que é um problema, uma deficiência de todos, inclusive dos professores.¹⁰⁵

Sobre a *Educação voltada para a gestão de resultados*, as professoras regulares citaram sobre como avaliações que priorizam resultados e não processos, impactam negativamente para a inclusão, porque acabam por excluir alunos, sem avaliar suas condições específicas:

Claramente exclui porque o professor é condicionado a se preocupar com quem conta pra avaliação, tanto no dia a dia quanto no dia da aplicação. Os alunos naturalmente são reduzidos aos laudos que os retiram do coletivo avaliado.¹⁰⁶

¹⁰⁵ LI., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (24 min.).

¹⁰⁶ SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

A *Falta de suporte pedagógico* foi destacada tanto pelas professoras regulares quanto pelas mães atípicas como um obstáculo, no entendimento de que se faz necessário um reforço pedagógico dentro da sala de aula para atuar com alunos de diferentes demandas e especificidades:

Eu tenho que identificar o que cada aluno precisa. Atender os que necessitam de intervenções individualizadas na minha mesa, enquanto parte da turma está desenvolvendo outra atividade. É desafiador porque eu preciso considerar necessidades e ritmos diferentes na mesma turma, no mesmo turno. Enquanto tenho crianças com as quais estou trabalhando a adição, preciso avançar com as que sequer sabem o que são numerais.¹⁰⁷

Sobre a *Ausência do PEI*, professoras regulares e mães atípicas ressaltaram que, pela natureza norteadora, é um documento que não pode deixar de ser construído na perspectiva de direcionar a escolarização da criança com autismo:

Eu entendo que logo no início do ano já era pra haver uma antecipação pra elaboração do PEI, através de conversas com os pais, com a professora atual, se possível a professora anterior, buscar identificar características da criança, entender suas dificuldades, adaptar sua rotina, as práticas, o currículo de acordo com as especificidades dela.¹⁰⁸

Resistência e preconceito foi indicado por duas professoras regulares (também mães atípicas) e pelas quatro mães entrevistadas como barreiras impeditivas para o movimento de inclusão:

Acho que isso ainda é muito recorrente e atribuo a forma deficiente e estereotipante com que o autismo é tratado dentro da escola. Era pra ser algo mais leve e naturalizado. A abordagem é tão estigmatizante que os próprios colegas chegam a fazer bullying com os outros, e precisamos o que nós professoras temos que combater pontualmente.¹⁰⁹

Sobre a *Falta de materiais pedagógicos especializados*, todas as professoras regulares concordaram sobre suas indispensabilidades para a aplicação de estratégias que visem promover o desenvolvimento dos alunos:

Tem muito material na escola, mas que são da sala do AEE e não ficam nas salas de aulas regulares, onde precisamos para trabalhar com os alunos, sobretudo os de níveis

¹⁰⁷ SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

¹⁰⁸ SA., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (61 min.).

¹⁰⁹ SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

mais elevados de suporte. Não adianta ter só e uma sala onde não estamos com os alunos. É preciso ter em todas as salas ao alcance dos alunos.¹¹⁰

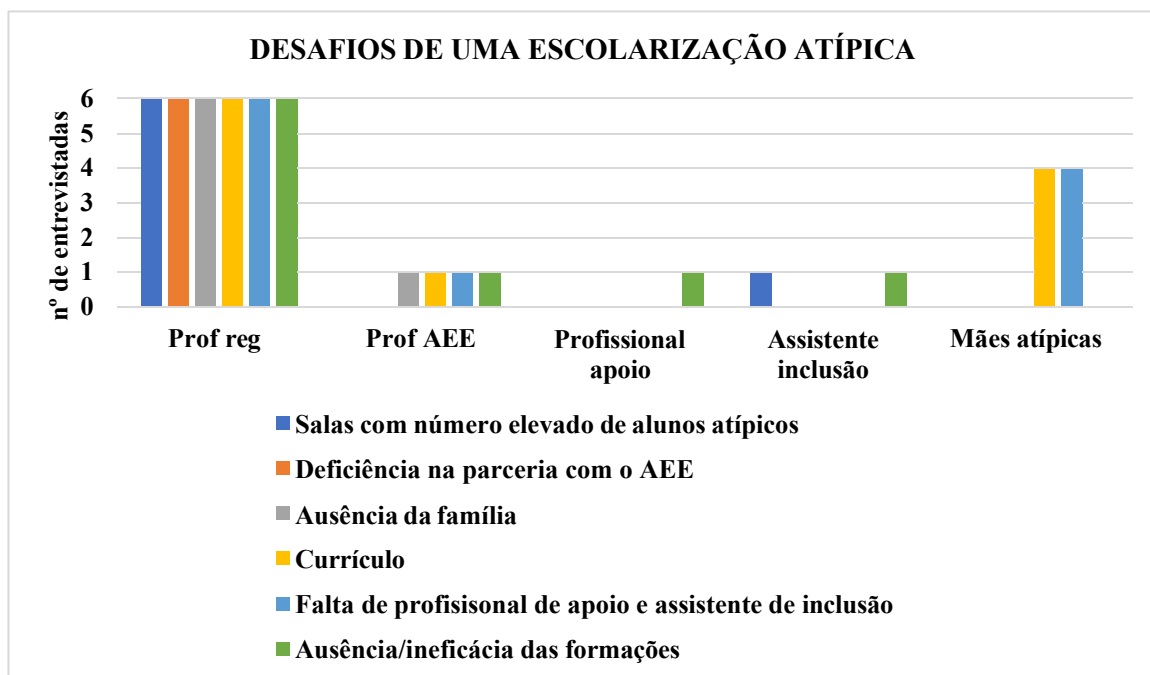


Figura 16: Desafios para uma escolarização atípica

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando que a legislação não limita a quantificação, *Salas com número elevado de alunos atípicos* foi considerado tanto pelas professoras regulares quanto pela assistente de inclusão como um complicador para a inclusão, em função do atendimento simultâneo dentro do mesmo espaço para especificidades tão complexas quanto às do transtorno:

O número elevado de alunos atípicos em uma sala de aula pode representar um desafio significativo para a efetivação da inclusão, isso porque na rotina diária, no atendimento de diferentes necessidades, o professor pode ter dificuldades para oferecer um acompanhamento individualizado e garantir estratégias pedagógicas adequadas a todos.¹¹¹

A *Deficiência na parceria com o AEE* foi citada como algo a ser observado, pontuando que a articulação desse suporte com as salas regulares é de extrema importância para a inclusão:

O AEE é extremamente importante no trabalho junto ao professor, no diálogo com as famílias, na atuação com as crianças, principalmente no início do ano, período de

¹¹⁰ C., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (17 min.).

¹¹¹ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

adaptação. Na implementação da rotina e preparação das crianças para a convivência escolar.¹¹²

Sobre a *Ausência da família*, tanto as professoras regulares quanto a professora do AEE destacaram a dificuldade em estabelecer essa relação de confiança e parceria no processo de acolhimento e escolarização das crianças:

É muito difícil conseguir ajustar os diálogos porque o trabalho que tentamos fazer na escola às vezes é descontinuado em casa. Tentamos estabelecer uma rotina, avançar com a criança sobre a aceitação de “nãos”, limites e regras, mas vemos que não há esse cuidado de manter a continuidade pela família. Isso dificulta o processo de desenvolvimento da criança. Entendo que muitas famílias não têm conhecimento, mas sinto também uma certa resistência, inclusive para o atendimento no AEE no contraturno.¹¹³

O *Currículo* posto pelo sistema de ensino e voltado para uma educação típica foi nomeado pelas professoras regulares, professora do AEE e mães atípicas como um enorme empecilho para a inclusão, observando sua grade conteudista que imprime um aprendizado nivelado e competitivo para alunos com diferentes habilidades e possibilidades:

As crianças de níveis de suporte mais elevados vão estar sempre em déficit com relação a um currículo que é feito para alunos típicos, porque em função dos seus comprometimentos, eles demandam mais tempo para desenvolver suas habilidades e conseguir apreender os conteúdos. Quando conseguem.¹¹⁴

Sobre a *Falta da Profissional de apoio e Assistente de inclusão* as professoras regulares, a professora do AEE e as mães atípicas afirmaram que não há como se pensar em inclusão/escolarização sem essas profissionais, ainda que não tenham qualificação adequada para tratar com o autismo:

Hoje temos muitas crianças atípicas dentro da sala de aula, porque não há mais limitação de números por turma e a professora sozinha não daria conta. Então, essas profissionais se tornaram indispensáveis para trabalharmos com o autismo, mesmo que não sejam qualificadas a ajudar pedagogicamente.¹¹⁵

E *Ausência/ineficácia das formações* foi exponencialmente citada como impedimento para que a inclusão/escolarização aconteça na ambiência escolar especialmente pelas

¹¹² SA., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (61 min.).

