

## Formação Docente e os desafios de uma educação inclusiva

### Teacher Training and the Challenge of Inclusive Education

### La formación docente y los desafíos de la educación inclusiva

*Andreia Viana da Silva Diniz<sup>1</sup>  
Eda Maria de Oliveira Henriques<sup>2</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17537>

**Resumo:** Este relato de experiência é resultado de muitas vozes acolhidas em contextos de formação docente buscando compreender os sentidos produzidos em relação à inclusão de crianças autistas na primeira infância e seus desafios para formação de professores.

**Palavras-chave:** Relato de experiência. Inclusão. Formação docente.

**Summary:** This experience report is the result of many voices welcomed in teacher training contexts. We seek to understand the meanings produced in relation to the inclusion of autistic children in early childhood and their challenges for teaching training.

**Keywords:** Experience report. Inclusion. Teacher Training.

**Resumen:** Este relato de experiencia surge de muchas voces recopiladas en ámbitos de formación docente. Proponemos indagar los significados producidos con respecto a la inclusión de niños autistas en la primera infancia y los desafíos para la formación de profesores.

**Palabras clave:** Relato de experiencia. Inclusión. Formación de profesores.

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4666129231694975>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0824-6350>. Contato: [wilderandrea2@gmail.com](mailto:wilderandrea2@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1978216840303181>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7240-5520>. Contato: [edahenrique@gmail.com](mailto:edahenrique@gmail.com)



## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

As reflexões que compartilhamos a seguir são frutos de nossos diálogos com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos de Formação Institucionais (GEPPROFI), na Universidade Federal Fluminense, coordenado pela professora Eda Henriques (orientadora e coautora deste trabalho), que tem nos possibilitado um profícuo encontro com a *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)Biográfica. Aqui, levando em consideração a discussão teórico-metodológica, o termo que é cunhado pela professora Inês Bragança (2019)

é grafado junto e em itálico para romper com dicotomias conceituais que limitam a compreensão e sua intrínseca relação. Por meio desse aporte teórico-metodológico somos provocadas por modos outros de pensar as elaborações de sentidos, produção de conhecimento e relação com o saber, processos formativos, protagonismo dos sujeitos, sempre levando em consideração sua subjetividade, a importância de suas histórias de vida e as questões sociais e institucionais que as atravessam. Por fim, não menos importante, destacamos algumas situações que suscitaram as narrativas mencionadas a seguir, que, embora possam ter surgido em contextos diferentes, compõem um diálogo que dá pistas importantes sobre os desafios de um processo de formação docente numa perspectiva inclusiva. Assim, todo o texto é constituído como a narrativa de uma experiência vivida, às quais se somam narrativas de uma mãe de criança autista, observações de alunas e alunos do Curso Normal, durante discussões sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil, comentários de docentes que trabalham em creches conveniadas ao Programa X sobre os registros avaliativos de crianças autistas, muito abordados em encontros formativos durante visitas de acompanhamento e reuniões pedagógicas.

Aqui o papel das narrativas é entendido dentro do escopo da abordagem da *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)Biográfica, que traz ao mesmo tempo uma metodologia e uma nova epistemologia da formação. Nesse sentido, essa nova epistemologia de formação proposta por Antònio Nòvoa (2010), por intermédio do então chamado método (auto) biográfico, traz para os processos formativos uma nova perspectiva de reconhecimento e acolhimento de docentes em relação à importância das experiências de inclusão/exclusão em seus próprios caminhos de formação.



## 2. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Em 2010, quando eu, Andreia Diniz, atuava como diretora adjunta de uma escola municipal em São Gonçalo, me vi diante de uma situação que me trouxe muita perturbação na época. Uma mãe acabara de fazer a matrícula de sua filha no terceiro ano do Ensino Fundamental. Não demorou muito para que a menina apresentasse comportamentos atípicos a respeito dos quais ninguém sabia lidar. Por inúmeras vezes a presença daquela mãe foi solicitada pela professora e pela orientadora educacional, que prontamente comparecia sem questionar. De aparência humilde e com semblante de extremo cansaço, aquela mulher sempre vinha acompanhada de mais dois filhos – um menino de seis anos que não falava, mas demandava muita atenção, e uma menina de três anos que estava sempre num carrinho de bebê, quase sempre imóvel e sem demonstrar reações aos estímulos externos, inclusive das pessoas que tentavam estabelecer comunicação por meio de brincadeiras e gestos de carinho. A cena dessa mãe subindo a rampa de entrada da escola rumando para a sala da orientação educacional se repetiu muitas vezes. Um dia, depois que sua filha se machucou severamente ao subir nas grades ao redor da quadra, foi novamente convocada, e enquanto aquelas mesmas orientações eram repetidas, bem como conclusões a respeito do comportamento da menina, a mãe, como numa atitude de rendição, nos revelava:

