

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
**PUC-SP**

Emanuelle Lopes Eugenio Polycarpo

**Docentes e Inclusão Escolar:**

Desafios em realizar práticas pedagógicas e intervenções com as crianças  
com TEA

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

**São Paulo**  
**2023**



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP**  
**Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação**

Emanuelle Lopes Eugenio Polycarpo

**Docentes e Inclusão Escolar:**

Desafios em realizar práticas pedagógicas e intervenções com as pessoas  
com TEA

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Szymanski Ribeiro Gomes.

São Paulo

2023

Banca Examinadora

---

---

---

Dedico a  
Marcelo Polycarpo Junior  
Alice Eugenio Polycarpo  
Arthur Eugenio Polycarpo  
Joaquim Luiz Teixeira Eugenio  
Kátia Silva Lopes Eugenio  
Maria Aparecida Silva Lopes

Em especial, para  
Rosa Gonçalves Teixeira Eugenio

E à memória de  
Francisco Gil Eugenio  
Alfredo Lopes

“Se olhei mais longe, foi por estar de pé em ombros de gigantes!”

(Issac Newton)

POLYCARPO, Emanuelle Lopes Eugenio. **Docentes e inclusão escolar**: Desafios em realizar práticas pedagógicas e intervenções com as pessoas com TEA. 2023. 64 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo – SP, 2023.

## **Resumo**

Esta pesquisa, de caráter participativo, dialógico, interventivo e inspirada no pensamento fenomenológico, foi realizada no bojo do Grupo de Pesquisa “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade – ECOFAM”. O objetivo do trabalho é compreender as demandas de educadoras/es de um Centro de Educação Infantil (CEI) e um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), do território da Brasilândia (São Paulo – SP), no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças com autismo. Pretende-se, a partir das demandas, analisar aspectos das políticas públicas de inclusão, seus alcances e os desafios cotidianos dos profissionais que atuam com essa questão. O projeto ECOFAM conta com pesquisadoras/es que exploram narrativas como educação inclusiva, corporeidade, educação colaborativa e ações de adolescentes no processo de enfrentamento às violações de direitos humanos na periferia de São Paulo. Foi utilizado o procedimento dos Encontros Reflexivos com as/os participantes, cujos momentos foram gravados e transcritos, com atividades que pretenderam não apenas identificar os pontos relacionados ao objetivo, mas também ampliar os conhecimentos das equipes, sobre a questão da educação inclusiva. Os resultados, analisados através da perspectiva hermenêutica de sentido, revelaram ausência de políticas públicas, atribuição de rótulos sociais, bem como precariedade de infraestrutura e conhecimento por parte das/os educadoras/es. Todavia, foi perceptível também como a vontade de aprender e intervir, buscando fazer a diferença e auxiliar às pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA está presente nos/as educadores/as dos equipamentos públicos da Brasilândia.

**Palavras-chave:** Inclusão. Autismo. Educação. Fenomenologia.

POLYCARPO, Emanuelle Lopes Eugenio. **Teachers and school inclusion: Challenges in carrying out pedagogical practices and interventions with people with ASD.** 2023. 64 p. Thesis (Master's degree). Graduate Program in Education, Master in Education: Psychology of Education, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo – SP, 2023.

## **Abstract**

This participatory, dialogical, interventional research, inspired by phenomenological thinking, was carried out within the Research Group "Educational Practices and Psychoeducational Care at School, Family and Community - ECOFAM". The objective of the work is to understand the demands of educators of a Early Childhood Education Centers (CEI) and a Center for Children and Adolescents (CCA), in the territory of Brasilândia (São Paulo – SP), with regard to the educational assistance of children with autism. based on demands, analyze aspects of public inclusion policies, their scope and the daily challenges of professionals who work with this issue. The ECOFAM project has researchers who explore narratives such as inclusive education, embodiment, collaborative education and actions of adolescents in the process of facing human rights violations in the outskirts of São Paulo. The procedure of Reflective Meetings with the participants was used, whose moments were recorded and transcribed, with activities that intended not only to identify the points related to the objective, but also to expand the knowledge of the teams on the issue of inclusive education. The results, analyzed through the hermeneutic perspective of meaning, revealed the absence of public policies, attribution of social labels, as well as precariousness of infrastructure and knowledge on the part of the educators. However, it was also noticeable how the willingness to learn and intervene, seeking to make a difference and help people with Autistic Spectrum Disorder – ASD is present in the educators of public facilities in Brasilândia.

**Keywords:** Inclusion. Autism. Education. Phenomenology.

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1</b>	– Descrição inicial dos encontros.....	39
<b>Quadro 2</b>	– Encontro 1: CEI Francesco Persiani.....	41
<b>Quadro 3</b>	– Dinâmica das oficinas.....	42
<b>Quadro 4</b>	– Encontro 2 : CCA Enrico Giusti.....	44



## Lista de Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CCA	Centro para Criança e Adolescentes
CDC	<i>Center of Diseases Control and Prevention</i>
CEI	Centro de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Nacional
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria para integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Coronavírus) - 2019
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5 Edição
ECOFAM	Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

## Sumário

<b>Apresentação:</b>	Se informar para incluir.....	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>Um panorama sobre o TEA no Brasil.....</b>	<b>13</b>
1.1	O que é Transtorno no Espectro Autista (TEA).....	13
1.2	TEA e dados estatísticos.....	19
1.3	A história da inclusão: avanços e retrocessos no Brasil.....	23
1.4	As/os educadoras/es e os desafios das intervenções com as crianças com TEA	31
<b>2</b>	<b>Método: Saber para intervir.....</b>	<b>35</b>
2.1	Procedimentos metodológicos.....	35
2.2	Encontro reflexivo.....	36
2.3	O território da Brasilândia.....	37
2.4	Participantes: Os encontros com as educadoras da Brasilândia.....	38
<b>3</b>	<b>Aquilo que se revela: Respostas e/ou resultados dos/as educadores/as nos encontros dos equipamentos.....</b>	<b>40</b>
3.1	Das unidades de sentido e constelações.....	40
3.2	Intervenção de oficina para reflexão das demandas.....	42
3.3	Encontro com profissionais do CCA Enrico Giusti.....	43
3.4	A devolutiva: CCA Enrico Giusti.....	48
<b>4</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>Referências.....</b>	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>Apêndices.....</b>	<b>60</b>

## **Apresentação: Se informar para incluir**

“Liberte o potencial da criança e você transformará o mundo.”

(Maria Montessori)

Procurei, ao longo da minha vida, uma formação correspondente a minhas ideologias e, após me formar em direito, entendi que estava em um rumo alheio aos meus objetivos. Essa compreensão me levou a buscar outra formação, desta vez mais alinhada às minhas expectativas, o que me conduziu a iniciar o curso de Pedagogia pela Universidade de Santos, São Paulo, em 2019.<sup>1</sup>

Me deparei com um novo universo: as aulas lecionadas pelos meus professores eram diferentes daquilo que eu estava habituada: não nos sentávamos enfileirados, mas em rodas; não tínhamos a necessidade de aprovação através de avaliações escritas, com questões específicas sobre os conhecimentos adquiridos ao longo dos semestres; o diálogo estava presente, a participação e interação eram os principais fatores de avaliação no curso de Pedagogia.

Com o olhar mais humanizado, através de aulas participativas, trocas de experiências e vivências entre professores e alunos, iniciei estágio pela Prefeitura do Município de Santos, São Paulo. Para a minha surpresa, ali recebi a função de mediar crianças com deficiência e com queixas escolares. Confesso que, ao me deparar com essa realidade, percebi o meu despreparo profissional para lidar com as/os alunas/os diagnosticadas/os com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observando o contexto escolar, a equipe pedagógica e as/os educadoras/es, percebi demandas relacionadas às dificuldades de intervenção das/os profissionais para com as/os alunas/os com autismo, ainda que, naquele espaço, houvesse o auxílio da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As demandas do cotidiano escolar levavam a professora de AEE a realizar intervenção no período em que as/os alunas/os estavam matriculadas/os. Como mediadora, tive a oportunidade de acompanhar os atendimentos educacionais

---

<sup>1</sup> Informo, desde o início deste estudo, que o texto apresentado está estruturado em uma inter-relação de vozes autorais/verbais: eu/nós. Desse modo, em determinados momentos, os relatos se aproximam mais de um eu que relata suas experiências com a pesquisa e, em outros, o relato/debate se faz com o nós, como coletividade e identidades que atravessam a feitura de uma pesquisa acadêmica.

especializados, o que me despertou interesse e me levou a concluir o curso de especialização em Deficiência Intelectual e Educação Inclusiva e Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Busquei dar continuidade aos estudos iniciando o Mestrado em Psicologia da Educação pela PUC/SP, tendo sido direcionada ao grupo Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade (ECOFAM). Este grupo é formado por pesquisadoras/es cujas investigações se dão na modalidade de pesquisa de cunho interventivo e dialógico (Szymanki; Szymanski, 2014), com parceria desde 1993 com a Associação Amigos de Pianoro, fundada em 1992, pela paróquia Bom Pastor, conveniada à secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) e com a secretaria Municipal de Educação (SME) do Distrito da Brasilândia.

No atual programa de Mestrado, com base nas minhas vivências, trago como preocupação a educação continuada e suas possibilidades de auxílio às/aos educadoras/es no processo de compreensão da criança com autismo. Para tanto, tenho como campo de atuação/investigação duas instituições públicas promotoras do processo de ensino-aprendizagem: o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) e o Centro de Educação Infantil (CEI). Desse modo, a presente pesquisa se apoia no seguinte questionamento: **Quais as demandas das/os educadoras/es do CCA e do CEI, situados em Brasilândia, bem como as possíveis contribuições da educação continuada para tais questões, em relação à educação inclusiva de crianças com TEA?**

O objetivo geral deste trabalho é compreender quais as dificuldades explicitadas pelas/os educadoras/es que lidam e cuidam de crianças com TEA. Como desdobramento, ou objetivo específico, pretendemos compartilhar de que modo a educação continuada pode auxiliar nesse processo.

Frente ao objetivo proposto, justifico o estudo em razão de ser público e notório, conforme indica a crítica-teórica especializada, que a formação dos professores é precária e as negligências educacionais das políticas públicas na intervenção dos alunos com diagnósticos e especificamente com TEA têm sido uma constante no Brasil. Essa conjuntura, inclusive, compõe o escopo de debates deste estudo, sendo explorada no decorrer desta dissertação. Tendo como base a precariedade da formação dos professores, busco compreender quais as demandas das/os educadoras/es em relação às crianças com autismo. Para tanto, foram realizados encontros com educadoras e educadores que tive a oportunidade de conhecer, a partir da parceria do Grupo ECOFAM com os equipamentos

públicos de educação CEI Francesco Persiani e CCA Enrico Giusti, no distrito da Brasilândia, São Paulo.