¹¹³ SO., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

¹¹⁴ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

¹¹⁵ C., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (17 min.).

professoras regulares, professora do AEE, profissional de apoio e assistente de inclusão, dada a necessidade de capacitação constante e atual:

A pauta do autismo era pra fazer parte do planejamento do formador e ser sempre contemplada, mas o fato é que a cada dez, uma aborda sobre e sem propriedade. Eu percebo que as falas são muito do senso comum e quem parece contribuir mais são os próprios professores. Claramente não são especialistas e nem qualificados para o tema.¹¹⁶

Questionada sobre essa os desafios na efetivação da inclusão, a coordenadora da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SME), Mônica Silva destacou que há muitas questões a serem superadas, mas que muito já se avançou na pauta:

Temos muitos desafios porque as ameaças aos direitos assegurados constitucionalmente às parcelas minorizadas são constantes e como outras pautas, o autismo fica à mercê de políticas governamentais. Tivemos recentemente bastante retrocesso e agora estamos tentando correr atrás do prejuízo. Já avançamos na matrícula, universalizamos o AEE, estamos garantindo as assistentes de inclusão, mas é preciso considerar que o crescimento do número de crianças com o transtorno nas escolas tem sido exponencial, o que gera aumento das demandas.¹¹⁷

Ainda dentro da mesma categoria, todos os entrevistados e também o grupo focal foram interpelados sobre como concebem uma escola inclusiva. O gráfico abaixo traz os dados apontados pelas interlocuções:

¹¹⁶ SA., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (61 min.).

¹¹⁷ M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

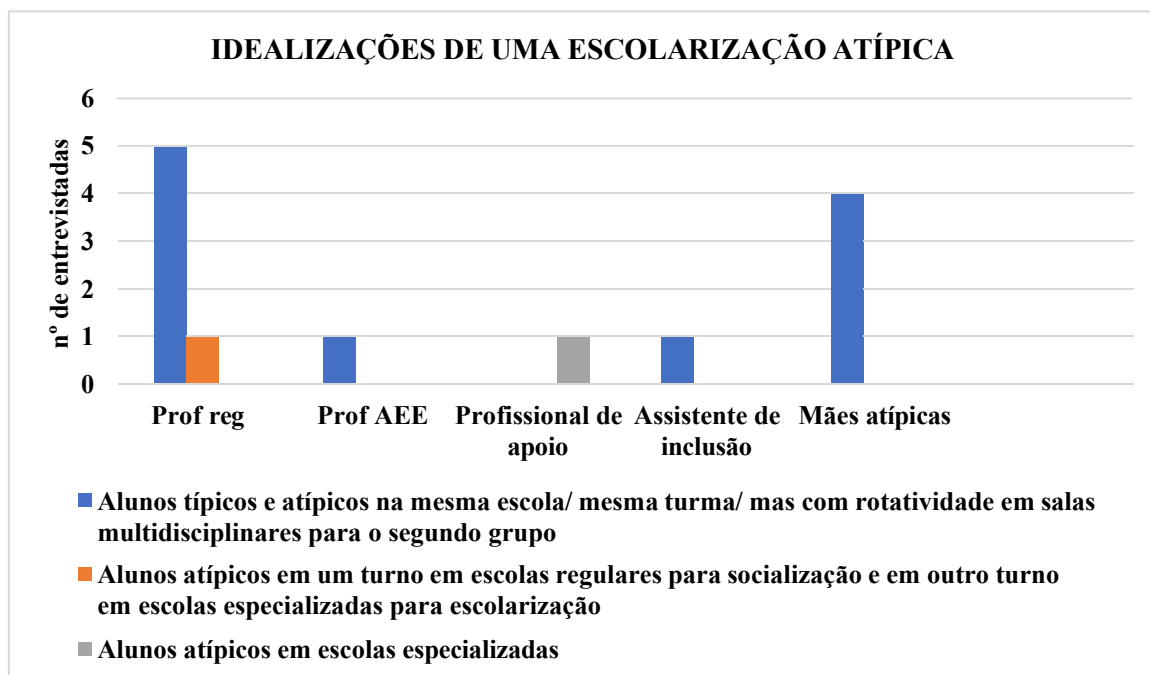


Figura 17: Idealizações de uma escola inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora

Os cenários apontados refletem as sugestões dadas conforme as percepções de quem lida diretamente com a questão do autismo. As interlocuções trouxeram os sentimentos dos atores sociais a partir de suas posições dentro do movimento inclusivo:

Não há como pensar em uma escola inclusiva sem considerar direitos e bem-estar de todos os alunos, típicos e atípicos. Nesse entendimento, observando a questão da hipersensibilidade sensorial, as crianças atípicas possuem um limite de tolerância para estar dentro da sala, para participar da dinâmica da aula, até o ponto que se torna quase uma agressão estar naquele ambiente. Nesse caso, salas multidisciplinares com terapeutas, fonoaudiólogas, psicólogas seriam excepcionais para trabalhar as desorganizações emocionais e auxiliar no movimento de escolarização. Isso sim seria uma escola inclusiva.¹¹⁸

Eu não concordo com a inclusão nos termos que temos, porque as demandas dessas crianças são muito complexas. Acho que a escola regular poderia trabalhar em um turno a socialização e em outro a escola especializada a escolarização, acompanhando o aluno individual ou coletivamente, com profissionais especializados como psicólogos por exemplo.¹¹⁹

¹¹⁸ LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

¹¹⁹ A., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (46 min.).

Às vezes, quando uma sala tem crianças que se desorganizam muito, o professor não consegue desenvolver o trabalho nem com elas e nem com os outros. Então, em uma sala assim não acontece a inclusão.¹²⁰

No propósito de vislumbrar a idealização de uma escola inclusiva sob a ótica da Coordenaria da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SME), esse estudo interpelou a coordenadora da pasta, Mônica Silva:

Uma escola inclusiva é a que valoriza a marca inerente da educação que é a diferença, seja ela qual for e, nessa perspectiva, acolher as necessidades de cada um, dando todos os suportes necessários para que o estudante se desenvolva. Pensando no autismo, uma escola inclusiva olha o diagnóstico como mais uma informação, sem definir o aluno através dele. Considera sua pluralidade como qualquer outra criança que tem particularidades e ajusta metodologias e atividades, busca recursos, dispõe de um grupo de profissionais atento às barreiras atitudinais que impedem o olhar para esse aluno como alguém potente. Uma escola inclusiva entende que não tem uma receita pronta, mas está disposta a pensar em formas de avançar.¹²¹

Todas as categorias apresentadas aos sujeitos sociais inquiridos buscaram aclarar o cenário educacional de Fortaleza e a partir dele, compreender como chegam as políticas públicas inclusivas que subsidiam a escolarização na perspectiva do autismo.

Essa foi uma categoria elaborada para avaliar o critério **Acessibilidade atitudinal**, a partir das profissionais da escola que atuam com o autismo, ou seja, em que níveis estão suas desconstruções subjetivas na convergência de uma sociedade plural. Para tanto lhes foram questionadas sobre como projetam uma escola inclusiva.

Os resultados da pesquisa identificaram três formatos de escolarização. Uma das participantes pensou a inclusão a partir da instituição especializada; outra idealizou dupla jornada do aluno atípico: um turno na escola regular para desenvolver a socialização e outro na escola especializada para desenvolver a aprendizagem; e as demais defenderam a escolarização atípica no interior das escolas regulares, mas com suporte de salas multidisciplinares, mediante o trabalho conjunto de profissionais especializados, inclusive clínicos, para o atendimento às crianças, sobretudo as mais comprometidas.

A interpretação dos dados é que, o primeiro formato, a partir da historicidade das políticas de inclusão, constitui um retrocesso. “Devolver” o aluno atípico para a instituição especializada remete à prática segregacionista, onde pessoas com deficiência eram

¹²⁰ LI., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (24 min.).

¹²¹ M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

separadas/isoladas por suas “incapacidades” de convívio/adaptação ao meio. Beyer (2010) colabora:

O lugar em que elas vivem é na sociedade de todos nós, que temos tantas coisas em comum, também particularidades e diferenças. Todos, sem distinção, nos aproximamos em alguns aspectos e nos distanciamos em outros. (Beyer, 2010, p.35)

O segundo modelo também representa um retrocesso para a mobilidade inclusiva. “Compartilhar” o aluno atípico com duas instituições, na proposta de que a especializada responda pela escolarização, faz como que a escola regular não seja exigida a mudanças e adaptações aludindo à prática integracionista, onde crianças são inseridas no meio e requisitadas a adaptar-se a ele, contrariando a inclusão que demanda adaptação do meio às suas necessidades/especificidades. Beyer (2010) reflete:

Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo de que todos participamos, por que isolá-los no período de aprendizagem escolar? (...) Do princípio da convivência deriva o “imperativo” de que as crianças com e sem necessidades especiais devem ser educadas conjuntamente; do princípio da necessidade, o “imperativo” de que todas as crianças devem ser educadas de acordo com suas necessidades e possibilidades. (Beyer, 2010, p.37)

O terceiro formato amparado pela maioria, recomenda um movimento inclusivo, a partir de uma rede de suportes, dentro da escola regular. Beyer (2010) destaca:

Na escola regular, muitos alunos não precisam de ajuda especial para atingir os alvos propostos. Algumas crianças precisam somente de ajuda temporária, em algumas áreas do currículo. Já outras necessitam de ajuda específica e até mesmo terapêutica. (Beyer, 2010, p.30)

Considerando que a maioria das entrevistadas corroborou com o último modelo, mais convergente para uma proposta inclusiva, é possível pontuar que há mais aproximação que distanciamento no quesito Acessibilidade atitudinal e consequentemente maior acatamento da política de escolarização na perspectiva do autismo.