*- Minha filha é autista, sou uma mulher só, meu marido me largou assim que descobrimos que nossos outros dois filhos também eram autistas. Eu não tenho ninguém, nem pensão e, para piorar, não consegui vaga para os dois menores.*

Aquela revelação reverberou pela sala onde estávamos eu, como diretora adjunta, a professora regente, a orientadora educacional, a mãe e seus dois filhos menores, causando um silêncio angustiante. Por um instante senti vergonha e logo depois uma sensação de impotência, insegurança e incompetência pela falta de conhecimento algum sobre o assunto. Apesar do fato de que em São Gonçalo vinha se discutindo sobre uma política de inclusão, pouco sabíamos a respeito, e o atendimento era bem precário. Vivíamos um tensionamento político entre a garantia de direito de matrícula e as reais condições estruturais e de material humano para receber crianças com deficiência – salas superlotadas, quentes, com péssima acústica, obrigando professoras e professores a elevarem o tom de voz, alcançando um estágio de desconforto e exaustão.

Para além da precariedade de estrutura física e material, do descaso histórico das autoridades governamentais, que até hoje acomete o município, tínhamos ali uma



situação real, urgente e que precisava de ações específicas, desdobramentos e orientações. Com o passar dos meses, por meio de encaminhamentos, a menina conseguiu acompanhamento psicológico, mas avançamos muito pouco no trabalho pedagógico. Tanto que só no ano seguinte descobriu-se que a mesma já lia, escrevia fluentemente e que tinha muitas habilidades com situações-problema envolvendo as operações matemáticas. Houve um apelo insistente por parte da professora pela medicalização devido ao seu comportamento, que apresentava episódios de agressividade e agitação. Como era tudo detalhadamente descrito em relatórios, não demorou muito para que a mãe conseguisse prescrição para os remédios.

Antes do final daquele ano conseguimos matricular o menino na mesma escola, porém a mãe precisou acompanhá-lo durante as aulas, por orientação da equipe pedagógica,

já que ele não se comunicava, não se alimentava e chorava o tempo todo. Ali garantimos a integração dessas crianças, uma vez que estas, por meio da matrícula, passaram a frequentar uma classe regular de ensino, “cujos currículo e método pedagógicos estão voltados para crianças consideradas ‘normais’” (Camargo e Bosa, 2009, p. 69), mas estávamos longe de um processo de inclusão, já que nenhum tipo de adaptação foi feito para recebê-las. Mas à medida em que é rememorado esse ocorrido fica a pergunta: qual seria a responsabilidade pedagógica e ética da escola com essa situação? É difícil e desafiador encontrar respostas convincentes para essa e outras perguntas, e esse também não é nosso objetivo primeiro. Quem sabe essa reflexão, que traz lampejos de memórias, algumas leituras e diálogos, suscite provocações que inquietem e levem à procura de outros saberes e fazeres que abram mais possibilidades para uma educação que reflita de fato sobre as diferenças, entendendo inclusive que elas não são exclusivas de determinados quadros específicos.

### **3. UM APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA REFLETIR SOBRE A EXPERIÊNCIA**

Há um tempo, e não é de hoje, acompanhamos a dificuldade – ou até, quem sabe, a incapacidade – de a escola lidar com as diferenças. Quando nos referimos à escola, nos incluimos nesta roda e falamos isso em uma posição bem confortável, pelo tempo que atuamos nesta, sem contar com os longos períodos que estivemos e ainda estaremos sentadas nos bancos escolares acadêmicos.



Vimos nos debruçando, nos dois últimos anos, em pesquisas relacionadas às relações étnico-raciais e à perspectiva antirracista na formação de professores. Hoje, nossos olhares se voltam para as crianças autistas ao compreendermos que este é um outro grupo suscetível ao preconceito e à segregação. Neste momento não pretendemos fazer nenhum recorte racial em diálogo com o autismo, nem apresentar nenhum estudo específico sobre esse espectro, embora compreendamos que esse movimento seja possível, sobretudo em se tratando das comunidades periféricas que predominantemente são negras e sofrem com a privação de direitos, como, por exemplo, serviços básicos de atendimento à saúde e à educação. Mas aqui nos limitaremos a refletir a respeito da relação estabelecida com a criança autista e como essa relação é significada, tomando como referência observações e relatos de personagens importantes que povoam esse contexto escolar, como mãe das crianças, docentes das creches comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche (ProCC) e discentes do Curso Normal em situação de estágio supervisionado.