Este estudo, de modo geral, está delineado em três capítulos, além da seção de apresentação e das considerações finais. No capítulo 1, “Um panorama sobre o TEA no Brasil”, o presente estudo aborda o TEA, considerando dados estatísticos e os desafios das/os educadoras/es nas intervenções com as crianças com TEA. Pretendo, com isso, informar o leitor sobre as características e estereótipos das pessoas com autismo, e como a educação continuada pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Buscando compreender as rotulações sociais sobre as pessoas com TEA, considero relevante pontuar sobre a história da inclusão, os avanços e retrocessos no Brasil, para então apresentar o método de trabalho, que será descrito no próximo capítulo.

O capítulo 2, “Método: Saber para intervir”, busca compreender através do método as demandas das/os educadoras/es dos equipamentos públicos da periferia de São Paulo, bem como compreender as contribuições do estudo continuado. Por sua vez, o capítulo 3, “Aquilo que se revela: Respostas e/ou resultados dos/as educadores/as nos encontros dos equipamentos”, traz o resultado e/ou respostas do problema de pesquisa que foi elaborado. Por fim, apresento as considerações finais, em cuja seção reitero a potência de pesquisas participativas como possibilidades formativas, que possibilitam pensar a inclusão de outros ângulos.

## 1 Um panorama sobre TEA no Brasil

### 1.1 O que é Transtorno no Espectro Autista (TEA)

O presente trabalho tem como preocupação prioritária abordar a educação inclusiva e, criticamente, a presença e o papel dos laudos nas relações institucionais escolares na condição de determinantes de uma exclusão ao invés de documentos garantidores de um processo de ensino que contemple as diferenças e particularidades de cada sujeito. Consideramos, assim, fundamental a subjetividade do sujeito e a importância das relações sociais. Segundo Placco e Souza (2015), subjetividade é a característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que, por sua vez, são produzidas no social.

Quando se considera a subjetividade do sujeito que aprende, abandona-se a ideia de aprendizagem como relação de causa-efeito ou de construção linear de conhecimento, que leve a resultados em uma única direção. Logo, a postura do formador em relação à atividade de formação deve ser de abertura, a fim de contemplar as diferenças de cada sujeito, sem perder o rumo planejado (Placco; Souza, 2015).

Ao considerar a subjetividade do sujeito, percebemos a importância das relações sociais na constituição do indivíduo. Todavia, de tais relações também advém a tentativa de padronizar a pessoa com autismo através de laudos e diagnósticos, ignorando e desconsiderando a potencialidade desse sujeito, bem como as experiências vividas através das suas relações sociais. Ressaltamos, antes de apresentarmos conceitualizações sobre "O que é TEA", que consideramos as diferenças e particularidades dos sujeitos bem como a complexa rede de relações sociais que dificulta processos inclusivos. Também chamamos atenção para o aspecto patologizante da nossa rede de sociabilidades, o que será melhor explorado no item 1.4 A história da inclusão, avanços e retrocessos no Brasil. Sabemos, entretanto, que a presença do diagnóstico também facilita manejos, acesso a direitos e, via de regra, traz respostas para mães, pais e educadores. Assim, consideramos os múltiplos sentidos às experiências vividas pelas pessoas com TEA.

Segundo Almeida e Neves (2020), como transtorno característico da primeira infância, o autismo é circunscrito em um momento análogo de maturação cerebral, do organismo e de constituição psíquica. Não se trata aqui de expurgar o diagnóstico, mas admitir seus caminhos e descaminhos. Por um lado, o diagnóstico feito a tempo pode beneficiar a intervenção precoce. Por outro, há o risco de, se feito de modo fechado, beneficiar a colagem à patologia. Isso pode induzir que se estabeleça a criança em uma posição estática, fixada a traços patológicos, sem conceder espaço para a intervenção que analisa as possibilidades da construção subjetiva. Uma das formas de se investigar o autismo é a partir da busca de suas causas: há muitas interpretações para isso, se quisermos nos ater à questão causal; há estudos que apontam a causalidade relacionada a fatores genéticos e ambientais, como o estudo da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, em 2020, que indica que o diagnóstico do autismo pode estar ligado a fatores genéticos relacionados às alterações no esperma do pai (O Globo, 2023). Há, ainda, o estudo de Oliveira e Sertié (2017), em cuja pesquisa o TEA é considerado uma doença geneticamente heterogênea e complexa, já que apresenta diferentes padrões de herança e variantes genéticas causais.

Uma das principais referências medicalizantes no tema tem sido o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais* (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Esta obra apresenta uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborados para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis, conceituado como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais.

Conforme a quinta versão do DSM (DSM-5), divulgada pela APA (2014), as características essenciais do TEA são: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, estando esses sintomas presentes desde o início da infância. Por sua vez, tais características limitam e/ou prejudicam o funcionamento diário da pessoa com TEA. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente, tornando-se mais perceptível no período do desenvolvimento, nas intervenções e compensações. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; disso decorre o uso do termo *espectro*.

Todavia, o apoio daqueles que convivem com a pessoa com TEA pode mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. O DSM-5 (APA, 2014) engloba como Transtorno do Espectro Autista, transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

O psiquiatra Eugen Bleuler (Zollikon, 30 de abril de 1857 – Zollikon, 15 de julho de 1939) foi o primeiro a se referir ao autismo, ao observar pacientes esquizofrênicos que apresentavam tentativas de fugas da realidade para o mundo interno. Ao longo dos anos, o autismo foi ganhando características e o olhar da sociedade, a dificuldade nas relações sociais são estereótipos marcantes das pessoas com TEA. Em 1952, a APA publicou a primeira edição do DSM-1, caracterizando o autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Sobre o início da pesquisas com autismo, destacamos:

A palavra autismo foi cunhada por Eugène Bleuler (1911), um psiquiatra suíço, a partir de sua leitura da teoria da libido de Freud, segundo a qual os seres falantes são feitos de palavras e de libido, mesmo quando não falam. Ao dedicar-se ao estudo da esquizofrenia, Bleuler, leitor de Freud, introduziu a causalidade psíquica na psiquiatria clássica. Ele defendia a tese, antes afirmada por Freud e ratificada por Lacan, da *spaltung* (divisão, clivagem, cisão) ou *esquize* do sujeito com a realidade como central nos sintomas esquizofrênicos [...] criando a palavra autismo para definir a ausência da escolha do objeto e do investimento objetual, Bleuler não deixou de problematizar o desenvolvimento libidinal no autismo. Ele o definiu como perda parcial do contato com a realidade, desvinculação do laço social, isolamento, de maneira que o sujeito se encontra em dois mundos, isto é, o mundo autista e o mundo das relações com o outro, sendo esse último experimentado mais como aparência do que real (Marfinati; Abrão, 2014).

Inicialmente, pouco se sabia sobre o autismo, o que levou a muitas crenças sociais que estabeleceram uma origem ao transtorno. Nos anos 1950, Leo Kanner criou a teoria de que o autismo tinha sua origem decorrente da parentalidade, definindo pessoas autistas como filhas/os de pais emocionalmente distantes. Em 1960, essa teoria perdeu seu significado, o autismo passou a ser visto como uma alteração cerebral que poderia ocorrer desde a infância em qualquer pessoa, de qualquer origem, raça e condição socioeconômica:



Em 1943, Leo Kanner, um psiquiatra austríaco naturalizado americano, publica suas primeiras descobertas acerca do autismo. Em um trabalho realizado na década de 1940, intitulado ‘Autistic Disturbances of Affective Contact’, Kanner descreve um estudo feito com onze crianças (oito meninos e três meninas), as quais se diferenciavam por possuírem algumas características atípicas em relação à maioria das crianças. Foi constatado que esses pacientes se isolam precocemente, havendo perturbações nas suas relações afetivas e [...] incapacidade na utilização da linguagem de maneira significativa. Kanner constatou desordens graves no desenvolvimento da linguagem, pois muitas crianças não falavam e as que falavam não conseguiam fazer da fala um instrumento comunicativo. Distúrbios léxicos e sintáticos eram habitualmente notados, como, por exemplo, a inversão de pronomes (referiam-se a si mesmas na terceira pessoa), a ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases que ouvem), além de não conseguirem dar um sentido amplo às palavras, só as entendendo em seu sentido literal. Por outro lado, não foram observadas certas dificuldades no emprego do plural e da memória (Marfinati; Abrão, 2014).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, estabelecendo quatro critérios: 1. Atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2. Problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3. Comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismo; 4. Início antes dos 30 meses de idade. Rutter trouxe um marco para a história do autismo, determinando-o como uma nova condição específica, o que levou o DSM-3, publicado em 1980, a definir o autismo como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), caracterizado por múltiplas áreas de funcionamento do cérebro que são afetadas pelo autismo e condições a ele relacionadas.

O termo Asperger foi citado pela primeira vez em 1981, pela psiquiatra Lorna Wing, em referência a Hans Asperger. A síndrome de Asperger foi citada no DSM-4, ampliando o espectro do autismo e sendo referida como um autismo leve, no qual as pessoas tendem a ser mais funcionais.

A psiquiatra Lorna Wing desenvolve o conceito de autismo como um espectro e cunha o termo Síndrome de Asperger, em referência a Hans Asperger. Seu trabalho revolucionou a forma como o autismo era considerado, e sua influência foi sentida em todo o mundo. Como pesquisadora e clínica, bem como mãe de uma criança autista, ela defendeu uma melhor compreensão e serviços para indivíduos com TEA e suas famílias. Fundou a National Autistic Society, juntamente com Judith Gold, e o Centro Lorna Wing (Autismo e Realidade, 2020).

Em 2013, o DSM-5 passa a abrigar todas as subcategorias de autismo em um único diagnóstico. Segundo o manual, as propostas para revisão dos critérios diagnósticos foram desenvolvidas por membros de grupos de trabalho com base em lógica, alcance das mudanças, impacto previsto sobre o manejo clínico e a saúde pública, solidez do respaldo das evidências de pesquisa, clareza geral e utilidade clínica. As propostas abrangeram alterações nos critérios diagnósticos, o acréscimo de novos transtornos, subtipos e especificadores e a eliminação de transtornos existentes (APA, 2014).

As pessoas diagnosticadas com autismo são consideradas em três níveis de gravidade diferentes: Nível 1- Leve, 2- Moderado e 3- Severo. As pessoas diagnosticadas com autismo nível 1 de suporte, são aquelas que apresentam características leves do autismo, não causando grande prejuízo nas relações sociais e no desenvolvimento do indivíduo, as pessoas com Asperger estão incluídas nesse nível. O nível 2 de suporte está caracterizado por pessoas que apresentam o denominado autismo moderado, visto como características aparentes de prejuízos do desenvolvimento cognitivo e motor do indivíduo, apresentando prejuízo na fala, nos movimentos e nas relações sociais. Pessoas com nível moderado de autismo necessitam de apoio multidisciplinar, de profissionais que, através de intervenções em conjunto, realizem atividades que podem vir a contribuir para o desenvolvimento das pessoas com TEA. O nível 3 de suporte está definido como as pessoas que apresentam autismo grave, necessitando de suporte mais complexo ao longo da vida (APA, 2014).