Aqui nesse tópico, foram levantados os dados do campo e interpretados a partir da convergência ou não para a política investigada, e na seção seguinte, será construída a realidade “inclusiva” e avaliada a política, considerando o percurso metodológico adotado.

7.2. Da construção da realidade e avaliação da política

A pesquisa de campo abarcou três perfis imbricados na política investigada, a partir das categorias avaliativas: os agentes executores (coordenadora da Diversidade e Inclusão da

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza); os sujeitos responsáveis por gestar/coordenar o programa dentro da instituição escolar (diretor e coordenadora escolar); e os receptores da política (professoras regulares, professora do AEE, profissional de apoio, assistente de inclusão e mães atípicas). E, a partir de suas interlocuções e da interpretação dos factos, foi possível construindo a realidade inclusiva investigada.

A verdade material do campo trouxe mais distanciamento que aproximação da política investigada. A escola oferece o profissional de apoio no suporte aos alunos com autismo, no atendimento de suas necessidades de alimentação, higiene e locomoção, mas é passiva na promoção da visibilidade do tema (acessibilidade atitudinal), na politização dos direitos das pessoas com autismo (acessibilidade programática) e na garantia de atendimento sistematizado do aluno como a elaboração do PEI.

A realidade “inclusiva” que se construiu foi de um grupo de profissionais com baixa qualificação e práticas experimentais, atribuídas especialmente à fragilidade formativa; um movimento de integração deflagrado pela adoção de uma educação voltada para a gestão de resultados; uma docência carente de suporte pedagógico e material para atuar com o autismo; uma escolarização às cegas, sem planos orientadores especializados a partir de avaliações individualizadas; um ambiente ainda resistente à inclusão, sobretudo nos moldes em que ela se apresenta; uma desconexão entre a escolarização regular e o atendimento complementar especializado; um currículo predominante que divide os “capazes” dos “incapazes” e, um movimento educacional, que, quase como uma pre requisito cultural, não conta com a participação familiar.

Considerando o cenário edificado a partir do campo, esse tópico inicia a avaliação da política de escolarização na perspectiva do autismo, lançando o olhar para a Lei 13.146/2015, observando suas formulações e conceitos, conforme contempla o primeiro eixo analítico, *Análise de conteúdo*, na perspectiva avaliativa de Léa Rodrigues (2008) em sua Avaliação em profundidade.

A lei supra, assegura em seu art. 27º acesso a um sistema de ensino que garanta o máximo desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência considerando suas necessidades e ainda atribui essa salvaguarda ao Estado, família, comunidade escolar e sociedade. Enumera em seu art. 28º, vários critérios que compõem ações garantidoras à educação inclusiva, dentre eles, os destacados para esse estudo investigativo. Entretanto, é oportuno destacar que, historicamente, as legislações trazem textos imperativos sobre “o que tem que ser feito”, quando o grande imbróglio é sobre “como tem que ser feito”. Isso faz com que cada esfera institucional trabalhe conforme as próprias interpretações do “suficiente”.

A *Análise de conteúdo* evidenciou que, apesar da descrição na norma, há uma grande lacuna em como deve ser assegurado o que está retratado nela, como devem ser conduzidos os critérios que garantem a efetivação do programa. Considerando que, conforme a coordenadora da Célula da Diversidade e Inclusão, Monica Costa, as ações para a educação inclusiva na cidade de Fortaleza seguem a legislação federal, a “independência” das esferas, gerada pela falta de detalhamento da lei federal, faz com que o programa vá ganhando contornos a partir das interpretações locais, o que gera um afrouxamento na implementação da política.

Sobre o atendimento às crianças com deficiência e ou transtornos globais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola destaca:

A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização em classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p.53).

O documento pontua várias legislações federais (já tratadas nesse texto) que amparam a inclusão, traz, à luz da Resolução municipal nº 10/2013 a garantia do atendimento a demanda de matrícula proveniente da comunidade, destaca sobre as diferentes dimensões de acessibilidades, ressalta a estrutura da sala de AEE e enfatiza sobre “mudanças de concepção e práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores para a efetivação do direito de todos à escolarização”.(Projeto Político Pedagógico, 2021, p. 57).

Em contraponto, o PPP da escola se apresenta mais como um endosso das recomendações do conjunto de normativas que regem o movimento de inclusão, a partir de um generalismo textual que traz o discurso do respeito à diversidade, mas não define, determina, esmiuça, detalha como devem se dar ações concretas para alcançá-lo. Não há detalhamento sobre processos pedagógicos específicos para o TEA que orientem os profissionais e nem delimitações curriculares que sirvam de parâmetros para a inclusão. Não há pontuações sobre as especificidades do autismo, tampouco sobre o abandono de práticas integracionistas e a adoção de ações inclusivistas.

O Projeto contribui para uma dinâmica frouxa e descoordenada do movimento de inclusão, o que revela uma incoerência entre as bases conceituais e a formulação da implementação da política (Rodrigues, 2008), uma vez que a falta desse monitoramento e acompanhamento do programa na base receptora, evidencia um distanciamento da política. Esse eixo analítico trouxe a percepção de como o simplismo textual corrobora para que tudo funcione na superficialidade. Prova disso é o que evidenciou o campo: métodos pedagógicos

sem embasamento teórico; atividades adaptadas sem objetividade; práticas integracionistas falseadas de inclusão; desparametrização curricular.

Ainda debruçada na Lei 13.146/2015 essa seção segue avaliando a política de escolarização na perspectiva do autismo, agora observando, a partir do segundo eixo analítico, *Análise de contexto*, a conjuntura socioeconômica e política do programa, à época de sua formulação, bem como sua articulação com as instâncias locais. (Rodrigues, 2008).

Investigando o campo, a escola abarca um público estudantil que convive com vulnerabilidade social e, conforme já pontuado nesse estudo, cada aluno da instituição constitui um processo de inclusão social, a despeito de ter ou não algum tipo de deficiência. A precarização das moradias, a baixa renda média familiar, a baixa escolarização, tudo deflagra para a complexidade do processo de inclusão. Na perspectiva do autismo, trata-se de uma comunidade com dificuldade de acesso à saúde, terapias, medicamentos, suporte pedagógico especializado, o que deixa ainda mais desafiador o movimento inclusivo, sobretudo exigindo a intervenção de efetivas políticas que assegurem intersetorialidade nesse caso. Na avaliação de Rodrigues (2008), é preciso haver observância de uma política gestada em um determinado contexto socioeconômico e político no âmbito federal e sua acomodação nas instâncias menores, o que significa considerar situações também socioeconômicas locais. Somente é possível oferecer garantias de acesso à educação observando dificuldades e também necessidades dos receptores.

Em seu terceiro eixo analítico, *Trajetória institucional*, Rodrigues (2008) cita o campo como *locus* indispensável de observação e constatação acerca dos níveis de distanciamento ou aproximação da política, considerando seu percurso por entre as esferas, observando como se dá a sua coerência (ou não) entre as bases executora e receptora. A autora sugere que é na pesquisa empírica, na coleta dos dados e na objetivação dos fenômenos que se consegue mensurar se o programa chega ao seu público-alvo e sob que circunstâncias, como seus objetivos são significados pelos agentes executores e se há conformidade entre eles e às singularidades da base de recepção.

Conforme o estudo de campo evidenciou, sete das oito categorias avaliativas abordadas junto aos sujeitos sociais revelaram mais distanciamento que aproximação da política. Há clara dispersão do programa quando se equipara os seus objetivos ao que de fato se concretiza no interior da instituição. São formações continuadas que não capacitam, práticas pedagógicas sem material especializado, intervenções sem embasamento teórico, inoperância no atendimento individualizado do aluno, baixa invisibilidade do tema por parte da instituição e uma convergência para um modelo de escolarização inclusiva a partir de uma rede de suportes que

implica a implementação de salas multifuncionais dentro da escola regular. Avaliando, portanto, a política, a partir da dimensão analítica da *Trajetória institucional*, identifica-se mais distanciamento que aproximação, sobretudo ao observar que em seis categorias avaliativas foram constatados descumprimentos dos critérios **Acessibilidade e Formação**.