Para nos ajudar a refletir sobre a complexidade deste desafio, estabelecemos um diálogo com autores e autoras que têm fundamentado essa discussão. No campo da educação inclusiva destacamos Carlo Schmidt (2003), Angela Vacaro (2020), Débora Nunes (2003), Mariana Azevedo (2003), Andreia Barbosa Gomide (2009), Sígilia Camargo (2009), Cleonice Bosa (2009), além da toda legislação vigente. Quanto ao aporte teórico-metodológico relacionado à Pesquisa Formação Narrativa (Auto) Biográfica referendamos Franco Ferrarotti (2018), Inês Bragança (2018), Antònio Nòvoa (2014), Walter Benjamin (1985), Cornelius Castoriadis (1982), Maria Menna Abraão (2018), entre outros (as).

Atualmente, eu, Andreia, leciono as Disciplinas Pedagógicas no Curso Normal (curso de formação de professores em nível médio), mais especificamente a disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, cujo um dos componentes curriculares é o Estágio Supervisionado. Além disso, coordeno a equipe pedagógica do ProCC, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Niterói. O ProCC é um programa criado em 1994 pelo decreto legislativo nº287/94 de Subvenção Social, regido pela lei 13019/14, de parceria público-privada, que atende atualmente cerca de 2.300 crianças no município de Niterói, cumprindo com a responsabilidade do poder público municipal na garantia do atendimento à primeira infância mediante a oferta de vagas para a Educação Infantil. O programa possui 20 creches conveniadas, em sua maioria localizadas em áreas de risco e vulnerabilidade social. Ao longo do ano letivo acompanhamos essas unidades levando em consideração sua proposta pedagógica, estrutura e organização do espaço pensado



para receber as crianças, execução de projetos, planejamentos, formações, garantia de direitos (frequência, alimentação, cuidar-educar...), entre outros aspectos.

Em ambos os espaços (Curso Normal e Coordenação do ProCC) são inúmeros os relatos do aumento de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Devido ao número crescente de diagnósticos, nos limitaremos a trazer situações de experiências vivenciadas em contextos principalmente da Educação Infantil. Assim, esse texto é uma tessitura que resulta do diálogo que envolve muitas vozes de docentes, discentes, leituras e reflexões teóricas. Não trazemos nomes de pessoas nem das instituições, uma vez que não foi solicitada autorização para isso. Tomamos o cuidado de trazer fragmentos das narrativas, transcritos de forma a garantir a compreensão dos episódios, sem, contudo, trazer pistas sobre autoras (es) do relato.

Como aporte teórico-metodológico, destacamos a *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)Biográfica, que tem nos possibilitado introduzir histórias de vida ao nosso fazer enquanto professoras pesquisadoras, trazendo para a pesquisa também uma dimensão formadora. Um trabalho com memórias, e relatos, tanto orais quanto escritos, trazem elementos primordiais que tornam possíveis interações mútuas e múltiplas e a produção de um riquíssimo material para novas leituras e elaborações (nunca fechadas/acabadas) reflexivas sobre os processos de formação.

Por meio desse aporte passamos a conceber uma outra perspectiva de pensar os processos formativos, os contextos, a produção do conhecimento, a elaboração de sentidos que se coloca em oposição às práticas institucionalizadas pelos cânones tradicionais, cujas políticas impõem modelos curriculares muito arraigados na racionalidade técnica, desconsiderando subjetividades, autonomia, historicidade, alteridade e autoria que envolvem o processo de formação docente, ou seja, “uma *pesquisaformação* outra que não abre mão da rigorosidade metódica, da consistência, mas que segue (re)inventando modos de *vivernarrarpesquisarformar*” (Bragança, 2018, p. 76).

Assim, as narrativas são compreendidas como dispositivos de investigação e formação, onde as experiências são produtoras de sentidos. Tais experiências se apresentam como algo que se dá pelas singularidades e que se produz no vivido, sempre mediado pelo outro, pelas diferenças, pelas heterogeneidades, apostando em um movimento que viabilize os sujeitos a se tornarem autores de sua própria história e trajetória de formação. Nesse sentido, a *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)biográfica se configura enquanto uma *pesquisaformação*, pois sugere sempre a existência de partilha



de fala, de pensamento, reflexões coletivas de saberes e fazeres que diluem as fronteiras entre

o singular e o coletivo, entre a pesquisa e a formação. Na medida em que outros se formam, nos formamos também, e vice-versa. Um movimento revelador de tessituras que se processam sempre pelas vias da reflexão, problematização, rememoração, produção de saberes emancipados e uma rede de conhecimentos que se tornam referência para pensar a formação docente.