Todavia, ainda que existam essas classificações e categorizações, é preciso considerar que cada indivíduo é único, suas características se dão pelas suas particularidades. Desse modo, os estudos até o momento trazem aspectos que auxiliam a compreensão e estereótipos do autismo, porém, as avaliações devem ocorrer de forma individual por profissionais especializados e preparados para realizar a intervenção junto às pessoas com TEA.

Quando a sociedade tem acesso ao conhecimento e à informação sobre as características do TEA, o diagnóstico precoce tem maior probabilidade de ocorrer, uma vez que podem ser percebidos os primeiros sinais dentro de casa, ainda na primeira infância. As características mais evidentes e frequentes são comprometimento na interação social, na comunicação, atraso da fala, alterações comportamentais e movimentos repetitivos. Nesse sentido, ressaltamos que os sinais destacados podem indicar esse transtorno, mas os casos são variáveis e reiteramos que, com a identificação

por parte da família e/ou da escola, é preciso que a criança seja avaliada por profissionais, os quais são capacitados para o diagnóstico e orientação.

Mesmo com o avanço da ciência, atualmente as causas do autismo ainda não são conhecidas, estudos científicos apontam como possibilidades a predisposição genética, mutações espontâneas que podem ocorrer no desenvolvimento do feto e fatores ambientais como estresse, alimentação, poluição do meio ambiente através de exposições a substâncias tóxicas que podem contribuir para o aparecimento do TEA.

O interesse acadêmico pela temática, no Brasil, se tornou mais abrangente recentemente, na segunda década do século XXI, impulsionado pelas discussões sobre a matrícula de pessoas com autismo em escolas regulares. A Lei 9394/96 estabeleceu as bases para a educação nacional e abriu caminho para que crianças com deficiências pudessem frequentar escolas regulares. A Lei Berenice Piana, também conhecida como Lei 12.764/2012, foi a primeira legislação específica para pessoas com autismo e garantia a matrícula dessas crianças, determinando que os gestores não poderiam recusar a matrícula de crianças com TEA. Esse fato, aliado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, visando também à inserção de crianças com deficiência no ensino regular, propiciaram e impulsionaram a ampliação do debate nacional sobre TEA, desvelando também que ainda sabemos pouco sobre esse transtorno.

Aproveitamos o ensejo para enfatizar que, em se tratando do TEA inserido no âmbito educacional, para realizar as intervenções pedagógicas, é importante que o educador perceba quais as dificuldades encontradas pelos alunos com essa síndrome no contexto escolar, assim como considere a realidade da família. É fundamental, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), que o educador tenha conhecimento em relação às características e estereótipos apresentados pelos alunos diagnosticados para elaborar intervenções que contribuam para o desenvolvimento desses alunos. Isso porque, quando estimulados socialmente, os alunos tendem a apresentar melhoras significativas, dado que há também interferência do processo de sociabilidade, no âmbito das relações de ensino-aprendizagem protagonizadas. Desse modo, quanto maior o domínio teórico e técnico das/dos educadoras/es, mais há chances de que a/o profissional conheça como intervir junto à criança autista, propiciando, de forma conjunta, que a parceria escola-família-discente promova o aprendizado e o desenvolvimento almejados.

## 1.2 TEA e dados estatísticos

Esta seção traz uma revisão de literatura a partir de artigos em periódicos científicos nacionais. O intuito é visibilizar pesquisas que demonstrem o aumento significativo de diagnósticos de crianças com TEA, não pretendendo anular a importância do diagnóstico de autismo, mas reforçar a importância de diagnósticos precisos, a fim de possibilitar o encaminhamento de intervenções multidisciplinares. Estas, por sua vez, auxiliarão no desenvolvimento cognitivo, intelectual e social das pessoas com deficiência.

As características das crianças com autismo podem ser percebidas ainda nos primeiros meses de vida, sendo maior a probabilidade de diagnóstico do transtorno a partir de um ano de idade. Geralmente, é nesse período que a criança passa a apresentar estereótipos como falta de interesse nas relações, maior interesse em determinados objetos, movimentos repetitivos, ausência de comportamentos de relacionamento com o ambiente (como não apontar com o dedo) e ausência de contato visual efetivo:

O TEA é caracterizado principalmente por prejuízos na sua comunicação social recíproca e na sua interação social, além de apresentar comportamentos padronizados, restritos e repetitivos. Os sintomas geralmente são identificados aos dois anos de idade, mesmo que alguns indícios mais evidentes possam ser observados nos primeiros 12 meses de idade (Rocha *et al.*, 2019).

As pesquisas científicas que apontam a epidemia diagnóstica de TEA no Brasil auxiliam nas possíveis implementações de Políticas Públicas voltadas para as demandas decorrentes do crescente número de pessoas com TEA. Percebemos, na condição de medidas que visam assegurar o atendimento das crianças com autismo, o centro Especializado em Reabilitação (CER). Esse é um serviço do Sistema Único de Saúde (SUS) que realiza um trabalho interdisciplinar na avaliação e reabilitação de pessoas com deficiência, incluindo as pessoas autistas, visando promover autonomia e independência das pessoas com deficiência (Rocha *et al.*, 2019).

A família é o primeiro contato da criança com o mundo. O envolvimento afetivo por parte dos familiares pode resultar na negação, apresentando maiores dificuldades em perceber os primeiros sinais demonstrados pelas crianças com TEA, o que pode suceder a diagnóstico tardio, prejudicando o desenvolvimento das crianças com autismo. Por isso,

ao perceber possíveis alterações no comportamento e buscar atendimento de profissionais especializados, os familiares facilitam o diagnóstico precoce e podem, assim, iniciar o processo de intervenção adequada.

O número de crianças com autismo vem crescendo a cada ano, é importante que todos os exames e intervenções necessárias sejam realizados antes de concluir o laudo definitivo de autismo. Isso a fim de que se eximam todas as possibilidades de possíveis causas diversas, como perda auditiva, por exemplo. Nesse sentido,

Como transtorno característico da primeira infância, o autismo é circunscrito em um momento análogo de maturação cerebral, do organismo e de constituição psíquica. Não se trata aqui de expurgar o diagnóstico, mas admitir seus caminhos e descaminhos. Por um lado, o diagnóstico feito a tempo pode beneficiar a intervenção precoce. Por outro, há o risco de, se feito de modo fechado, beneficiar a colagem à patologia. Isso pode induzir que se estabeleça a criança em uma posição estática, fixada a traços patológicos, sem conceder espaço para a intervenção que analisa as possibilidades da construção subjetiva (Almeida; Neves, 2020).

O estudo de Almeida e Neves (2020), de investigação teórica, tem como objetivo tecer considerações sobre o aumento dos diagnósticos das crianças com TEA, utilizando pesquisas em bases de dados como PubMed, Medline, e Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil. Os resultados evidenciaram estudos que demonstram dados epidemiológicos de um significativo aumento de pessoas diagnosticadas com autismo. Igualmente, afirmam que a ampliação dos casos de TEA levou também ao aumento de crianças registradas com esse diagnóstico nos últimos anos.

No Brasil, historicamente, pouco se falava sobre autismo, o que ganhou expansão nos debates, como indicamos anteriormente, com a promulgação de políticas públicas educacionais afirmativas dos direitos das pessoas com deficiência. A nomenclatura autismo vem ganhando notoriedade ao longo dos anos, segundo Rocha *et al.* (2019), apesar da escassez de dados epidemiológicos dos países em desenvolvimento. Até 2016 o Brasil estava entre os poucos países que realizavam pesquisa nessa área, apontando estudos que demonstravam anteriormente a 2016 baixa prevalência de crianças com autismo. Em sua análise, Rocha *et al.* (2019) elucidam:

Uma das pesquisas era um estudo piloto sobre prevalência de TEA, com amostra de 1.470 crianças, entre sete a 12 anos, realizado em Atibaia,

interior do estado de São Paulo. Os dados obtidos foram de 0,3% de prevalência em TEA (PAULA *et al.*, 2011a; 2011b). O estudo de Portolese *et al.* (2017) nas regiões metropolitanas de Goiânia, Fortaleza, Belo Horizonte e Manaus, contou com uma amostra de 1.715 estudantes, incluindo crianças e adolescentes de seis a 16 anos, e constatou a prevalência de 1% de TEA (Rocha *et al.*, 2019).

A partir dos resultados encontrados, Rocha *et al.* (2019) indicam que os principais motivos de encaminhamento para o serviço CER estão relacionados a déficits na linguagem e problemas de comportamento externalizantes e internalizantes. Os autores concluem que, aproximadamente, um terço das avaliações realizadas no estudo indicam o TEA, sendo que em 65,63% dos casos houve especificações do grau de autismo, resultando a maioria grau leve ou moderado. Com a ampliação dos tipos de autismo, todos classificados como espectro no DSM-5 (APA, 2014), ocorreu, paralelamente, o aumento do número de pessoas diagnosticadas com TEA.

Como indicado no DSM-5 (APA, 2014), as pessoas com TEA apresentam déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos, com padrões restritivos e repetitivos de comportamento de interesses ou atividades. Dentre esses estereótipos, estão a reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objeto de forma excessiva, forte apego a objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes. O ambiente, quando adaptado às necessidades das crianças com autismo, auxilia para o bem-estar e favorece o aprendizado. Quando a sala de aula tem características de agitação e desorganização, as crianças com autismo tendem a despertar incômodo, podendo resultar em crises comportamentais. Devido à seletividade de interesse a objetos e texturas, as atividades cotidianas que fazem parte da rotina escolar podem não despertar o interesse e a atenção, resultando em uma recusa de realização e participação em sala de aula. Ao desenvolver atividades de acordo com as características e estereótipos apresentados pelas crianças com TEA, a/o educadora/o contribui para o despertar do interesse pelas atividades propostas.

O sofrimento das pessoas com TEA e seus familiares é notório quando o desenvolvimento do indivíduo acometido pela deficiência passa apresentar regressão e/ou estabilidade, levando as famílias a buscarem profissionais e equipes multidisciplinares. A família, em meio à dor, espera desvendar possível diagnóstico, para assim buscar a melhora progressiva da qualidade de vida do indivíduo com suspeita de autismo. Porém,

seguir critérios estabelecidos no DSM-5, sem considerar a subjetividade do sujeito, pode implicar nos diagnósticos precoces e/ou erro de diagnóstico.

Segundo Mutarelli (2017), o processo de medicalização é iniciado como uma forma de estratégia de governo da população nos séculos XVIII e XIX. No século XX, essa estratégia ganha novos contornos, a saúde é considerada uma nova atribuição do Estado, tornando-se assunto da economia e da política. Nesse percurso, com os avanços tecnológicos e o novo lugar ocupado pela medicina no governo das populações e dos indivíduos, o Estado atua na prevenção de riscos, estes interpretados a partir do saber médico, que é também patologizante:

Os comportamentos esperados são cada vez mais restritos, medidos objetivamente e, caso saiam do padrão, são corrigidos por meio de práticas médicas: o modo de punição das crianças que têm mal comportamentos na escola é o encaminhamento para o psiquiatra ou psicólogo, com a possibilidade de administração de medicamentos; os psiquiatras são solicitados pelos juízes a dar seu parecer sobre os sujeitos que cometeram transgressões (Mutarelli, 2017, p. 41).