As ofertas de acessibilidade e formação garantidas pela Lei 13.146/2015, institucionalmente, parecem ficar pelo caminho, perdem a força de efetividade e, quando executadas, não são observadas conforme suas relevâncias e implicações no processo. A *Análise de conteúdo* traz sobre as lacunas deixadas pela letra da lei, enquanto a *Trajetória institucional* destaca como essas lacunas são “preenchidas”, e como podem assim projetar a aproximação ou o distanciamento da política. Não é sobre oferecer o programa. É sobre oferecê-lo com qualidade, regularidade, continuidade, diária e permanentemente.

O quarto eixo analítico, *Espectro temporal e territorial*, também citado por Rodrigues (2008) como avaliação da política a partir do campo, trata sobre os objetivos gerais do programa em conformidade às configurações locais.

É oportuno aqui destacar que o texto normativo (Lei 13.146) foi elaborado no ano de 2015, governo de Dilma Rousseff, governança de “esquerda” e alinhada ideologicamente às políticas públicas em favor das minorias e das camadas mais invisibilizadas da sociedade. Trata-se de uma normativa que, quando de sua elaboração, abarcava uma população estudantil (PcD) de 576.795 (quinhentos e setenta e seis mil, setecentos e noventa e cinco), e hoje (dados até 2024), ampara 1.827.066 (um milhão, oitocentos e vinte e sete mil, sessenta e seis) de alunos com deficiência nas escolas regulares, conforme estatística já apresentada nesse texto. Isto posto, a lei supra, formulada há 15 (quinze) anos, chega atualmente para um público quatro vezes maior que a época de sua promulgação, o que faz com que seja relevante observar tal proposta generalizante a partir de sua conformidade às especificidades da base receptora.

Quando se pensa na temporalidade da política, é preciso analisar que se trata de uma lei formulada quando a incidência de alunos com deficiência nas escolas regulares era bastante inferior a que se apresenta atualmente. Os dados nacionais e estaduais (já apresentados anteriormente nesse estudo), mostram esse avanço, o que leva a refletir sobre a idade da lei e a sua adequação ao novo panorama.

No caso de Fortaleza, conforme a coordenadora da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação, Mônica Costa, a coordenadoria que tem um ano e meio de criação, veio exatamente para suprir uma demanda que só cresce e que a política precisa alcançar:

A coordenadoria surge como uma resposta as demandas crescentes na área da inclusão. Em 2024 tivemos um crescimento ao longo do ano de 6.000 alunos com

deficiência na rede municipal. Esse ano, só até junho, já crescemos 5.000. Então o crescimento é exponencial e é como se estivéssemos sempre atrás, tentando alcançar essa demanda, com os olhares voltados a buscar formas de atender as necessidades desses estudantes o mais rápido possível.¹²²

Observando o campo e recortando a temporalidade de 2023 (ano de criação da coordenadoria) até 2025, o número de alunos com deficiência atendidos na escola dobrou, evidenciando a necessidade de adequação da política de escolarização:

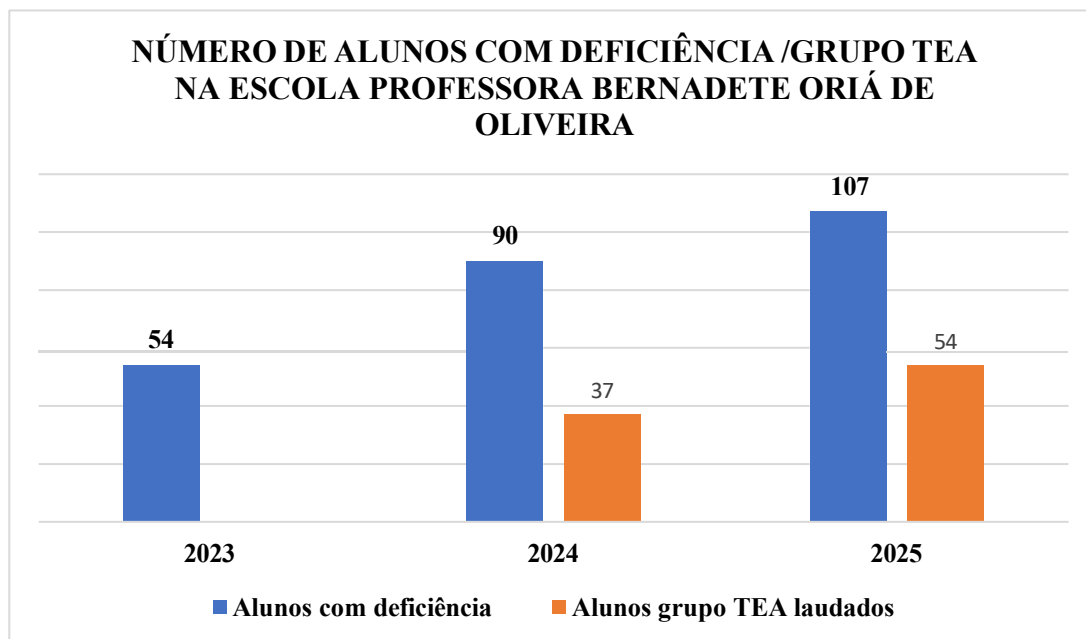


Figura 18: Número de alunos com deficiência e grupo TEA na instituição escolar

Fonte: Secretaria da escola

Uma política inclusiva precisa acompanhar o ritmo de crescimento do público PcD e as instâncias menores compensar esse escopo temporal, buscando adequar-se às demandas atuais.

Quando se pensa no desenho territorial da política, é preciso avaliar o campo e seu entorno, *locus* de aplicação do programa. Conforme já apresentado, trata-se de um território de baixa apropriação cultural e relevada vulnerabilidade social, o que demanda uma condução do programa, que observe tais condições. Uma política federal precisa chegar às esferas menores atenta às especificidades de onde vai ser aplicada O Projeto Político Pedagógico da escola traz:

É importante lembrar que por estarmos situadas em área de vulnerabilidade social, a frequência de atendimentos é bastante irregular. Tal fato dificulta um trabalho mais

¹²² M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.)

sistematizado no processo de aprendizagem. ((Projeto Político Pedagógica, 2022, p.59).

Dito isto, e, observando que as formações continuadas, conforme a pesquisa de campo, são em sua maioria ministradas por pessoas fora da rede de ensino ou que desconhecem a realidade do campo e suas intercorrências diárias, há nesse contexto, uma desconformidade da aplicabilidade da política com as particularidades locais, uma vez que há uma discrepância entre como essas formadoras enxergam o campo em suas visões amplas da política, e quais são de fato as necessidades que precisam ser adequadas às singularidades locais.

Considerando novamente as especificidades do campo, as práticas docentes são, para a grande maioria dos alunos com autismo, tudo com o que podem contar para desenvolver suas habilidades, pela dificuldade de acesso a terapias e acompanhamento regular. Nesse entendimento, práticas experimentais não atendem as necessidades do campo e não estão em conformidade com os objetivos gerais da política, observando o contexto local.

Uma outra situação de desconformidade se apresentou quando da realização do grupo focal e somente uma das mães conhecia sobre Estudo de caso e PEI, o que demonstra que há um grande nível de desinformação de direitos sobre a escolarização atípica. Quando esses recursos são negados, negligenciados, omitidos, a política não está sendo projetada para esse desenho territorial, ao contrário, está retroalimentando uma total desconformidade às particularidades locais.

Quando a escola se coloca passiva diante do papel de visibilizar o autismo, considerando a baixa desinformação por parte da comunidade, que leva ao preconceito, também denuncia uma desconformidade com os objetivos da política, pois aqui o programa não está sendo pensado a partir de uma comunidade externa que precisa ser informada, acessar conhecimento, desconstruir estigmas e politizar a pauta.

A Avaliação em profundidade permite identificar através de seus eixos analíticos sobre como a política foi formulada, sob que conceitos e imersa em qual cenário social e político, sobre seus objetivos, condições de implementação, se houve/há alterações entre seu ponto de partida e seu ponto de chegada, interrupções ou “remendos” nesse trajeto, entraves nesse processo e por fim, buscar aclarar sobre a efetividade na sua aplicabilidade.

Metodologicamente esse estudo abarcou pesquisa documental, teórica e empírica, o que, a partir de Rodrigues (2008) favorece uma triangulação e integração de dados, pois “(...) fornece muito mais possibilidades de ação, uma vez que permite reflexões e modificações continuadas e uma compreensão muito mais ampla da dinâmica da política em processo”. (Rodrigues, 2008, p. 10). O encontro dessas fontes permitiu identificar dissonâncias, conformidades e brechas na

aplicabilidade da política e consequentemente nas práticas inclusivas na perspectiva da escolarização atípica.

As fontes documentais comprovaram que, historicamente, a legislação na perspectiva inclusiva, avançou e retrocedeu, atravessou resistências e adesões e segue sendo pauta de constante debate e discussão.