A *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)Biográfica coloca os sujeitos da pesquisa em uma outra relação com o conhecimento, com o saber e a formação, rompendo com práticas marcadas por hierarquização e assujeitamento. Quando narramos episódios que envolvem experiência com autistas, não estamos preocupadas em fazer denúncias, encontrar erros, culpados ou propor um passo a passo do que deve ou não ser feito em situações como aquelas. O objetivo é colocar leitoras e leitores em contato com experiências vividas, bem como possibilidades de novas significações. Esses episódios narrados se constituem em conhecimentos deflagradores de inúmeras provocações que, alinhadas a alguns referenciais teóricos, nos trouxeram a esse trabalho reflexivo. São “simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (Souza, 2008, p. 92). Assim, compreendemos que estas se constituem em riquíssimo material que nos revelam produções de sentido, que guardam informações assinalando experiências, expectativas, evocando pessoas, fatos e despertando sentimentos. Portanto, assumimos o desafio de uma escrita que é resultado de um movimento polifônico sustentado por tantas(os) saberes e seres e que nos ajudam a pensar as singularidades do conhecimento experiencial e suas inscrições institucionais e sociais.

Pensando na importância dessas inscrições, tomamos como referência as contribuições de Cornelius Castoriadis, que nos ajudam a pensar a linguagem, a formação, a escola e a pesquisa enquanto instituições sociais que possuem significações instituídas socialmente na sua constituição, mas também possibilidades de significações instituintes. De acordo com Castoriadis (1982), por meio da linguagem podemos entender e refletir sobre a gênese das significações ao longo das trajetórias de formação, mantendo uma relação lúcida e reflexiva com os processos que essas construções imaginárias sociais operam e se organizam em nossa visão de mundo. Embora sejamos fruto de uma concepção de educação excludente, segregadora, preconceituosa, capacitista, baseada em “padrões de normalidade”, entendemos que é possível fazer um movimento *a contrapelo* (Benjamin, 1985). Nesse sentido, a





esconde o fato de que a criança está ali e que ela é real, e que, portanto, precisa ser incluída e não apenas diagnosticada ou constatada sua presença.

Com frequência o ProCC recebe denúncias de familiares e responsáveis quanto ao tratamento direcionado às crianças diagnosticadas com TEA. Em outros casos somos convocadas também pelas creches para darmos formações, esclarecimentos e orientações quanto ao atendimento delas por parte das(os) professoras/professores.

As(os) profissionais em geral alegam incapacidade de lidar com a situação, muitos chegam a admitir que precisam de formação, mas, em contrapartida, mesmo aquelas(eles) que já passaram por algum tipo de curso afirmam que a dimensão teórica ajuda pouco na prática. Reclamam da estrutura física, falta de material específico, ausência da família, que normalmente é identificada como desestruturada e desinteressada, mas, sobretudo, reivindicam a presença de um profissional de apoio especializado.

Familiares/responsáveis, por sua vez, dizem não concordar com a forma com que suas crianças são tratadas. Reclamam da ausência de tarefa, da redução do tempo de permanência na unidade – que muitas das vezes é decidida sem seu consentimento –, da exposição à tela como forma de entretenimento, sem nenhum objetivo pedagógico, ausência de desenvolvimento e aprendizagem, aumento de agitação e agressividade, e, principalmente, queixam-se da ausência, como foi apontado acima, de um profissional de apoio especializado.

Numa tarde, uma mãe nos procurou no programa solicitando a transferência de seu filho para outra unidade sob a seguinte alegação:

*- Meu filho não está fazendo as mesmas tarefas que as demais crianças. Sempre que recebo seus trabalhos percebo que é muito diferente do que os outros fazem, desse jeito ele não se desenvolve.*

Falas como essas mencionadas, tanto de profissionais quanto de familiares/responsáveis, revelam que estes operam na lógica de um enquadramento/padronização onde a criança autista precisa chegar num nível de desenvolvimento ou apresentar comportamentos mais ou menos próximos da “normalidade” socialmente instituída. Nesse sentido, a criança autista tende a ficar fadada a uma prática pedagógica dos exercícios, da repetição, fracionadas em horas, marcada por um tempo artificial (prazos enrijecidos onde espera-se que o desenvolvimento e as aprendizagens ocorram, dias específicos para avaliações, ano letivo etc.) muitas vezes desvinculado do tempo da vida. Uma criança cujo corpo é compreendido pelas instituições escolares como um corpo que precisa ser docilizado e que ao ser enturmado



passa a ser enquadrado numa falsa homogeneidade, de forma que suas experiências singulares não são consideradas.