A partir do momento em que a saúde se torna um produto comercializável, as leis do mercado se impõem nesse campo. A fabricação de demanda para o produto vendido se instala de maneira peculiar, pois o saber médico já não tem campo exterior a si mesmo. A saúde é um produto que pode ser vendido com muitas formas. (Mutarelli, 2017). Desse modo, a medicalização da vida corresponde a essa submissão das diversas dimensões da existência ao saber da medicina, que domina como principal disciplina a normatizar e regulamentar o modo de viver do homem. O efeito de autoridade da medicina sob a vida dos indivíduos e das populações reside na norma definida pelo saber médico, o que se dá a partir de epistemologias hegemônicas.

Para Silva (2017), a medicalização da vida é um fenômeno que tem aparecido constantemente na sociedade moderna, apontando que comportamentos humanos, especialmente infantis, passam a ser olhados segundo uma ótica de padronização e formatação. Essa perspectiva gera, assim, manuais prescritivos que indicam quando uma criança é “saudável” e “normal” ou, então, “patológica” ou “anormal”.

Segundo Silva (2017), o autor e psiquiatra Leo Kanner (1894-1981) classifica quatro fases importantes, concernentes a esse olhar medicalizado sobre o comportamento humano, nas primeiras décadas do século XX. Na primeira, há o surgimento da

psicometria e as teorias de Sigmund Freud (1856-1939); na segunda, a criação de instituições especializadas em atender “delinquentes infantis”; na terceira, são formados os primeiros centros de orientação infantil que contavam com equipes multidisciplinares; e, por fim, na quarta, os conhecimentos coletados são fundamentados metodologicamente e generalizados através de técnicas psicoterapêuticas.

Em seu estudo, a pesquisadora ainda indica que, para Donzelot (1986), o controle da medicina se fazia responsável por manter a ordem das famílias e sociedades, aos cuidados das crianças, apontando que, durante o século XIX, houve publicações dos médicos direcionadas às famílias sobre a arte de cuidar e higienizar as crianças (Silva, 2017). Destacamos, nesse sentido, que o controle e a produção de corporalidades e subjetividades, sobretudo em viés higienizante, ainda persiste e se reinventa na sociedade, o que, frequentemente, leva à exclusão e à estigmatização de pessoas com deficiência, incluindo as crianças com TEA.

Silva (2017), baseada nos estudos de Alfredo Jerusalinsky, revela que, nos últimos trinta anos, houve deslocamento de critérios de classificação das doenças mentais, para o dado observável e objetivo. Esse viés fez com que os aspectos subjetivos do sujeito não fossem considerados ou, ainda, fossem menos considerados. Disso decorrem os diagnósticos prescritos baseados em comportamentos observáveis e comparáveis, a partir de um manual que prescreve o que é “normal” e, de outro modo, o que é “patológico”. Essa perspectiva pode, igualmente, mais uma vez, levar à exclusão social das pessoas com deficiência, bem como a diagnósticos mais apressados e “manualizados”, desconsiderando as subjetividades que nos compõem.

### 1.3 A história da inclusão no Brasil: avanços e retrocessos

*“Não basta que todos sejam iguais perante a lei.  
É preciso que a lei seja igual perante todos.”*

(Salvador Allende)

Buscamos compreender, através de artigos periódicos científicos, na base Scielo, a história da inclusão no Brasil, no que concerne ao acesso educacional de pessoas com deficiência. Isso engloba os avanços e retrocessos das políticas públicas e os impactos que causam para a Educação Inclusiva nos contextos regulares de ensino.



A medicina foi determinante para o estreitamento da cultura, pois, vista como doença, a deficiência passou a ser tratada em ambientes hospitalares e assistenciais. Todavia, profissionais preocupados com o aprendizado dessas crianças influenciaram na busca por propostas educacionais que contemplassem essas pessoas. Os pensamentos da médica e educadora Maria Montessori contribuíram para novas perspectivas da sociedade em relação às pessoas com deficiência, que passaram a ter as causas de suas deficiências por questões psicológicas e sociológicas.

Segundo Farias (2016), ao longo da história da humanidade, a educação voltada para as pessoas com deficiência passou por diversas adaptações, conforme a organização social de cada época. Durante a história antiga e medieval, o público com deficiência era rejeitado pela sociedade e não havia uma educação pautada no seu desenvolvimento intelectual. A autora situa o trabalho de Montessori, abordando sobre a revolução que trouxe através do seu trabalho na medicina. Após Montessori receber seu título de Doutora, na Itália, em 1986, foi convidada para trabalhar como assistente no Hospital San Giovanni, onde passou a atender pessoas com deficiência mental.

A partir do trabalho com esses pacientes, Montessori interessou-se pela educação “não formal”, defendendo que todos têm a capacidade de aprender e se desenvolver em ritmos diferentes. Ao buscar embasamento teórico para o seu método, observou que não havia material para crianças com deficiência elaborado por educadores. Montessori contribuiu para o pensamento de que todas as pessoas são capazes de aprender, mostrou a importância de atividades adaptadas às singularidades e características das pessoas com deficiência, abrindo o olhar para a inclusão na educação (Farias, 2016).

Por meio do médico e psicólogo Ulysses Pernambucano de Melo (1892-1943), as primeiras escolas com atendimento médico-pedagógico surgiram em 1925, sendo pioneirismo e um marco histórico na Educação Especial no Brasil, as chamadas “Escolas para anormais”, como indica Farias (2016). Para nossa pesquisa, torna-se importante dirigir atenção aos aspectos legislativos das políticas públicas nacionais, uma área extensa de acontecimentos e legislações. Nosso intuito é destacar pontos significativos, a fim de esmiuçar os aspectos das políticas públicas de inclusão, seus alcances e os desafios cotidianos dos profissionais que atuam com essa questão. Desse modo, apresentamos, a seguir, um breve histórico das promulgações de leis que encaminharam ao atual cenário de educação inclusiva no Brasil.

No séc. XX, houve o decreto-lei nº 7.870, de 15 de outubro de 1927, instituindo a obrigatoriedade da frequência à escola para crianças de 7 (sete) a 14 anos, podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluíram o primário aos 14 anos. Por sua vez, estavam isentas as crianças que comprovassem não ter condições de estudar.

Em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LDBEN), nº 4.024/61, foi fixada a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a qualquer preconceito de classe ou de raça. Nos artigos 88 e 89 da mesma lei, campanhas de entidades públicas e filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Pestalozzi, possibilitaram a inclusão para as pessoas com deficiência.

Artigo 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961).

O artigo 88 da LDBEN nº 4.024/61 demonstra a intencionalidade de reafirmar os direitos das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino. Contudo, o artigo 30 da mesma lei traz a isenção da obrigatoriedade de matrícula nos casos de doença ou anomalia grave da criança. Essa concepção torna notória a segregação, uma vez que essas crianças deveriam optar pelas chamadas escolas especiais para ter acesso à educação.

Segundo Paula e Loguercio (2021), posteriormente, no ano de 1971, ocorreu a aprovação da segunda LDBEN, nº 5.692/71 com redação alterada pela Lei nº 7.044/82, que, em seu artigo 9º, prevê:

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).

Percebemos o avanço na história do direito à acessibilidade ao sistema geral de educação, a partir da indicação de um tratamento direcionado aos educandos com deficiências. Igualmente, observamos, como consta na Portaria Interministerial nº 186/78,

a não exigência de professor especializado para classes especiais, já que traz em seu texto “sempre que possível empregar esses profissionais”.

Visando prover a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência, foi instituído o decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973, criado pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse órgão concentrou as discussões sobre as pessoas com deficiência por alguns anos, antes de ser substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE) e integrar o Ministério da Educação e Cultura como órgão central de direção Superior.

Através do decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986, instituiu-se a Coordenadoria para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), significando um passo importante na ação governamental já que se tratava de órgão responsável pela gestão de políticas que visavam opinar sobre o desenvolvimento da Política Nacional para a integração das pessoas com deficiência. A efetivação da CORDE se materializou apenas em 1989, com a Lei nº 7.853, estabelecendo a responsabilidade do poder público para o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência.

Por meio da pressão imposta por grupos e movimentos sociais, após o período da ditadura militar no País, a legislação mudou o seu discurso sobre a igualdade de direitos e a educação das pessoas com deficiência (Paula; Loguercio, 2021). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 208, Inciso III, prevê a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda nos artigos 205 e 206 da CF/88, garante a educação como dever do estado e direito de todos (Brasil, 1988).

O Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE), criado em 1 de julho de 1999, através do decreto nº 3.076/1999, foi revogado em dezembro do mesmo ano pelo decreto nº 3.928/1999, que instituiu a Política Nacional para Inclusão da Pessoas com deficiência. Em março de 2010 foi editada a Medida Provisória n. 483, que alterou a lei 10.683, atualizando o nome do CONADE para Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O CONADE é um órgão superior criado com a atribuição de garantir e zelar pelos direitos e as implementações das Políticas Nacionais de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência. Trata, ainda, das políticas de educação, saúde, lazer, cultura, trabalho, assistência social, transporte, turismo, desporto e políticas urbanas dirigidos a esse grupo social, visando propor e

incentivar campanhas para prevenção de deficiências e garantir promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Em 1994, a história legislativa de inclusão apresentou uma grande conquista, através do documento elaborado na Conferência Mundial, em Salamanca, na Espanha. O enfoque do documento é promover educação para todos através de escolas capacitadas para atender e incluir todas as pessoas. A Declaração de Salamanca é considerada como documento mundial que visa garantir os direitos de inclusão das pessoas com deficiência.<sup>2</sup>

Em meio a esse processo, surgiram outros momentos históricos de conquista para as pessoas com deficiência, a exemplo da promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da, à época, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na Lei nº 9.394/96, no artigo 58, menciona: “Entende-se como educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Continua o artigo 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Inciso I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (Brasil, 1996).

Ainda assim, o termo preferencialmente, contido no corpo do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, não garante a obrigatoriedade de matrícula das escolas regulares de ensino, assegurando apenas a preferência ao ensino regular. De forma similar, destacamos que o artigo 59 garante currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência. Todavia, isso não se aplica na prática e no cotidiano escolar, uma vez que as/os educadoras/es apresentam dificuldade em intervir com as crianças de inclusão. Para que se realizem currículo e atividades pedagógicas adaptadas, é preciso que o educador tenha conhecimento e informação sobre as características e como intervir com as crianças atendidas.

A lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência ou Estatuto da pessoa com deficiência, lei 13.146/2015, artigo 28, Inciso XVII, assegura professores do atendimento educacional especializado, assim como auxiliares de classe que contribuem e auxiliam na rotina escolar de todos os alunos e das crianças com deficiência (Brasil, 2015). O referido

---

<sup>2</sup> A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, pode ser consultada, na íntegra, em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

artigo garante a contratação de estagiários e auxiliares para atuar e intervir com as crianças com deficiência nas escolas regulares de ensino. Ocorre que, parte desses profissionais contratados ainda estão concluindo suas graduações em Pedagogia, não estando capacitados em suas formações para intermediar as pessoas com deficiência. De outro modo, não raro, encontramos inclusive professores já com a formação inicial concluída e sem estarem aptos a auxiliar essas/es alunas/os. Esse contexto resulta na realidade atual de muitas escolas que, infelizmente, não provêm atendimento com profissional especializado na área da educação especial para intervir com essas crianças.

Orientar, informar e mediar família, alunas/os e educadoras/es que não sabem lidar com situações que envolvem as crianças com deficiência é importante para trazer a oportunidade de conscientização e respeito, criando meios e estratégias para a inclusão. Reiteramos, assim, a importância do profissional especializado na rede regular de ensino, o que exige modificações também nos currículos formativos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

A lei 13. 861/19, de 18 de julho de 2019, obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a incluir especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos. O Censo do IBGE 2022 colocaria pela primeira vez o autismo no radar das estatísticas. Ocorre que, em razão da Pandemia de COVID-19, ainda não foi possível realizar a pesquisa e coletar diagnóstico, porém, segundo dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), estima-se cerca de 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil. Segundo o último censo escolar, quase 300 mil alunos com TEA estavam matriculados nos ensinos infantil, fundamental e médio, da escola regular de ensino. Os resultados desta análise revelam que a estimativa de pessoas com TEA no Brasil, matriculadas no ensino regular, é de 15%, demonstrando a necessidade de políticas públicas que incentivem a inclusão das pessoas com autismo no sistema educativo.

Segundo Lenzi e Roca (2019), refletir sobre a qualidade da educação em sua perspectiva social é algo necessário nos tempos atuais, em que o acesso à Educação Básica se tornou uma prioridade prevista em lei, que busca garantir um direito fundamental de todo cidadão. A qualidade social da educação diz respeito a um conceito que indica envolvimento social e que tem como pressuposto a inclusão de todos os indivíduos na sociedade. Dessa forma, para se estudar a qualidade social da educação, é necessário analisar as relações entre educação e sociedade, compreendendo quais as finalidades da educação e as múltiplas dimensões envolvidas no processo educativo.

Após anos em busca da garantia do direito à inclusão, em 30 de Setembro de 2020, foi instituído o decreto nº 10.502, que traz divergências e opiniões que consideram retrocesso para o avanço das conquistas inclusivas. Encontrávamo-nos em um cenário que demandava melhorias à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, podendo parecer um avanço à primeira vista, percebemos que, ao estabelecer educação especializada como modalidade escolar, o decreto fragiliza os direitos das pessoas com deficiência, apresentando retrocesso e ameaça ao retorno à segregação.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - Educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (Brasil, 2020).

Visando demonstrar intencionalidade do Governo em garantir os direitos das pessoas com deficiência, tal medida em tom de melhoria visa eximir a responsabilidade e obrigatoriedade da educação oferecida nas redes regulares de ensino às pessoas com deficiência, uma vez que usa em seu texto o termo: Educação Especial oferecida “preferencialmente” nas redes regulares de ensino. Igualmente, a partir de alterações no documento, publicadas como decreto nº 10.502, de 30 de dezembro de 2020, no corpo do artigo 2º, Inciso V, dá continuidade ao retrocesso, considerando:

Política de educação com aprendizado ao longo da vida, conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto (Brasil, 2020).

Aparentemente, o novo plano garante às famílias optar em aderir ou não à participação das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino. Todavia, entendemos que isso não deveria ser uma escolha, já que os espaços regulares de ensino

devem ser direito às pessoas de inclusão, e dever do Estado garantir acessibilidade e estrutura através de investimento público. A ideia de que a criança com deficiência é quem deve se adaptar ao ambiente escolar regular, e não o ambiente escolar a ela, retrocede ao conceito de segregação, podendo as escolas regulares de ensino utilizar como respaldo de recusa de matrículas, justificando não haver adaptações suficientes que promovam ensino de qualidade que beneficie a pessoa com necessidades educacionais especiais.

Para Biancha Angelucci<sup>3</sup>, da Faculdade de Educação, em entrevista ao *Jornal da USP*, em 2020, a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) constitui um retrocesso que diverge de documentos e leis de educação e direitos das pessoas com deficiência. Em razão dos fatos mencionados, pode-se considerar retrocesso para a inclusão, uma vez que a maioria das escolas não apresenta adaptações necessárias, estando respaldadas pelo decreto apresentado para a recusa de matrículas das pessoas com deficiência. Uma vez que, quando a escola regular de ensino não puder prover ensino que beneficie as/os educandas/os da educação especial, tais alunas/os devem se matricular nas escolas regulares inclusivas.

O exposto mostra a importância de destacar a luta pela inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, apontando dados históricos que demonstram o sofrimento e a dor vivenciada ao longo dos anos, decorrente do preconceito e exclusão pela sociedade.

A medida foi uma das prioridades do primeiro pacote de normas e revogações assinadas pelo presidente logo nas primeiras horas do seu mandato [...]. Na prática, a MP de Bolsonaro que criava a ‘Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida’ já havia sido barrada em 2020, sem possibilidade de recurso. Os ministros entenderam que ela poderia fragilizar a inclusão de crianças com deficiência. A revogação de Lula extingue definitivamente a medida e marca a posição de um novo governo em relação ao tema (Morales, 2023).

Após anos em busca de assegurar a participação e aprendizagem a todos, aspectos legislativos atuais das políticas públicas constatarem retrocesso ao direito de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Resultando em dezembro de 2020 a suspensão do decreto de Jair

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida ao Jornal da USP, disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/decreto-sobre-educacao-especial-constitui-um-enorme-retrocesso-diz-especialista/>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

Bolsonaro, em uma decisão individual do ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, alegando inconstitucionalidade, levando à revogação do decreto que segrega estudantes com deficiência após o Presidente atual, Luiz Inácio Lula da Silva, tomar posse na tarde de domingo do dia 1 de janeiro de 2023.

#### 1.4 As/os Educadoras/es e os desafios das Intervenções com as crianças com TEA

“A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação.”

(Maria Montessori)

As dificuldades que foram apresentadas por educadoras/es para lidar com as crianças com autismo, face às respostas comportamentais trazidas por essas crianças, se tornam desafios diários. Segundo Magalhães *et al.* (2020), através de estudo realizado com 19 professores da escola pública do Município de Pelotas-RS, professoras/es demonstraram dificuldades ao lidar com os comportamentos das crianças com TEA, sendo a maior dificuldade a recusa dos alunos com autismo em realizar tarefas.

O comportamento, uma das áreas que possui desenvolvimento atípico em indivíduos com autismo, foi citado por 14 professoras como uma grande dificuldade no trabalho e na inclusão de crianças com TEA. Dentro do aspecto comportamental, a maior dificuldade apontada foi o manejo de comportamentos atrelados à recusa em fazer atividades/seguir rotinas e regras. Dez professoras relataram ter dificuldade com o aluno em fazer determinadas atividades e/ou seguir a rotina e regras na escola e sala de aula (Magalhães *et al.*, 2020).

Para incluir, é preciso perceber as crianças com TEA, atentando-se às suas necessidades através de plano de ensino adequado às características individuais de cada aluno. Contudo, essa vertente difere da realidade das crianças com autismo que estão inseridas em sala de aula sem suporte por parte dos sistemas regulares de ensino, bem como do despreparo das/os educadoras/es, resultantes da ausência de Políticas Públicas.

As/os educadoras/es que participaram do estudo realizado por Magalhães *et al.* (2020) apresentaram demandas relacionadas à dificuldade de intervir quando não podem contar com suporte de apoio por parte de outros profissionais, como auxiliar, cuidador ou mediador escolar. A sobrecarga das/os educadoras/es contribui com a dificuldade para



realizar intervenções com os alunos com TEA, uma vez que as atividades adaptadas e o cuidado com esses alunos demandam tempo.

As salas de recursos multifuncionais propiciam aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atendimento especializado e individualizado, garantindo, assim, a acessibilidade através de atividades pedagógicas e ambientes adaptados. O atendimento é assegurado pelo artigo 208 da Constituição Federal, todas as escolas deveriam ofertar o AEE. Segundo dados do Censo Escolar de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC), há cerca de 37 mil salas de recursos multifuncionais, o que representa 20,4% do total de escolas em atividade.<sup>4</sup>

A dificuldade das/os educadoras/es ao inserir a/o aluna/o com autismo na rotina e contexto escolar se dá pela realidade das políticas públicas em que as escolas estão inseridas. É preciso progredir para realizar a inclusão, provendo às/aos profissionais e às/aos alunas/os ambiente facilitador que contribua com as demandas do dia a dia, disponibilizando recursos e garantias estabelecidas em lei.

É de direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação escolas adaptadas às suas condições e profissionais preparados para atendê-las. De igual modo, é dever do estado prover recursos para atender às reais condições da realidade das escolas públicas e das/os educadoras/es.

Segundo o estudo de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), a escola caracteriza-se como um importante espaço para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas das crianças, incluindo as com Transtorno do Espectro Autista. O estudo visa, através de pesquisa qualitativa, exploratória e transversal, analisar e perceber os sentimentos das docentes em relação aos alunos com autismo.

Participaram da pesquisa de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), quatro professoras de alunos do 1º ao 3º ano escolar do ensino fundamental, de escolas públicas de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa utilizou 10 questões abertas que visam investigar sentimentos e percepções dos professores sobre a inclusão dos alunos com TEA. Dentre as questões, foram utilizadas: 1- Como foi o ingresso do aluno com TEA na sua classe? Como você se sentiu? 3- Você mudou /adaptou

---

<sup>4</sup> Dados obtidos em: <https://diversa.org.br/artigos/mapa-de-evidencias-salas-de-recursos-multifuncionais/>, acessado em 03 out. 2022.

algo da sua prática para atender as necessidades dos seus alunos com TEA? O que? Como foi? Os primeiros sentimentos que emergiram foram de insegurança e medo, e o período de adaptação foi necessário para que essas educadoras tivessem esses sentimentos transformados em segurança no seu trabalho com relação à prática pedagógica para as pessoas com TEA.

O estudo de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) revela que, no tocante à questão pedagógica, as professoras relataram que a relação dos alunos com TEA não interferiu na dinâmica das aulas. Isso porque, independentemente do déficit, cada aluna/o é individual e subjetivo, o que leva a cada um/a possuir sua maneira de aprender.