As fontes teóricas trouxeram as abordagens da deficiência e as diferentes interpretações acerca do autismo, levando a compreensão sobre a complexidade do abandono de práticas integracionistas em detrimento à adoção de práticas inclusivistas, sobretudo no âmbito da escolarização. Destacaram também sobre pressupostos para uma educação inclusiva e embasaram critérios indispensáveis para a inclusão de alunos do grupo TEA.

E por fim, os dados do campo apresentaram a realidade material, permitindo avaliar a política, a partir de como ela é aplicada na dinâmica escolar, considerando o que regem os documentos e o que destaca a literatura.

O campo é o *lócus* onde “tudo” acontece, onde a política se concretiza ou se esvazia. Observando as fontes documentais, as legislações buscam ordenar a Educação Especial, mas materialmente, há lacunas sobre como essa modalidade é implementada. As interlocuções trouxeram um distanciamento entre a norma e a sua efetividade. A partir das categorias avaliadas, dois dos três critérios apurados nesse estudo como requisitos à inclusão, são descumpridos ou estão em desconformidade com a lei. Isso se comprovou em questões como má qualificação dos professores, dificuldades com intervenções pedagógicas para a escolarização atípica, indisponibilidade de material especializado, ausência de discussão/debate sobre a pauta na comunidade escolar, entre outras.

O estudo empírico trouxe que o movimento de inclusão é feito basicamente a partir do trabalho individualizado e experimental dos profissionais que atuam com as crianças com autismo. As interlocuções demonstraram uma certa orfandade por parte dos professores, que, na falta de uma conjuntura unificada, buscam de forma pessoal, encontrar um caminho para conduzir a escolarização atípica. Só por essa observância, já é possível inferir que os objetivos primordiais da legislação inclusiva são comprometidos.

O campo também permitiu comprovar que, conforme a literatura explorada, a inclusão também atravessa interpretações e comportamentos atitudinais sobre a deficiência. Demonstrou que a sensibilidade é indispensável para que a escolarização na perspectiva do autismo aconteça, considerando a complexidade destacada pelos profissionais em lidar com uma condição cheia de especificidades.

A perspectiva avaliativa de Rodrigues (2008), permitiu aprofundar a política e, a partir de um movimento de análise multidimensional, entender processos imbricados que aclaram falhas de efetivação. Também estendeu o olhar para além da letra da lei e concedeu uma leitura elementar da realidade e a compreensão de que, não são os trâmites institucionais e nem a aplicabilidade da lei, são as percepções dos sujeitos que comprovam a efetividade ou não da política.

A leitura interpretativa trouxe que práticas inclusivas não são tão somente sobre leis. São sobre desconstruções pessoais, sensibilizações, papéis institucionais e hierarquias sociais. Retrato um modelo educacional dominante, estatístico e pautado em dados mensuráveis, que impactam diretamente a dinâmica escolar e compromete o movimento inclusivo.

Aplicar a Avaliação em profundidade na escola adotada aqui como um estudo de caso, permitiu projetar e compreender como opera o sistema de ensino no município de Fortaleza a partir da inclusão da criança com autismo e observar hiatos, no cumprimento das leis inclusivas. Com a análise das dimensões (conteúdo, contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial) foi possível identificar o generalismo textual das normativas, o que faz com que as instâncias atuem com determinada autonomia, possibilitando desconformidades em seus alinhamentos; perceber a relevância da acomodação de uma política, considerando a conjuntura social e econômica sob a qual ela foi elaborada; identificar como a política gestada na instância federal chega e é significada nas bases executoras para então ser implementada nas bases receptoras; e constatar se há conformidade da política às particularidades do local de aplicabilidade.

Todo esse exercício permitiu vislumbrar que a efetivação da política de escolarização atípica demanda melhorias e detalhamento das ações que atendam cada segmento que compõe a cadeia inclusiva, como formações continuadas, escola aparelhada, adoção da pauta de forma permanente, atendimento sistemático do aluno, intersetorialidade de políticas. A vasta legislação que orienta o movimento de inclusão como a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e a Lei 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), não são garantias de acesso à educação e respeito às especificidades de alunos com autismo. É preciso observar sobre onde e especialmente como a política está sendo aplicada. Como destaca Rodrigues (2008), atentar para grau de aproximação ou distanciamento de sua base de formulação até sua base de implementação, no percurso por entre as instâncias.

A Avaliação em profundidade da política dissecou a própria política, abandonando uma leitura literal da lei para uma apreciação mais crítica-materialista, e, a partir da percepção e experiência dos sujeitos, leva a construir, subjetivamente, cenários reais para sua efetivação.

Esse estudo investigativo trouxe a completa noção de que a inclusão é um movimento coletivo, desde a formulação da política até a sua aplicabilidade no campo, e, deste modo, fortalece a necessidade de melhor apurar planejamentos e ações para a efetivação da escolarização na perspectiva do autismo, na rede pública municipal de Fortaleza.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi avaliar a política de escolarização na perspectiva do autismo, considerando como critérios indispensáveis, a acessibilidade, a formação e a oferta do profissional de apoio (assegurados pela Lei 13.146/2015), a partir de uma avaliação em profundidade em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Para esse percurso investigativo, seis objetivos específicos foram traçados. O primeiro deles, apoiado na perspectiva avaliativa de Rodrigues (2008), consistiu em levantar dados, a partir de pesquisa documental, sobre as legislações inclusivas no enquadramento da Educação Especial no Brasil, Estado do Ceará e Município de Fortaleza, observando em suas formulações, os critérios, conceitos, coerências e contextos socioeconômicos subsidiadores. Aqui ficou evidenciado que, sobre a pauta da escolarização inclusiva, a arena pública sempre foi permeada de debates e discussões, jogos de interesses, pequenos avanços e também retrocessos, a depender da governança imbricada.

A análise documental ajudou a entender como gradativamente a pauta da inclusão foi ganhando espaço, mas também aclarou que o texto legal, sozinho, não tem força de efetividade. É preciso comprometimento institucional e também de toda a sociedade.

O segundo objetivo compreendeu investigar, através da literatura posta, sobre o TEA e suas singularidades, apreciando os diferentes modelos de abordagem da deficiência. Essa foi uma etapa que permitiu relacionar como cada protótipo influencia e direciona as práticas dentro da dinâmica escolar. A partir da abordagem biomédica, por exemplo, quando a deficiência é potencializada e as possibilidades da criança desacreditadas, a inclusão é ameaçada e as práticas tendem a ser mais integracionistas. Já na visão biopsicossocial, onde há um entendimento de que a deficiência demanda de vários fatores, inclusive de ordem externa, há uma maior reflexão acerca da necessidade de adequações para o desenvolvimento da criança e, nesse contexto, as práticas tendem a ser mais inclusivistas.

Importante destacar que esse estudo teórico foi pertinente para o estudo de campo, na perspectiva de identificar como as abordagens da deficiência se dão na ambiência da instituição, e qual predomina no movimento de escolarização. Conforme os dados e as interlocuções, ficou claro que as práticas integracionistas são bem mais predominantes que as práticas inclusivistas na escola em questão. Apesar do esforço do corpo docente em atender as crianças com autismo, percebeu-se uma visão ainda bastante patológica por parte de toda a comunidade escolar, especialmente pelo reforço negativo gerado pela gestão de resultados, ineficácia das formações

continuadas, baixa visibilidade da temática na instituição e resistência à desconstrução subjetiva indispensável para o processo de autossensibilização da pauta por parte dos sujeitos sociais.

O terceiro objetivo constituiu avaliar o debate político em torno da escolarização inclusiva, especialmente no contexto do autismo, percebendo as diferentes interpretações na arena política. Trata-se de uma política bastante tensionada que bifurca interesses de diferentes entidades representativas e defensoras da pauta autista. De um lado, grupos que entendem o autismo a partir de uma diferença biológica e, nessa perspectiva, discordante de quaisquer intervenções quando da escolarização do aluno, interpretando-as como reforçadoras de preconceito. Por outro lado, grupos que compreendem as especificidades do transtorno e são convergentes a quaisquer suportes que possam auxiliar no desenvolvimento e escolarização da criança.

Pesquisar e acompanhar essa discussão no contexto das políticas públicas permitiu compreender a importância de apurar a percepção dos profissionais da instituição acerca da relevância/indispensabilidade, ou não, de suportes no autismo. Conforme o “mergulho” no campo esse debate demonstrou toda a sua pertinência pois permitiu avaliar como boa parte da comunidade escolar pensa a inclusão. Os entrevistados trouxeram a convergência da maioria para o modelo de educação inclusiva a partir de uma escola regular alicerçada por profissionais de apoio e assistentes de inclusão (preferencialmente qualificados para atuar também pedagogicamente), salas multifuncionais com profissionais especializados dentro da carga horária do aluno e planos individualizados de acordo com as suas necessidades e possibilidades. Ficou evidente que para o grupo não há como desconsiderar as especificidades do TEA e escolarizar sem essa estruturação.