As famosas frases *a criança não acompanha os conteúdos trabalhados* ou *ela está numa etapa que não corresponde à sua idade cronológica esperada* revelam uma comparação cruel que gera exclusão.

Por mais que os discursos sobre inclusão tenham crescido nos últimos anos, ainda há uma visão muito equivocada a esse respeito, e não digo isso por acaso. Quando são realizadas rodas de conversas com alunas e alunos do Curso Normal, para discutirmos suas impressões e leituras possíveis das experiências durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, é possível perceber, na maioria das vezes, a seguinte frase: *Na minha sala tem um autista!* E o foco da discussão passa a ser crianças autistas que foram identificadas por essas/esses futuras(res) professoras(res) durante a passagem pelas unidades em que estagiaram. Mas esse olhar não se restringe apenas às (aos) normalistas. As turmas que possuem crianças autistas matriculadas acabam recebendo quase um rótulo, uma marca: *a turma do autista X, a turma da autista Y*, como se isso as tornassem uma classe fora da dita normalidade que precisa a todo o momento ser identificada, ou caracterizada pela presença da criança com deficiência.

Quando visitamos essas unidades, é de costume acessarmos as salas de aula para conhecermos as professoras, as crianças, o trabalho pedagógico desenvolvido e acompanharmos a atuação das (os) estagiárias (os). Todas as vezes que temos a oportunidade de entrar numa sala com criança autista, isso é imediatamente sinalizado, como se fosse uma forma de justificar uma possível incapacidade de lidar com o diferente, de deixar claro, por exemplo, que: *aqui tem uma criança com TEA, não estranhe se ela manifestar qualquer comportamento atípico*. Provavelmente por isso a exigência de laudo fechado seja algo tão potencializado. Contudo, depois da emissão do diagnóstico, o que fazer com essa criança? Observamos que muitas vezes elas ficam rotuladas, marcadas e relegadas a práticas que segregam e rotulam.

Percebemos também que, no âmbito das escolas privadas em que ocorrem os estágios, é comum a presença de uma professora auxiliar que acaba assumindo o papel de mediadora das crianças com TEA. Todavia, a função desta está muito mais associada à de uma cuidadora, evitando que a criança corra, vigiando para que não se machuque, levando ao banheiro, auxiliando na hora do lanche e mantendo-a distraída no canto da sala de aula ou fora dela, a fim de não atrapalhar as demais crianças e o trabalho da professora regente. Geralmente, quando a criança desestabiliza, apresentando comportamento atípico, é levada imediatamente para fora da sala, e é muito comum que



os responsáveis sejam convocados para levá-la para casa. Quase não se observa uma proposta pedagógica que dialogue com a especificidade dessa criança. Algumas vezes, por curiosidade, perguntamos se essas profissionais possuem alguma formação específica. Constata-se, em geral, que a maioria só possui o Curso Normal – e quando possuem – ou estão concluindo alguma graduação. Não é incomum demonstrarem pouco conhecimento sobre o TEA, sobre os recursos pedagógicos de acessibilidade e sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que traça diretrizes para atender às especificidades da criança, a partir de avaliações prévias realizadas pelas (os) professoras (res).

Situações presentes nos registros avaliativos das crianças com TEA, elaborados por suas/seus) professoras (es) e presentes nas observações de alunas e alunos do Curso Normal durante os estágios supervisionados e que também chamam muito a atenção, são aquelas relacionadas aos objetos autísticos (objetos usados como se fizessem parte do corpo, para dar sensações de segurança). Tanto nas creches conveniadas quanto nas escolas onde acontecem os estágios, existe uma tendência de proibi-los, a menos que seja o dia do brinquedo. Não é comum um olhar que compreenda esses objetos como um recurso pedagógico que pode auxiliar no diálogo com essas crianças. Muito pelo contrário, muitas vezes são significados pelas(os) professoras (es) e até mesmo por alunas e alunos do Curso Normal, como objetos que atrapalham, que tiram a atenção daquilo que realmente é importante. Assim, são geralmente banidos por não serem considerados úteis e não pertencerem à lista de objetos escolares.