Uma das professoras, no que se referiu à Prática Pedagógica, ao analisar sobre a sua atuação destacou um sentimento de culpa, como se verifica a seguir: *‘Então assim ó, não foi difícil, mas hoje assim, eu até diria pra ti que eu poderia ter feito mais coisas, essa limitação que eu sinto assim, não é em relação ao aluno especial, mas é planejar as aulas, mesmo a gente tendo planejamento, planejando e organizando tudo, às vezes, fazer mais coisas diferentes pra ele, entende’* (Professora 2); *‘Às vezes eu até brinco, eu digo ‘ah, hoje eu tô me sentindo um profissional pela metade’ daí me dizem ‘como assim?’ daí eu digo ‘ah, podia ter feito mais coisa e não fiz’. Então não é às vezes porque a gente não quis fazer, às vezes é a função geral né’* (Professora 2) (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Segundo Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), para que o/a professor/a desempenhe uma função de qualidade, são necessárias competências técnicas e pessoais, como formação especializada e desejo e flexibilidade. Assim, a escola passa a ser um novo meio de estimulação para a criança com autismo, através das interações sociais, que auxiliam no processo de desenvolvimento e inclusão escolar.

Considerando os desafios, as relações e as intervenções dos/as educadores/ras com as pessoas com autismo, buscamos, no presente trabalho, compreender: quais as demandas pedagógicas das educadoras de um CCA e dois CEI em relação à educação inclusiva? Como a educação continuada pode auxiliar as/os educadoras/es no processo de compreensão especificamente da criança com autismo? As possíveis respostas a tais questões advêm de pesquisa dialógica e participativa, coletando as demandas trazidas por esses profissionais em relação às crianças com TEA, bem como realizando uma abordagem sobre as políticas públicas e o processo de patologização de uma sociedade medicalizada.

Este estudo visa demonstrar a importância do olhar individualizado dos profissionais das equipes multidisciplinares, das/os educadoras/es, podendo a avaliação incluir conversas com familiares e pessoas próximas, para conhecer mais sobre a subjetividade e o cotidiano do indivíduo. A seguir, o leitor poderá observar quais foram os procedimentos metodológicos que possibilitaram a pesquisa em questão, descritos no capítulo 2. Método: Saber para Intervir.

## 2 Método: Saber para intervir

### 2.1 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa, de cunho dialógico e participativo, busca discutir a condição de trabalho e as demandas trazidas pelas/os educadoras/es dos equipamentos do Distrito da Brasilândia, São Paulo, bem como compreender as contribuições de uma formação continuada. Foram feitos encontros reflexivos, que serão melhor explicitados no item 2.3, com essas/es profissionais, a fim de construir conjuntamente estratégias de enfrentamento que possam ser implementadas nos equipamentos.

Buscamos, através do pensamento fenomenológico, democratizar a pesquisa, o que, para Szymanski e Szymanski (2022), significa explorar outras formas de investigar. As pesquisas de base fenomenológica questionam a metodologia dos procedimentos engessados nos aspectos do tradicional e nos aproximam das questões complexas de nossa sociedade, possibilitando experiências significativas de inserção em campo. Pretendemos, com a dialogicidade, compreender a realidade local das/os educadoras/es dos equipamentos e, com base em suas participações, alcançar os sentidos e significados trazidos através de suas demandas.

Com isso, o método nasce a partir do caminho que pretendemos traçar, é uma ilusão acreditar que se possa estar de modo neutro em uma situação. A presente pesquisa considera a história, narrativa e as questões locais das/os educadoras/es, presentes no diálogo e nas demandas que apresentam os sentidos e significados vivenciados nos equipamentos. O método ocupa um lugar privilegiado, desenvolvendo-se de acordo com o problema levantado e apontado qual caminho traçaremos em busca de possíveis respostas para nossa pergunta (Szymanski; Szymanski, 2022). Em consonância, Szymanski, Szymanski e Fachim analisam:

Uma das contribuições do pensamento fenomenológico-existencial é sobre aquilo que entendemos na pesquisa como ‘dado’, ou aquilo que se mostra no contexto de investigação. O termo ‘dado’ pode nos remeter a uma lógica investigativa que entende resultado como algo que está ali, ‘doador’, existindo independentemente de quem o vê. Na perspectiva fenomenológico-existencial, algumas considerações podem ser

feitas sobre o sentido estático, impermeável e uno do “dado”. Nesse olhar, os ‘dados’ referem-se ao fenômeno que se mostrou a quem pesquisa e têm relação com a pergunta inicial da investigação em questão (Szymanski; Szymanski; Fachim, 2019).

Os dados surgem com as demandas das participantes e do território, que constituem uma ideia de nexos, mostrando aquilo que pretendemos saber. Para Critelli (1996), o fundamento do método fenomenológico está dado, sobretudo, por aquilo que se busca compreender. Intencionamos, portanto, estudar o fenômeno e como ele ocorre em um bairro periférico de São Paulo, considerando as demandas trazidas pelas/os educadoras/es dos equipamentos, buscando propor reflexões e intervenções que possam contribuir com a realidade local dos equipamentos.

## 2.2 Encontro reflexivo

Pretendemos pensar na inclusão por outros ângulos, considerando a realidade local e os enfrentamentos do cotidiano vivenciado pelas/os educadoras/es, usando como procedimento o encontro reflexivo. Segundo Szymanski e Szymanski (2022), o encontro reflexivo refere-se a uma atividade grupal que tem por objetivo compreender determinada questão por meio da construção coletiva de uma resposta. A questão pode ser originariamente uma demanda advinda de um grupo de pessoas para buscar soluções e alternativas para resolver a situação do interesse comum. Não se trata de mera coleta de dados, buscamos, com base nas demandas trazidas pelas/os educadoras/es dos equipamentos, propor estratégias que contribuam com o cotidiano dessas/es profissionais dos equipamentos públicos na periferia da Brasilândia, na também periferia da cidade de São Paulo.

Para Szymanski e Szymanski (2022), o encontro reflexivo tem, na proposta dialógica de Paulo Freire e na fenomenologia existencial, dois de seus eixos fundamentais. Para Freire, “O [...] diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados, ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (Freire, 1987, p. 79). E como lembra Gadamer: “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não

havíamos encontrado em nossa experiência de mundo [...]. O diálogo possui uma força transformadora.” (Gadamer, 2002, p. 247).

A presente pesquisa discorre especificamente sobre as contribuições que a formação continuada pode atribuir às/aos educadoras/es ao realizar intervenções com as crianças com TEA. Pretendemos perceber nos encontros dos equipamentos quais as percepções que as/os educadoras/es trazem sobre as respostas corporais apresentadas pelas crianças autistas, isso porque, ao perceber os sinais dados pelas crianças de incômodo e irritabilidade, o/a educador/a pode contribuir com estratégias que, antecipadas às crises, podem vir a evitar o quadro de ansiedade da criança assistida.

### 2.3 O território da Brasilândia

A assistência e desenvolvimento social da cidade de São Paulo<sup>5</sup> aponta que o distrito da Brasilândia teve a sua origem na década de 1930, na zona norte do município de São Paulo, quando sítios e chácaras de cana de açúcar foram se transformando em núcleos residenciais. Na década de 50 e 60, migrantes do Nordeste do país fugiram da seca dos seus estados e famílias do interior do Estado de São Paulo e chegaram à capital em busca de oportunidade de trabalho. As ocupações vieram a formar o bairro denominado Brasilândia, formando uma densa reunião de grupos sociais diversos:

Extremamente populosa e povoada por migrantes que aqui vieram em busca de trabalho e melhores condições de vida, o distrito da Vila Brasilândia ou a ‘Brasa’, como é afetuosamente chamada por muitos de seus moradores, deixando entrever que se trata de território ‘quente’, guarda muitas histórias de luta e, também, de muita inventividade (Vicentin; Takeiti, 2017, p. 146).

Segundo o *Mapa da desigualdade*, de 2021<sup>6</sup>, a população total da Brasilândia é de 281.977 habitantes, a proporção de população de 0 a 6 anos é de 11,62%, e a população jovem de 0 a 29 anos é de 47,6% da população total da Brasilândia. O mapa de desigualdades de 2021 também aponta que a proporção de domicílios em favelas em relação ao total de domicílios, por distrito, é de 25,41% na Brasilândia.

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis sobre a origem do distrito da Brasilândia estão apresentadas em: <https://abre.ai/gscX>. Acesso em: 10 jan. 2023.

<sup>6</sup> Informações sobre o *Mapa da Desigualdade* de 2021 podem ser consultadas em: <https://abre.ai/gsc0>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Conforme discutido por Vicentin e Takeiti (2017), a estatística de violência e desemprego contribuem para o aumento da favelização e vulnerabilidade dos jovens que ocupam o distrito da Brasilândia. Ser jovem, do sexo masculino, com idade entre 15 e 19 anos, denota risco de ser assassinado nessa região, visto que, em 2010, foram 354,6 mortes para cada 100 mil habitantes do distrito.

Seguindo dados e estatísticas do Mapa de desigualdade de 2021, a taxa de emprego formal, por dez habitantes participantes da população em idade ativa, por distrito, é de 0,5% na Brasilândia. Já o coeficiente mortalidade de jovens por homicídio e intervenção legal para cada cem mil pessoas residentes de 15 a 29 anos, por distrito, é de 35,8% no bairro da Brasilândia.

De acordo com os dados atualizados, percebemos que a vulnerabilidade da região contribui à violência e mortalidade dos jovens que lá habitam, o que leva a perceber a importância de espaços como o CCA. Este programa visa proporcionar assistência e proteção social às crianças, adolescentes, jovens, idosos e deficientes, o que contribui para melhorar a qualidade de vida dos moradores da Brasilândia.

Com isso, tendo como lócus geoespacial o território da Brasilândia, em São Paulo, o presente estudo tem como objetivo coletar as demandas trazidas pelas/os educadoras/es em relação às intervenções realizadas com as crianças com autismo. Igualmente, buscamos realizar oficina para contribuir na troca de informações e conhecimentos, demonstrando a importância do saber para intervir.

#### 2.4 Participantes: Os encontros com as educadoras da Brasilândia

As/os participantes da presente pesquisa são educadoras/es dos equipamentos: CCA Enrico Giusti e CEI Francesco Persiani do Distrito da Brasilândia, cidade de São Paulo. Os equipamentos são geridos pela Associação Amigos de Pianoro, fundada em 1992, pela paróquia Bom Pastor, conveniada à secretaria municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) e com a secretaria municipal de Educação (SME) do Distrito da Brasilândia, cidade de São Paulo.

São participantes do grupo de pesquisa educadoras e educadores entre 25 e 50 anos, que participam dos equipamentos que têm como objetivo a proteção social à criança e ao adolescente que se encontrem em situação de vulnerabilidade e risco. Os

equipamentos proporcionam atividades lúdicas, culturais e esportivas, visando as formas de expressão, interação, aprendizagem e sociabilidade, contribuindo para a conquista de autonomia, protagonismo e cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

O grupo ECOFAM começou a estruturar-se em 1993, no programa de estudos pós-graduados em educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, com a intenção de desenvolver pesquisas qualitativas com base fenomenológica junto às famílias e escolas situadas no território da Brasilândia, periferia de São Paulo (Szymanski; Szymanski, 2022). Através dos encontros, busco, como pesquisadora do grupo ECOFAM, perceber os dados e as demandas das/os educadoras/es dos equipamentos da Brasilândia, SP, tendo como intuito, na perspectiva fenomenológica, contribuir para a realidade local. Os encontros visaram, através das coletas de dados, observar as demandas e propor intervenções que contribuam para os equipamentos. Ocorreram em duas etapas, como demonstra o quadro 1.