As interlocuções voltadas para esse questionamento mostraram que, os profissionais e assistentes dentro e fora da sala de aula já foram grandes avanços conquistados, mas ainda insuficientes quando se pensa em inclusão na perspectiva do autismo. O apoio de salas multifuncionais foi pontuado como indispensável para o desenvolvimento e escolarização no TEA. No cenário investigado há uma enorme conclamação para que mais e mais suportes cheguem e somem ao movimento inclusivo. O campo trouxe a impressão de que a resistência diminui à medida que esses amparos chegam. Os profissionais que atuam na escola entendem que as complexidades do autismo vão além de estratégias pedagógicas e necessitam de olhares e intervenções clínicas atuando simultaneamente na condução dessa criança na dinâmica escolar.

O quarto objetivo abarcou examinar a escolarização atípica a partir dos critérios de acessibilidade, formação e profissional de apoio, observando a relevância do acesso a práticas

pedagógicas, materiais, currículo, atividades, qualificação docente e profissionais no auxílio às necessidades de alimentação, higiene e locomoção das crianças.

Esse estudo bibliográfico permitiu aprofundar sobre a relevância de garantir esses critérios às crianças mais comprometidas do espectro. E, para tanto, adentrar a discussão abordada na introdução desse texto, sobre os embates ideológicos na arena política acerca da escolarização na perspectiva do autismo. O debate político, a partir dessa pauta, é dividido basicamente entre os que defendem o princípio da igualdade (tratamento igual para todos) e os que concordam com o princípio da equidade (tratamento adaptado para nivelar oportunidades).

Os adeptos ao primeiro, enxergam as adaptações e suportes como combustíveis para práticas estigmatizantes a partir de uma abordagem biomédica da deficiência e consequentemente um retrocesso para o movimento inclusivo no TEA. Já os partidários ao segundo, compreendem que sem essas adequações, alunos de suporte mais elevados, em função de suas especificidades, estão sujeitos às práticas integracionistas e ficarão à margem do movimento inclusivo.

A legislação brasileira, através da Lei 13.146/2015, assegura acessibilidade metodológica às pessoas com deficiência no propósito de garantir o rompimento de barreiras que impeçam acesso ao conhecimento. Ora, se materiais, currículos, atividades e métodos convencionais não são alcançados por alunos do grupo TEA de níveis mais elevados, naturalmente tornam-se obstáculos para seus desenvolvimentos. Mas e se forem flexibilizados, adaptados, diversificados conforme suas necessidades, poderiam ampliar suas possibilidades de aprendizagem? O campo comprovou que sim. Garantir acessibilidade no contexto do autismo é entender que não é sobre tratá-los diferentes, mas oferecer o que precisam para que tenham as mesmas oportunidades que todos.

Como esse objetivo, articulado com o campo, ajudou no desenvolvimento da pesquisa? Para responder a esse questionamento, é preciso voltar à análise do Parecer 50/2023, documento mais atual sobre escolarização atípica e que sofreu embate de diferentes interpretações na arena política. Alguns pontos foram retirados de sua primeira versão e demonstram como consequência uma dispersão do movimento inclusivo na ambiência escolar.

Uma questão subtraída do documento foi sobre Práticas pedagógicas pautadas em terapias comportamentais como ABA que foram interpretadas como reforçadoras da visão médica. Em contrapartida, o que os dados do campo denunciaram foram aplicações de práticas experimentais, testáveis, sem embasamento teórico, sem ordenação, direcionamento, consistindo em obstáculos para o movimento inclusivo. Aqui também há um comprometimento com relação às formações, que sem uma programação definida de práticas para atuar com o

autismo, acabam negligenciando a pauta e consequentemente a qualificação docente, conforme também evidenciaram os dados do campo.

Outro ponto retirado do Parecer foi sobre a flexibilização curricular, interpretada como uma redução do conteúdo. Nesse enquadramento, o que campo acusou foi que o currículo imposto e engessado pelos sistemas de ensino compõe o cerne da gestão de resultados e impactam muito negativamente para a inclusão dos alunos com autismo.

Outra questão que foi extraída da primeira versão do documento foi a oferta do Acompanhante especializado. No caso específico de Fortaleza, essa demanda vem sendo atendida pela contratação de assistentes de inclusão que, dentro das salas regulares, apesar de não qualificadas e autorizadas para atuarem pedagogicamente, contribuem enormemente para o desenvolvimento do trabalho docente. Trata-se de um suporte oferecido pela rede (sem previsão legal) que, para os profissionais da educação da instituição investigada, sem essa oferta, seria totalmente inviável o movimento inclusivo.

Sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), que apesar das contestações permaneceu no texto, foi considerado no campo como indispensável para que a prática pedagógica, a atividade, o currículo sejam pensados a partir das possibilidades de cada criança, o que além de incluí-la na dinâmica escolar, orienta o trabalho docente na condução do seu aprendizado.

Esse objetivo deu a perceber sobre como esses critérios impactam na inclusão e como, na perspectiva do autismo, são tratados no debate político e como mensurados dentro da dinâmica escolar,

O quinto objetivo concebeu, através de pesquisa de campo, levantar dados materiais e avaliar a política a partir dos eixos analíticos da Avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), evidenciando coerências e divergências na sua aplicabilidade. Essa etapa seguiu um movimento processual onde inicialmente os dados foram apurados a partir de entrevistas e grupo focal, posteriormente interpretados e por fim, construída a realidade posta. Frente a essa materialidade, o programa foi avaliado a partir de seus conteúdos e contextos em sua formulação, e seus níveis de aproximação e coerência em sua aplicabilidade. (Rodrigues, 2008).

A avaliação em profundidade da política evidenciou o distanciamento entre a letra da lei e a sua concretização, denunciou um generalismo textual que reverbera nos documentos legais e que deixam lacunas de orientação para suas aplicabilidades, aclarou que questões importantes relativas a acessibilidade e a formação não são efetivamente cumpridas na instituição, comprovando que na referida escola, a política de escolarização na perspectiva do autismo mais se distancia do que se aproxima dos seus objetivos gerais. Também conforme a

realidade edificada, a política, a partir de seus desenhos temporal e territorial, demonstrou mais desconformidades que anuências, considerando especialmente a prerrogativa da territorialidade que, no caso da escola, pelo contexto socioeconômico e cultural imbricado, demanda observações e considerações mais cuidadosas na efetivação do programa. A Avaliação em profundidade foi riquíssima pois permitiu captar sentimentos, percepções e experiências dos sujeitos sociais, o que foi preponderante para a construção da realidade.

O sexto objetivo consistiu em triangular fontes empíricas, documentais e bibliográficas na perspectiva de alcançar o panorama do programa e eventuais falhas de efetividade. Aqui, o percurso metodológico e especialmente a avaliação em profundidade permitiram compreender como se dão as articulações nas arenas políticas, como contextos sociais podem fazer com que os programas avancem ou retrocedam, como as políticas estão sujeitas a interpretações e intervenções a partir de seus percursos institucionais e como tais mudanças podem fazê-las próximas ou distantes de seus objetivos.

A triangulação dos dados permitiu ampliar a visão da política para além do seu texto imperativo, a partir da contribuição do que já se apurou de conhecimento e experiência sobre a escolarização atípica e sobretudo, sobre como ela segue se comporta materialmente na escola pública regular. A articulação dessas três fontes conversou muito adequadamente com a avaliação de um programa voltado a garantia da subjetividade, do direito à igualdade, a oportunidade e justiça social. Dissecar sobre os aspectos políticos da política, investigar literaturas voltadas ao objeto dessa política e comprovar como ela chega à base receptora foram caminhos que permitiram identificar e recomendar ações urgentes na perspectiva de garantir uma educação efetivamente inclusiva.

Analisando o panorama educacional brasileiro, os sistemas de ensino são majoritariamente projetados para um mundo neurotípico. As ambiências escolares, práticas pedagógicas, materiais didáticos, avaliações, currículos, etapas de aprendizagem, tudo alinhavado para crianças “normais”. Esse é um cenário arraigado por anos na docência. Entretanto, o cenário atual consta de um número crescente de crianças com autismo nas escolas regulares, que necessitam muito mais que matrículas para assegurarem suas escolarizações. O que essa pesquisa encontrou foi a percepção de que, quando se trata do autismo, falta efetivação das políticas educacionais e o que predomina são ações insuficientes, também superficiais e até improvisadas.

Esse estudo investigativo identificou que é preciso pensar a escolarização na perspectiva do autismo no tamanho que ela se encontra. Projetá-la a partir de suas peculiaridades, entendendo que atender alunos com autismo não é assentá-los nos bancos das salas regulares

para que sejam experimentados em suas habilidades. É preciso pensá-los pertencentes ao sistema. Aparelhar escolas e investir em formações com profissionais preparados e qualificados sobre o TEA, clínica e pedagogicamente. O autismo é uma deficiência complexa que demanda conhecimento, preparação, suporte e políticas públicas intersetoriais que articulem educação e saúde, porque aqui estão em jogo vieses pedagógicos e também clínicos. Não é possível desconsiderar dentro da ambiência escolar, aspectos que fogem à formação docente.