Ainda sobre os registros avaliativos a respeito dessas crianças, observamos que há uma predominância de frases que anunciam apenas dificuldades e incapacidades, em detrimento do trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido e das potencialidades que o autista tem. Abaixo relacionamos algumas que são muito comuns:

- *Não fala.*
- *Fala muito pouco.*
- *Corre o tempo todo oferecendo risco para si.*
- *É agressiva.*
- *Possui seletividade alimentar.*
- *Possui movimentos e falas repetitivas.*
- *Grita muito.*
- *Adora dinossauros.*
- *Carrega determinados objetos na mão.*
- *Não pode ser contrariada.*



- Não respeita regras.
- Não se senta para fazer as tarefas com as demais crianças.

Segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), referendando Gomide (2009), tais falas revelam as baixas expectativas em relação às potencialidades desse grupo. Tal visão afeta diretamente a forma como professores e professoras pensam suas práticas.

Esse modo de significar a capacidade da criança autista está associado a uma ideia de homogeneidade. A esse respeito, Becchi (1998, p. 186) diz que:

Para realização das atividades escolares, seus corpos deveriam adotar posturas recomendadas, desde o sentar à forma de segurar o lápis, perfilando a ideia do domínio e o controle do corpo: as práticas escolares demandam utensílios específicos, ou seja, o uso de objetos pertencentes ao universo escolar, como também das cartilhas, dispositivos que buscam “instruir e moralizar a crianças”.

Revisando algumas bibliografias e tomando nossa realidade educacional como referência, é possível afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) “determina que alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno” (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013, p. 559), o que ampliou o ingresso de autistas em classes comuns; contudo, é preciso atentar para a qualidade do atendimento e também para a efetiva inclusão desse público.

Nesse sentido, o que temos observado é que, em parte dos casos, parece que a matrícula de autistas em classes regulares ou até mesmo a contratação de profissionais de apoio especializado, quando ocorre, se dá muito em função de um *cumpra-se*. Episódios como esses narrados anteriormente revelam que a presença dessas/desses profissionais pouco muda a percepção da escola, o tratamento que essas crianças recebem, bem como suas rotinas. Assumindo papel de cuidadoras(res), quase não interferem na questão pedagógica, ou raramente sabem como agir pedagogicamente frente às especificidades da criança autista.

Certa vez fomos informadas por uma creche conveniada sobre a contratação de duas professoras que iriam atuar como apoio especializado. A equipe de articulação pedagógica estava muito feliz com essa conquista e acreditava que o trabalho com as crianças com deficiência tomaria outro rumo. Uma semana depois, a mesma creche solicita uma reunião com nossa equipe, pois estava encontrando dificuldade para orientar



as professoras recém-contratadas. Prontamente nos disponibilizamos e marcamos a reunião com a pedagoga, a diretora e as duas professoras. Abaixo destaco as questões levantadas durante nossa conversa:

- *O que elas [profissionais de apoio especializado] fazem exatamente?*
- *Nós não sabemos orientá-las.*
- *Agora que as crianças deficientes são responsabilidade delas, o que a professora regente tem que fazer?*
- *Elas precisam participar do planejamento?*

Aqui fica claro que compreendiam a importância das profissionais de apoio, inclusive a todo tempo ressaltavam que estavam cumprindo com a lei. No entanto, o papel de mediação, enquanto uma ação que não é estática, que requer a compreensão de muitas linguagens, que não é apenas cuidar, que requer formação, planejamento para ampliar a autonomia da criança com autismo, era totalmente desconhecido. A maioria das instituições escolares afirmam ser inclusivas ao cumprirem a efetivação da matrícula e a contratação de profissionais de apoio especializado. É curioso também observar que, com a chegada das duas professoras de apoio à escola, pareceu haver uma desobrigação da regente, como se as crianças deficientes não fossem mais sua responsabilidade, reforçando a ideia de que o profissional de apoio especializado é o profissional mais indicado para lidar com essa situação. Aqui também se destaca a dificuldade da implementação de um trabalho integrado (entre professora/professor regente e profissional de apoio) e do exercício da articulação de saberes e fazeres diferenciados.