**Quadro 1 – Descrição inicial dos encontros**

Momentos		Encontro 1 CEI: Francesco Persiani	Encontro 2 CCA: Enrico Giusti
Momento 1: “Planejando os encontros” (Anterior ao encontro).	1: os - ao	Planejou-se compreender as demandas das/os educadoras/es dos equipamentos e apresentar os objetivos e propostas que pretendem-se desenvolver.	Planejou-se através das demandas trazidas pelas/os educadoras/es ao grupo ECOFAM, propor oficina pedagógica, com atividades lúdicas, a fim de despertar o interesse e reflexões das/os envolvidas/os.
Momento 2: “Executando os encontros” (Atividades Preparatórias).	os - os	Através da dialogicidade, buscou-se conhecer as/os educadoras/es compreendendo as demandas e vivências com as crianças de inclusão.	Através de atividade de dialogicidade, buscou-se compreender as demandas dos/as educadores/as e as características das crianças com TEA, pensando nas possíveis possibilidades de intervenções que pudessem contribuir para o bem-estar e o despertar do interesse por parte dessas crianças.
Momento 3: “Intervindo com as educadoras”		Em grupos, as educadoras refletiram sobre imagens relacionadas ao TEA, após apresentar suas reflexões,	Acolher e demonstrar interesse nas demandas trazidas pelas/os educadoras/es, buscou-se compreender através das/os educadoras/es quais demandas utilizar no próximo encontro.
Momento 4: “Desfecho dos encontros”.	dos	Buscou-se compreender através da dialogicidade a subjetividade das educadoras referentes às imagens apresentadas sobre TEA, propondo reflexão e contribuir com informações relacionadas às demandas que foram apresentadas.	Com as principais demandas e reflexões apresentadas, propusemos possíveis intervenções com o intuito de contribuir para a realidade local das/os educadoras/es das/os envolvidas/os, respondendo as questões sobre as pessoas com TEA.

Fonte: Autoria própria.



### 3 Aquilo que se revelou: Respostas e/ou resultados dos/as educadores/as nos encontros dos equipamentos

No processo de construção da compreensão durante a análise há constante trânsito entre as partes e o todo do texto, que configura o que em hermenêutica se denomina ‘círculo hermenêutico’ (Gadamer, 2002b). Como diz Gadamer: ‘A tarefa é ampliar, em círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido’

(Szymanski; Szymanski, 2022, n. p.)

#### 3.1 Das unidades de sentido e constelações

As unidades de sentido se formam com afirmações que se concentram em torno de um mesmo tópico, são os temas que vem à tona através de um processo investigativo e que dialogam entre si, bem como que percebemos através dos encontros e das verdades que se revelam. Para Heidegger, “Ser verdadeiro (verdade) significa ser-descobridor [...] significa as coisas elas mesmas, o que se mostra” (Heidegger, 2012, p. 607 *apud* Szymanski; Szymanski, 2022). Com as unidades de sentido, surgem os grupos maiores chamados constelações. Para Szymanski e Szymanski (2022), frases e ideias que parecem remeter a uma mesma ideia formam as unidades de sentido, e várias unidades de sentido formam uma constelação.

Buscando ampliar as unidades de sentidos compreendidos, através da dialogicidade, pretendeu-se perceber as demandas e contribuir com informações relacionadas aos estereótipos e características das crianças com autismo, propondo atividades e intervenções que possam vir a auxiliar na rotina das crianças com TEA. O encontro com as educadoras no CEI Francesco Persiani e no CCA Enrico Giusti apresentou os desafios enfrentados no cotidiano das crianças com autismo. O presente capítulo busca transcrever os pontos importantes do encontro, organizando-os em unidades e constelações, visando elucidar as demandas e as sugestões para possíveis intervenções com as crianças com TEA. No quadro 2, apresentado a seguir, ilustramos o primeiro encontro, ocorrido no CEI Francesco Persiani.

**Quadro 2 – Encontro 1: CEI Francesco Persiani**

Trechos das Demandas das Educadoras	Unidades de sentido	Constelações
“O que seria legal a gente trabalhar seria a inclusão das pessoas especiais [...]. Antes não tínhamos essa visão das crianças com necessidades especiais [...]. Rotulamos muito, é a mãe e o pai que não educa, depois você vai entendendo essas crianças e percebendo que não é só porque aquela criança é mal-educada.” (Educadora 1).	Rotulação e Desconhecimento	Estereótipo
Após relatos de casos de crianças que sofriam preconceito dos familiares por acreditarem que não são capazes de aprender, apresentando a superproteção para os filhos autistas por parte das mães dessas crianças, isolando para evitar o constrangimento da rotulação para essas crianças (Educadora 2).	Preconceito e Superproteção	Superproteção
“A criança é capaz de aprender, não é coitadinha, é o crescimento da criança em si, teve uma criança aqui que aprendeu a subir a escada sozinha.” (Educadora 3).	Aprendizado e desenvolvimento	Capacidade de desenvolvimento das crianças com TEA

Fonte: Autoria própria.

As demandas surgiram através da dialogicidade das pesquisadoras do grupo ECOFAM com as educadoras do equipamento CEI Francesco Persiani, do distrito da Brasilândia, em São Paulo. Através das demandas trazidas pelas educadoras, observamos os rótulos e as quebras de paradigmas que acontecem no decorrer da convivência e do cotidiano, passando as educadoras a perceber essas crianças como capazes de aprender. O espaço escolar proporciona o desenvolvimento das crianças com TEA, porém, o trabalho deve ser conjunto à família, para, assim, ampliar meios que favoreçam as potencialidades das crianças com autismo.

Como demonstrado no quadro 2, as constelações Estereótipo e Superproteção demonstraram, através das demandas das educadoras 1 e 2, o desconhecimento, preconceito e rotulação da sociedade em relação às crianças com TEA, que são vistas como incapazes de se desenvolver como indivíduo. Ao considerar essas demandas, a constelação: Capacidade de desenvolvimento das crianças com TEA foi pontuada através da fala da educadora 3, indicando a importância de considerar a criança com TEA como capaz de aprender, proporcionando acessibilidade da aquisição de novos conhecimentos.

### 3.2 Intervenção de oficina para reflexão das demandas

Buscando refletir as demandas apresentadas pelas educadoras do equipamento público de educação CEI Francesco Persiani, os ensejos realizados no encontro aconteceram através de oficina. Propus dividir as educadoras em três grupos, entreguei imagens referentes ao autismo para cada grupo e solicitei para refletirem sobre: “O que vocês veem e o que têm a dizer sobre essas imagens?”. As especificidades das dinâmicas e as respostas obtidas estão apresentadas no quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 – Dinâmica das oficinas**

GRUPO 1	
Imagem	Foram utilizadas duas imagens: a primeira representa um grupo de pessoas que se unem, excluindo um indivíduo do seu ciclo social. A segunda imagem representa uma criança olhando para a palavra “autismo”.
O que se revelou	“Percebemos que já existe um grupo e tem uma criança excluída que possivelmente já tem uma deficiência e não se sente pertencente a esse mundo, tendo o dever de nós educadoras em não estar rotulando”. (Grupo 1).
Reflexões	Formas de incluir essa criança no contexto escolar e na sociedade sem rotulá-la, tendo olhar individualizado para suas características, buscando meios de inclusão na rotina escolar, atividades e jogos foram apresentados no fechamento da oficina.
GRUPO 2	
Imagem	A primeira imagem demonstra o incômodo auditivo de um aluno que tampa os ouvidos com a mão, demonstrando irritabilidade na expressão facial; já a segunda apresenta o diálogo entre educadora e aluna, a professora aparece sentada em frente à aluna, demonstrando estar disposta a entender o incômodo apresentado pela criança.
O que se revelou	“Na nossa sala já tem a criança que sempre se comporta desse jeito quando tem muito barulho, ficando muito agitado, despertando nas outras crianças a curiosidade do porquê ele está incomodado, tirando a mão dele do ouvido [...]. Nessa outra imagem parece a educadora tentando entender o que acontece com aquela criança [...]. Observei meu aluno que montava brinquedos com mais inteligência do que as outras crianças [...]. O meu aluno além do barulho também grita e coloca a mão no ouvido quando não consegue o que quer”. (Grupo 2)
Reflexões	“Observar as respostas corporais apresentadas por essas crianças, buscando prover didáticas e atividades anteriores a possíveis crises pelas crianças autistas, buscando o conforto dessas crianças nos ambientes que estão inseridas”.
GRUPO 3	
Imagem	Foram apresentadas duas imagens: a primeira demonstra uma roda de pessoas estendendo a mão para receber e incluir um indivíduo; a segunda, por sua vez, ilustra uma criança abraçando uma mulher.
O que se revelou	“Imagem de inclusão que é um trabalho de todos para que se consiga incluir [...]. Ninguém solta a mão de ninguém [...]. Nós temos um quebra-cabeça com cores diferentes, a diversidade em forma do amor”. (Grupo 3)
Reflexões	“Responder às crises apresentadas pelas crianças com deficiência com o abraço e acolhimento, propondo, dessa forma, bem-estar e conforto.”

Fonte: Autoria própria.

Além da dinâmica relatada no quadro 3, sugeri às educadoras atividades adaptadas, que poderiam ser efetivadas com as crianças. A primeira consiste em recortar e montar a imagem de um dinossauro; e a segunda contempla uma atividade com tinta, indicando a ação de pintar e fixar a mão do aluno em uma folha sulfite, desenhando um dinossauro. Nesse sentido, temos o mesmo animal, mas formas diferentes de acessar à figura dele, o que também permite, para discentes e profissionais, pensar em múltiplas formas de aprendizagem.

Por fim, a oficina teve como fechamento a publicização de sugestões para as educadoras, com atividades lúdicas como propostas para despertar a atenção das crianças, a exemplo de jogos e atividades que elaborem a criatividade, como tintas, e atividade de recortar e montar, trabalhando a corporeidade. Tais movimentos são importantes para perceber a particularidade das crianças, o que elas trazem, apresentando atividades de acordo com seus interesses. Entendo, nesse viés, que o abraço e acolhimento proporcionam a autorregulação, trazendo o bem-estar, em um trilhar que é de afetos e afetações, para visibilizar as potencialidades de cada criança.

### 3.3 Encontro com profissionais do CCA Enrico Giusti

O encontro aconteceu no CCA Enrico Giusti, no Distrito da Brasilândia. No caminho para esse equipamento, percebi que estava ansiosa de como seria esse momento e essa troca com as/os educadoras/es do espaço educativo. Acompanhada da minha colega de pesquisa, chegamos no equipamento no período da manhã, sendo recebidas pela educadora que nos tratou com muita simpatia. Me apresentei e fomos direcionadas ao encontro com as demais educadoras, que também se mostraram abertas à troca e à conversa que estava para acontecer. Me apresentei dizendo quem sou e de qual projeto participo, expliquei que eu poderia levar seminários e slides apresentando características do TEA, porém priorizei conhecer a realidade local e as possíveis demandas das/os educadores/as. Propus iniciarmos diálogo, buscando direcionar uma conversa por meio de trocas de vivências, experiências e demandas que surgiram no decorrer dessas intervenções, procurando também compartilhar a minha experiência. No quadro 4, a seguir, apresento uma síntese o que ocorreu e das demandas que encontrei.