Dito isto, é preciso considerar alguns pontos. Essa é uma pesquisa que tratou de uma escola especificamente dentro da rede municipal, com dados do ano corrente, o que não permite generalizar o cenário educacional da cidade de Fortaleza. Também essa investigação não pretende condicionar a garantia da aprendizagem do aluno típico a partir do cumprimento da política avaliada, especialmente porque o processo de desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo de uma criança atravessam aspectos físicos, psíquicos, sociais e culturais que, em determinados casos, mesmo com toda estrutura disponível, a aprendizagem pode não ser efetivada.

Esse estudo recomenda a continuidade futura dessa investigação, em escalas mais abrangentes, entendendo que há uma dinâmica em curso para transformar as escolas municipais de Fortaleza em ambientes inclusivos, especialmente na atual gestão, na observância do trabalho da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação, junto a promoção de ações inclusivas como o Projeto Girassol, já abordado nesse texto, e a disponibilidade de assistentes de inclusão (profissional não previsto em lei) que se tornaram protagonistas no movimento de inclusão.

A política da escolarização na perspectiva do autismo trata sobre a garantia de acesso ao conhecimento, de oportunidade de desenvolvimento, do direito ao pertencimento, do respeito a subjetividade, assegurados a todo e qualquer aluno, a despeito de limitações ou possibilidades. É uma política em construção e constitui objeto inesgotável de discussão, atuação e transformação social.

A legislação brasileira, através da Lei 13.146/2015, assegura acessibilidade metodológica às pessoas com deficiência no propósito de garantir o rompimento de barreiras que impeçam acesso ao conhecimento. Ora, se materiais, currículos, atividades e métodos convencionais não são alcançados por alunos do grupo TEA mais comprometidos, naturalmente tornam-se obstáculos para seus desenvolvimentos. Mas se foram flexibilizados, adaptados, diversificados conforme suas necessidades, podem ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Não é sobre tratá-los diferentes, mas oferecer o que precisam para que tenham as mesmas oportunidades que todos.

O debate político, a partir dessa pauta, é dividido basicamente entre os que defendem o princípio da igualdade (tratamento igual para todos) e os que concordam com o princípio da equidade (tratamento adaptado para nivelar oportunidades). Os adeptos ao primeiro, enxergam as adaptações e suportes como combustíveis para práticas estigmatizantes a partir de uma abordagem biomédica da deficiência e consequentemente um retrocesso para o movimento inclusivo no TEA. Já os partidários ao segundo, compreendem que sem essas adequações, alunos de suporte mais elevados, em função de suas especificidades, estão sujeitos às práticas integracionistas e ficarão à margem do movimento inclusivo.

A legislação mais recente sobre a escolarização no autismo, o Parecer 50/2023 sofreu esse embate interpretativo e muitos pontos foram retirados de sua primeira versão. Práticas pedagógicas pautadas em terapias comportamentais como ABA foram interpretadas como reforçadoras da visão médica.

Da primeira versão do Parecer 50, foi retirado o enfoque em práticas pedagógicas baseadas em evidências, como as de reforço comportamental (ABA), devido à preocupação de que estas poderiam ser interpretadas como uma imposição de abordagem médica e favorecer interesses de mercado, o que seria contrário ao paradigma da educação inclusiva. Essa alteração visou afastar a ideia de individualizar ou focar na deficiência, buscando uma perspectiva mais social da inclusão.

Considerando o critério da acessibilidade metodológica, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é indispensável para que a prática pedagógica, a atividade, o currículo sejam pensados a partir das possibilidades da criança, o que além de incluí-la na dinâmica escolar, orientará o trabalho docente na condução do seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

SOUSA, Marlla Mendes de. (org.). **Autismo**: legislação, jurisprudência e políticas públicas. OAB Editora, 2021.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILERM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema da deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, jul./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BERTONCELO, Edison. Classes sociais, cultura e educação. **Novos Estudos**, v. 35, n. 1, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/wM53cWJVxLbtPXpfm7ZYwBD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BIJEGA, Graciele Lehnem. Cidadania no Brasil: a nossa jovem Democracia em risco. **Revista Espirales**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 78–90, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/1704>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 dez. 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2006 / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 02 out. 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 06 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º graus, e da outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 out. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Educação Especial: Um direito assegurado. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 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: Presidência da República, Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Lei 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. Brasília, DF: Presidência da República, 25. ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 11.487, 10 de abril de 2023.** Institui o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 50/2024**. Orientações Específicas para o Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento, no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 de nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da educação, 11 set. 2001.

BRASIL. **Nota técnica SEESP/GAB n. 19, de 8 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, DF: Secretaria Especial de Educação, 2010. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 dez. 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da ldb/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 456, de 26 de julho de 2016**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. CEE, Fortaleza, CE: 26 jul. 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE 2008**: Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização. [S. l.]: SEDUC, 2008.

CEARÁ. **Resolução nº 394, de 20 de dezembro de 2004**. Fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza, CE: CEC, 2004.

CEARÁ. **Resolução nº 456, de 1º de junho de 2016.** Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza: CEC, 2016.

CEARÁ. **Lei nº 18.944 de 30 de julho de 2024.** Institui a política estadual da pessoa com deficiência no estado do Ceará. Fortaleza, CE: Diário Oficial, 30 jul. 2024.

CEARÁ. **Portaria nº 998/2013 de 19 de novembro de 2013.** Os estudantes com deficiência não são contabilizados no “cálculo da participação e da proficiência”. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação, 2013.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação, 2013.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc., Campinas**, v.40, e0224639, 2019.

FARIAS, Uli Batista Pinto Martins; SILVA Rennó Nogueira da; FREITAS, Silvia Helena Belmino. O Conjunto Palmeiras se Apresenta. **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 1, 2016.

FERREIRA, Daniela Nascimento *et al.* Tea: perspectivas biomédica e biopsicossocial. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI), 5., 2024. **Anais[...]** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108621>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. A presunção de capacidade civil da pessoa com deficiência na lei brasileira de inclusão. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n. 13, p. 99-117, 2016.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 11.119 de 28 de maio de 2021.** Dispõe sobre a garantia de diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista em crianças de até 18 (dezoito) meses. Fortaleza, CE: Câmara Municipal de Fortaleza, 28 maio 2021.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 10.668 de 2 de janeiro de 2018.** Consolida a legislação municipal e dispõe sobre o estatuto municipal da pessoa com deficiência e dá outras providências. Fortaleza, CE: Câmara Municipal de Fortaleza, 2018.

FORTALEZA. **Resolução nº 010/2013 de 7 de março de 2013.** Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de aprendizagem. Fortaleza, CE: Conselho Municipal de Educação, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. **Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação**: uma abordagem antropológica. *Revista Desenvolvimento em Debate*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2023.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 76–90, 2012.

LOPES, Daniel Bruno; BRASIL, Renan César. Uma análise do contexto político da lei de diretrizes e bases de 1961: motivações e interesses do primeiro anteprojeto até sua aprovação. *Revista Ciranda* (Unimontes), v. 6, p. 04-15, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial, 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 9, p. 96–108, 2000.

MEDEIROS, Marcelo. **Os ricos e a formulação de políticas de combate à desigualdade e à pobreza no Brasil**. Brasília: IPEA, 2023.

MEIRA, Ariadne Messalina Batista. **Um modo de cifrar**: autistas e a escrita de si. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2020.

MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, São Paulo, Brasil, v. 30, n. 63, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14553/11779>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIGUEL, Kassiana da Silva; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della; FERRAZ, Daniela Frigo. As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: questões teóricas e práticas. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Amazônia, v. 18, n. 41, p. 255-280, 2022.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições de Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NUBILA, Heloisa B. V. Di. Uma introdução à CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 122-123, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/Q3sQhqznjP4nXZCrpqrzCkz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. K. S.; SANTOS, M. C. F. Capital cultural: uma análise na obra de Bourdieu. In: José Gerardo Vasconcelos; Raimunda Costa Cruz; Camila Quirino de Oliveira (org.). **Política, Educação e Sociedade**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, p. 81-88, 2015.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: www.tse.jus.br. Acesso em: 10 maio 2025.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, fev. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza inaugura Horta Social do Conjunto Palmeiras com a primeira colheita do ano**. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 06 jan. 2022. Disponível em: <https://fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-inaugura-horta-social-do-conjunto-palmeiras-com-a-primeira-colheita-do-ano>. Acesso em: 18 jun. 2024.