A partir dessas experiências aqui narradas, vamos compreendendo que ainda se torna imprescindível refletirmos sobre o que de fato vem a ser inclusão, ampliando inclusive este conceito. A esses respeito, Silva e Silva (2021, p. 2) escrevem:

O paradigma da Inclusão, portanto, é o reconhecimento de que a deficiência não está centralizada na pessoa, mas sim, em uma sociedade que não consegue criar as condições necessárias para que seus cidadãos tenham o direito humano de acesso a todos os espaços em que a vida social acontece.

Apesar dos avanços que podem ser observados, que foram produzindo novos modos de ver e de se relacionar com a pessoa com deficiência, o processo de inclusão vem se consolidando em passos lentos. É importante atentar também que a inclusão precisa avançar para fora dos muros da escola, para além dos espaços acadêmicos,



fomentando novos saberes e fazeres em diferentes espaços-tempos. Assim, segundo Silva e Silva (2021, p. 3), “se ainda precisamos incluir, talvez seja porque não assumimos as diferenças que escapam à norma, ou melhor, ainda precisamos inserir essas diferenças a uma normatividade”.

Nesse sentido, as unidades educacionais, influenciadas pelo discurso da Modernidade, sustentam práticas e ações que operam na lógica da universalidade/unicidade do sujeito. A esse respeito, Mantoan (2006, p. 18) vai dizer que:

O discurso da Modernidade (movimento que se caracteriza, principalmente, por uma guerra à ambivalência e por um esforço racional de ordenar o mundo, os seres humanos, a vida) estendeu suas precauções contra o imprevisível, a ambiguidade e demais riscos e à unicidade, repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um todo padronizado, dentro dos seus pressupostos disciplinadores.

Mas essa universalidade/unicidade do sujeito não se esgota na criança com deficiência; seus pressupostos disciplinadores também repercutem nas práticas docentes, despertando a crença de que possam existir receitas ou fórmulas de como tratar das crianças com deficiência. Posto isto, é importante salientar que a inclusão precisa ser entendida enquanto uma estratégia política-pedagógica e, ao mesmo tempo, enquanto uma reparação histórica e um processo que entende que não somos definidas(os) por uma universalidade, mas por nossas especificidades, e que por isso se propõe a uma prática acolhedora das diferenças com o objetivo de reduzir situações excludentes que ainda perduram nos mais variados ambientes de convívio social.

## 5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os episódios aqui narrados, não tão incomuns, podem nos trazer algumas reflexões/provocações. De um modo geral, como as unidades de educação significam a presença de profissionais de apoio especializado? Como elas compreendem a criança com TEA? Como mencionado anteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ampliou o ingresso de autistas em classes comuns. Em função das leis e da organização de movimentos de lutas, algumas conquistas podem ser percebidas. Todavia, a insegurança e a ausência de formação específica entre profissionais da educação criam desafios que dificultam o processo de inclusão.

Destaca-se então a importância de uma formação que não alimente estereótipos, que não reproduza falas e comportamentos, como, por exemplo, o apelo unânime das creches por profissionais de apoio, mas sem ao menos saberem qual é o seu papel. No fim das contas a criança autista parece ser integrada por meio da matrícula obrigatória,

numa instituição marcada por regras rígidas, logo, a escola que diz ter o papel de transformar pessoas parece permanecer com dificuldade de se transformar para acolher as diferenças. E assim segue um ciclo: *tem um (a) autista na minha sala, na minha sala tem um (a) autista* – um discurso que vai muito mais pelas vias da perspectiva capacitista, atrelando essa criança à invisibilidade, apesar de sua presença, muitas vezes, com fortes demandas. Como consequência, ela nem sempre é nomeada, não é situada como pertencente àquele grupo, e em alguns casos em que isso acontece é vista como alguém que acaba identificando a turma em que está inserida como “a turma que tem um autista”.

Os discursos médicos, com tendências patologizantes, o apelo por medicalização e intervenções clínicas adentram os espaços escolares enfraquecendo o papel docente e contribuindo para a exclusão. A escola trabalha com um perfil de corpo com comportamentos específicos, pareamento cronológico, mas, *a contrapelo* dessa realidade, essa criança autista, com sua resistência, coloca todas (os) à prova.

Entendemos que a criança autista precisa ser compreendida a partir de sua identidade. Culturalmente, nossa formação tem uma tendência biologizante, focada na doença, na patologia, na incapacidade, no atraso e no déficit das crianças com deficiência em geral, e que, portanto, nesta perspectiva, deveria ser passível de cura. No âmbito da educação inclusiva, essas questões precisam estar mais presentes nos processos de formação de professores, porque a relação que essa criança estabelece com a sociedade não é apenas individual, é coletiva, e por ser coletiva nos implica enquanto profissionais, nos convocando a mudanças e provocando uma autorreflexão, como, por exemplo, o quanto podemos aprender com ela, focar nas potencialidades, na comunicação alternativa, não pensar na capacidade numa lógica comparativa, desvencilhar-se do tempo enrijecido desconectado da vida, que torna a escola um espaço cada vez mais artificial.