RAFANTE, Heulália Charalo; SELINGARDI, Sergio Cristóvão; SILVA, Sonia de Oliveira da; SILVA, Lenaye Valvassori. Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. Educação e Pesquisa – **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo (SP), v. 45, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51889>. Acesso em: 14 fev. 2025.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL – Revista de avaliação de Políticas Públicas**, n. 1, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964- 1985). **Pro-Docência. Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL**. n. 2, v. 1, jul./dez. 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo; SANTOS, João Otacílio. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 23 fev. 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/10770>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SENRA, Elaine Maria de Andrade; ELLIOT, Ligia Gomes; SILVA, Laisa Raquel Bezerra da; BASTOS, Tiago Magalhães. Bases epistemológicas da avaliação: entre saberes e práticas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 51, p. 463-480, abr./jun. 2024.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva (org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras Editora, 2001.

TENENTE, Luiza. Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo. São Paulo: **G1**, 2 ago. MARTINS, Silvia Maria. **O Profi** 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghtml>. Acesso em: 8 fev. 2025.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, mai./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bCWckwnwwrvF8Pb9kDtjDgy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VASCONCELOS, A. F.; FREIRES, K. C. P.; GOMES, L. E. S.; CARVALHO, S. T. A.; PONTES, R. J. S. Implicações histórico-sociais do transtorno do espectro autista. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 221–243, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8136737. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1655>. Acesso em: 15 nov. 2024.

APÊNDICE A - ENTREVISTAS

M., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

V., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

SA., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (61 min.).

SU., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (38 min.).

C., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (17 min.).

SO., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

CR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (70 min.).

LD., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

SUR., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (35 min.).

A., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (46 min.).

EL., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (27 min.).

LI., Respondente. Entrevista. [jun. 2025]. Entrevistadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (24 min.).

AR., Respondente. Grupo focal. [jun. 2025]. Mediadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

D., Respondente. Grupo focal. [jun. 2025]. Mediadora: Tereza Elisângela Linhares Augusto. Fortaleza, 2025. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

**APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA –
COORDENAÇÃO DIVERSIDADE E INCLUSÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO (SME)**

1. Qual seu cargo e funções na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza?
2. Qual a sua formação para atuar com a Educação Especial?
3. Como se dá a contratação dos profissionais de apoio e agentes de inclusão para as escolas municipais? (Editais? Seleção com avaliação de currículo? Entrevistas? Provas? Nível de formação? Contrato temporário? CLT? Termo de voluntariado?)
4. Como se dá a concessão dos profissionais de apoio e agentes de inclusão no atendimento às demandas das escolas? (Por número de alunos com autismo na escola? Por número de alunos por turma? Por níveis e suporte? Por notificação do Ministério Público? Por notificação da escola?)
5. Que tipo de qualificação a SME oferece para esses profissionais atuarem com alunos autistas?
6. Como essa Coordenação articula formações docentes na perspectiva da escolarização autista? (Formadores da rede? Formadores fora da rede? Formadores qualificados em Educação Especial? Participação eventual de profissionais da saúde? Formações atualizadas na temática do autismo? Abordagens sobre terminologias? Abordagens sobre práticas pedagógicas inclusivas? Abordagens sobre a legislação?)
7. Que ações/orientações essa Coordenação promove para visibilizar o autismo na rede municipal de educação de Fortaleza? (Eventos? Reuniões com grupos gestores? Articulação com outras secretarias como a da Saúde?)
8. Como você enxerga o cenário atual na perspectiva do cumprimento das políticas públicas inclusivas educacionais? (Análise sobre as acessibilidades atitudinal, comunicacional, programática e pedagógica)

**APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – GRUPO
GESTOR**

1. Como membro gestor, como você avalia seu papel na condução do processo de inclusão dos alunos com autismo?
2. Que avaliação você faz da Escola Professora Bernadete Oriá de Oliveira enquanto espaço de debate e visibilidade da inclusão na perspectiva do autismo? (Atuante? Pouco atuante? Passiva?)
3. Que materiais pedagógicos a escola dispõe para auxiliar o corpo docente no processo de escolarização do aluno com autismo? (desconsiderar os materiais da sala de AEE) (Adaptados? Visuais? Multissensoriais? ABA? Comunicacionais?)
4. Como ocorre a matrícula/interação do aluno com autismo na escola? (Disponibilidade de vagas? Preferência de vagas? Matrícula em turma regular seguindo o rito dos alunos típicos sem exigência de documento diagnóstico? Matrícula em turma regular exigindo o documento diagnóstico para arquivo cadastral? Matrícula em turma regular exigindo o documento diagnóstico para conhecimento/monitoramento da equipe pedagógica? Matrícula em turma regular e elaboração do estudo de caso para composição do PAEE e PEI?)
5. Como a escola está organizada quanto ao atendimento dos alunos com autismo na perspectiva do trabalho de profissionais de apoio e/ou agentes de inclusão? (Quantos são os profissionais de apoio e quantos agente de inclusão? Que funções desempenham? Como se dá o atendimento de ambos, dentro ou fora de sala de aula? O atendimento dentro de sala de aula é feito sob quais critérios? Por turma? Por aluno? Por demanda de suporte?)
6. Como você concebe uma escola inclusiva? (Pessoas diferentes no mesmo espaço? Um espaço para pessoas diferentes?)

APÊNDICE D - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PROFESSORA AEE

1. Qual a sua formação para atuar na Educação Especial e como você avalia seu desempenho na condução do processo de inclusão dos alunos com autismo?
2. Que funções você desenvolve na escola enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade? Acompanha a funcionalidade dos materiais didáticos? Estabelece parcerias com outros profissionais da escola? Incentiva os professores regulares a participarem das atividades com o público do AEE? Oferece atendimento direto aos alunos em sessões individuais ou em grupos reduzidos? Faz mediação da aprendizagem entre o aluno e o conteúdo? Apoia as famílias, fornecendo orientações e estratégias? Sem mantém atualizado (a) sobre novas abordagens, métodos e recursos na área de educação inclusiva?
3. Como você categoriza as formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação enquanto ferramenta de aprimoramento da sua prática docente junto a escolarização do seu aluno autista? (Satisfatórias? Medianas? Insuficientes?)
4. Que materiais você dispõe para atender os alunos com autismo? Adaptados? Visuais? Multissensoriais? ABA? Comunicacionais?
5. Que intervenções você utiliza nos seus atendimentos para contribuir com o aprendizado dos alunos com autismo?
6. Que desafios você enfrenta enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da inclusão dos alunos com autismo? Falta de material pedagógico? Infrequência de alunos? Ausência do PAEE? Problemas estruturais da sala do AEE? Dificuldade de alinhamento com professores regulares?

APÊNDICE E - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PROFESSORES REGULARES

1. Qual a sua formação para atuar na Educação Especial e como você avalia seu desempenho na escolarização dos alunos com autismo?
2. Como você classifica a Escola Professora Bernadete Oriá de Oliveira enquanto espaço de visibilidade da inclusão na perspectiva do autismo? (Atuante? Pouco atuante? Passiva?)
3. Como você categoriza as formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação enquanto ferramenta de aprimoramento da sua prática docente junto a escolarização do seu aluno autista? (Satisfatórias? Medianas? Insuficientes?)
4. Que práticas pedagógicas você utiliza no processo de escolarização do seu aluno autista?
5. Que materiais pedagógicos a escola disponibiliza visando a inclusão/escolarização dos alunos com autismo? (Adaptados? Visuais? Multissensoriais? ABA? Comunicacionais?)
6. Como você avalia o papel do profissional de apoio/agente de inclusão junto a sua prática profissional? (Dispensável? Indispensável? Suficientes? Insuficientes? Habilitados? Desqualificados?)
7. Que desafios você encontra no processo de inclusão? (Currículos inflexíveis? Métodos engessados? Dificuldade de material pedagógico? Ausência de profissional de apoio e/ou agente de inclusão? Insuficiência de formação continuada? Sistema de ensino voltado para a gestão de resultados (SPAECE)? Falta de atendimento sistemático com elaboração do PEI? Deficiência na parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
8. Como você concebe uma escola inclusiva? (Alunos típicos e atípicos na mesma sala sem necessidade de suporte? Alunos típicos e atípicos na mesma sala com necessidade de suporte para o segundo grupo? Alunos típicos e atípicos em salas diferentes?)

APÊNDICE F - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PROFISSIONAL DE APOIO/AGENTE DE INCLUSÃO P.A – Profissional de apoio A.I – Agente de inclusão

1. Que critérios foram usados para a contratação do seu trabalho? P.A A.I (Apresentação de currículo? Prova escrita? Entrevista? Exigência de nível de escolaridade? Experiência?)
2. Qual seu regime de trabalho? P.A A.I (CLT? Contrato temporário? Termo de voluntariado?)
3. Qual a sua formação para atuar na Educação Especial? P.A A.I
4. Que funções você desempenha na escola? P.A A.I
5. Que desafios você enfrenta na execução do seu trabalho? P.A A.I (Desinformação sobre o autismo? Baixa remuneração? Complexidade do transtorno? Falta de coordenação por parte da gestão escolar? Desvio de função?)
6. O que você entende por inclusão e como você avalia a importância do seu trabalho? P.A A.I