A inclusão é uma intenção, é uma questão de reparação histórica, e isso não é uma realidade concretizada na sociedade, na escola e nem tampouco em casa. Processos de exclusão ainda são muito presentes nesses espaços, pois ainda operam na lógica da normatização, do apagamento do erro, potencializando ou preocupando-se muito com aquilo que não se consegue fazer, buscando constantemente um ajustamento que possa parrear a criança autista com outras que se enquadram dentro dos “padrões de normalidade” instituídos socialmente, tornando esses espaços mais segregadores do que inclusivos.

A percepção que temos ao participarmos de rodas de conversas com alunas e alunos do Curso Normal durante a realização dos estágios, bem como a realização de



leituras de relatórios e reuniões e encontros formativos com as creches comunitárias, apesar do olhar curioso, dos esforços para compreender essa condição do neurodesenvolvimento, é a de que a criança autista ainda é aquela que fica ali como alguém sempre alheia ao que acontece ao seu redor, e que por isso não carece tanto de ser motivada nas suas potencialidades de forma que possa interagir. Aparentemente por meio da efetivação da matrícula está integrada junto às outras crianças de sua própria faixa etária, porém, permanece isolada das experiências escolares. Frases como: *Vive no mundinho dele; Ele vive isolado das crianças durante as brincadeiras; Nunca se interessa pelo que as outras crianças estão fazendo; Não sei como intervir* sinalizam constatações que nem sempre se configuram em novas possibilidades de intervenção.

Mas a perspectiva inclusiva só é possível quando a escola compreende que ela precisa se adaptar a essa criança. Mas essa/esse professora/professor também precisa ser incluída(o). Não adianta possuir um corpo docente com cargos e títulos se ele não for capaz de caminhar, neste cenário tão desafiador, em um exercício de diálogo, de humanidade, afeto e respeito às singularidades, mantendo uma perspectiva inclusiva em relação às (aos) próprias (os) professoras (es), acolhendo seus medos, suas dificuldades, criando espaços de formação onde suas questões possam ser narradas, ouvidas e integradas às suas singularidades, a seus processos de conhecimento. Entendemos que também educadoras e educadores precisam ser vistos(as) e compreendidos(as) em suas dificuldades de estabelecer relações, sejam de que natureza forem: com a (o) profissional que vem trabalhar junto às suas turmas, com saberes diferentes dos seus, com não saberes, com pessoas diferentes do padrão considerado de normalidade, entre outras. Nesse sentido, talvez professores (as) possam se sentir mais próximos (as) daquelas (es) para quem, muitas vezes, o contato com o outro pode representar um imenso desafio. Assim, torna-se importante uma formação de professoras (es) que enfrente o desafio de não só produzir conhecimentos sobre as especificidades e saberes que compõem os diferentes quadros de crianças com deficiência, como também integrar esses conhecimentos às experiências de vida e formação que permitam novas e mais amplas produções de sentidos sobre a ideia de inclusão.



## REFERÊNCIAS

- BECCHI, Egle. Le XIX Siècle. In: FERREIRA, Carla Mercês Jatobá; VACARO, Angela Resende. *Da escola, do escolar, da inclusão*. Revista FAEEBA. Salvador, v. 29, n. 60, p. 54-66, out./dez. 2020.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, v.1)
- BRAGANÇA, Inês de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.) *Pesquisa (Auto)Biográfica: Diálogos Epistêmico Metodológicos*. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BRAGANÇA, Inês de Souza; MOTTA, Thais da Costa. *Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (Auto)Biográfica*. Artes de dizerfazer os saberes da experiência. i, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.
- CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher Camargo; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & sociedade*, v. 21, p. 65-74, 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2014.
- GOMIDE, A. B. *A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gaviolo; ARANTES, Amorin (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contraponto*. São Paulo: Summus, 2006.
- NÓVOA, António; FINGER, (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoa com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v.26, nº 47, p. 555-572, set./dez. 2003, Santa Maria.
- SILVA, Dagmar de Mello; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? *Diálogos e Diversidade*, v. 1, 2021.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de Vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