**Quadro 4 – Encontro 2 : CCA Enrico Giusti**

Trechos das Demandas das Educadoras	Unidades de sentido	Constelações
<p>“Temos quatro crianças confirmadas com autismo e uma com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, tínhamos o José que tinha um comportamento diferente, e quando foi crescendo o comportamento foi mudando, tivemos que chamar a família e começamos a ver como era o comportamento dessa criança em outros espaços... Todos trabalhamos juntos para saber o que estava acontecendo, quando descobrimos que ele tinha autismo, para nós foi um susto, começamos a pesquisar e estudar porque todos nós não tínhamos informação. Começamos a trabalhar com ele, foi bem difícil, ele começou a ficar bem violento, mas depois desse acompanhamento ele começou a melhorar porque começamos a entender o que ele tinha e como poderíamos ajudar”.</p> <p>(Educadora 1)</p>	Rotular e Desconhecimento	Estereótipo
<p>“Depois entrou o Manoel, que era bem mais tranquilo, a mãe achava o comportamento diferente, começou a perguntar para os médicos e descobriu que ele tem autismo bem leve e não atrapalha muito. Depois dele veio a Maria, a mãe ficou sabendo do nosso serviço, e nós atendemos e acolhemos, fomos pesquisar algumas informações, mas na prática era assustador porque não conhecemos a criança, quando ela veio, até se adaptar, ficava bem brava, não sabíamos o que ela comia, ela gritava, tomava as coisas das crianças e quando ficava muita gente perto dela, ela ficava pior. Uma coisa que, para mim, foi muito rica e positiva foi a parceria com a mãe dela, porque eu não sabia o que fazer e a mãe dela me orientava, fomos adaptando e descobrindo junto com a Maria o que ela gostava de fazer, teve um dia que eu fiquei muito assustada, ela teve uma crise, começou a bater a cabeça no chão, eu não sabia o que fazer, a mãe dela veio e retirou ela. Hoje todo mundo cuida, mas tem dia que ela não quer ninguém perto, o autismo dela atrapalha muito o desenvolvimento da fala dela, ela não fala, mas depois ela acaba repetindo o que as crianças falam e todo mundo diz ‘ela falou’.” (Educadora 1)</p>	Participação Materna, agressividade e crises das pessoas com TEA	Escola e Família
<p>“Tem o Pedro, ele se comunica bem, esses dias estava bem perigoso porque ele estava querendo subir em tudo que é canto. Estou fazendo também parceria com a mãe, na parte de adaptação, ele está ficando menos tempo, observei que, quando estendeu o horário um pouco mais, ele começou a ficar mais nervoso e agressivo, a mãe disse que a escola também observou que estender o horário faz com que ele fique mais agitado, a mãe pediu que observasse para ver se precisa trocar o remédio já que ficar em dois espaços diferentes deixa ele bem agitado. Ele estava tranquilo, mas essa semana começou a subir em tudo, subiu nas grades, eu</p>	Participação Materna, agressividade e crises das pessoas com TEA	Escola e família

fiquei assustada e precisei de ajuda para tirar ele de lá. Quando leva o Nicolas para algo que ele gosta ele consegue ficar com outras crianças, ele ama água.” (Educadora 1)		
“Também tem o Lucas, quando conversei com a mãe eu quis saber tudo que acontece com ele, ela disse que ele é bem calmo, mas quando quer algo ele chora bastante. Quando o Lucas entrou, deu umas três piruetas, solicitei que viesse próximo a mim para não bater a cabeça. Na quadra ele subiu e se pendurou nas traves, hoje ele fala e se expressa, gosta de tinta, futebol e esporte, a mãe o acompanha muito bem, e tem ajudado bastante ele, Lucas tem 7 (sete) anos e gosta de ficar na turma dos grandes, não temos problemas quando ele vai para turma dos adolescentes, percebemos que ele vem ficando bastante agitado, quando ele fica quieto percebemos que ele não está muito bem”. (Educadora 1)	Participação Materna, agitação das pessoas com TEA, aprendizagem das pessoas com TEA	Escola e família
O Lucas gosta de criar sons de música batendo no cadeado e no extintor, já a Maria gosta de massinha, ela não é muito de brincar, e gosta mais dessas coisas, massinha, tinta, ela gosta de sentir as coisas, ela sobe em cima de mesa, e quando não sabemos o que ela quer, ela fica nervosa e grita, quando quer alguma coisa vai na cozinha e fica esperando as meninas aparecerem com alguma coisa, e, se não for o que ela quer, ela joga a comida nas costas dos outros, Maria tem 7 (sete) anos. [...] A Maria gosta de música, tem crianças que ela gosta, mas quando ela dá um grito, falamos para sair todo mundo de perto por não sabermos qual reação que ela pode ter, tem criança que a Maria pega a mão e quer ficar perto, mas tem criança que ela não quer nem ficar perto”. (Educadora 2).	Brincadeiras repetitivas, predileção por objetos, agressividade das pessoas com TEA.	Estereótipo
“Na questão do refeitório, as crianças mudam muito de acordo com a idade, quando a Maria chegou os demais alunos não entendiam muito, explicamos como funcionava o cérebro deles, fomos integrando os alunos com autismo aos demais alunos, lendo livros e explicando que tínhamos que ajudar eles a se desenvolver, que eles podem ficar nervosos. Quando eles começam a ficar irritados, já fica silêncio no refeitório, fomos integrando dizendo que são diferentes, mas tem o direito de se desenvolver, e hoje os meninos já jogam bola com eles e brincam de pega-pega”. (Educadora 3).	Inserir o aluno com TEA ao contexto escolar e para com os demais colegas	Inclusão Escolar
Tem os educadores que as crianças com autismo se identificam mais, no começo os demais alunos não sabiam o que era o autismo e perguntavam se pegava autismo, no começo foi bem difícil para gente, porque as crianças não sabiam e se assustavam, tinha criança que não queria mais vir para cá por conta da Maria, outras crianças escondiam objetos e materiais escolares da Maria, que percebia e ficava irritada procurando”. (Educadora 4)	Relação aluno e Professor, Desconhecimento	Rotular e desconhecimento

<p><u>Perguntei se os alunos com autismo lidam bem com os demais alunos ou se existem alunos que eles não se identificam:</u></p> <p>Educadora 1 e 4: “A Maria e o Pedro” ... A educadora 4 continuou dizendo que, como o Pedro se comunica muito bem, ele diz que não quer ficar perto da Maria, sempre se distanciando dela. A educadora 1 complementou que o Pedro diz que não gosta daquela menina louca, se referindo a Maria.</p>	<p>Não identificação e recusa de interação social com pessoas específicas das pessoas com TEA</p>	<p>Relação Social das pessoas com TEA</p>
<p><u>Perguntei se seguem rotina com eles:</u></p> <p>“Eles não seguem muita rotina, usamos coisas para chamar a atenção da Maria, mas quando vimos ela não ligou para o que fizemos e ela mesma foi procurar o que ela queria.” (Educadora 1)</p>	<p>Rotina das pessoas com TEA nos espaços escolares e vontades das pessoas com TEA</p>	<p>Preferências das pessoas com TEA</p>
<p>“A única rotina que a Maria tem é ir até o refeitório quando chega pega arroz e tomate, como o horário dela é de manhã, todas as vezes que chegava ela vinha ao refeitório e a cozinha, no início não entendia, mas comecei a perceber que ela queria comida, não era nem 9 horas da manhã e eu ofereci arroz, ela comeu prato de arroz com tomate, virou rotina, as vezes ela come de colher, mas ela come muito com a mão.” (Educadora 3)</p>	<p>Rotina escolar, Identificação do Professor com os estereótipos e vontades dos alunos com TEA</p>	<p>Estereótipo</p>
<p><u>Perguntei se houve alguma vez que ela foi em busca de arroz e tomate, e não tinha; e como foi a resposta dela:</u></p> <p>Educadora 1: “Até chegar no refeitório Maria já chegava brava e empurrando porque não tinha paciência de esperar.”</p> <p>Educadora 3: “Maria não gosta de tomate sujo de alface, como não tinha chegado a compra ainda, tivemos que tirar tomate por tomate da salada, e ela ficou nervosa.”</p>	<p>Restrição à categoria e texturas dos alimentos das pessoas com TEA, agressividade quando não atendida naquilo que espera</p>	<p>Restrição Alimentar e Respostas Comportamentais das pessoas com TEA</p>
<p><u>Perguntei o que fazem quando a Maria apresenta irritabilidade:</u></p> <p>Educadora 1: “Tentamos resolver rápido porque às vezes a Maria fica irritada o resto do dia e precisa a mãe vir retirar ela. Em alguns momentos que ela fica brava, nós oferecemos arroz e tomate e ela acalma. Tinha vezes que Maria queria doce e ia atrás procurando, abrindo os armários e derrubando as coisas, sendo vidro ou não. Muitas vezes coloco limites, falando não e buscando perceber quando é e quando não é crise.”</p>	<p>Intervenção Professor com os alunos com TEA nos momentos de irritabilidade</p>	<p>Intervenção Escolar dos alunos com TEA</p>
<p><u>Perguntei: No momento que vocês colocam esses limites e ela responde com irritabilidade, o que vocês buscam fazer em sequência disso?</u></p>		

<p>Educadora 1: “Quando percebemos que é birra, ela se senta no chão, deixamos ela ali e em 5 (cinco) minutos ela levanta como se nada tivesse acontecido.”</p> <p>Educadora 2: “Quando a crise começa, ela tenta se morder, tentamos ficar perto dela porque às vezes ela bate a cabeça, e oferecemos massinha.”</p>	Intervenção Professor com os alunos com TEA após os momentos de irritabilidade	Intervenção Escolar dos alunos com TEA
<p><u>Perguntei se, ao oferecer o que Maria gosta, ela se acalma:</u></p> <p>Educadora 1: “Depende do dia, tem dias que ela não quer o que oferecemos mesmo sendo o que ela gosta, tentamos oferecer outras coisas, e às vezes é outra coisa que ela quer.”</p>	Intervenção do Professor com alunos com TEA, considerando identificação de objetos que esses alunos demonstram predileção	Intervenção Escolar dos alunos com TEA.
<p>Perguntei se houve casos em que as educadoras sentiram e demonstraram segurança nas intervenção com as pessoas com TEA:</p> <p>Educadora 4: “Teve um dia que Maria quis se morder e eu me preocupo tentando e tirando o braço dela, ela vem no nosso logo em seguida, é muito rápido, temos medo das crises fortes, dela machucar alguém ou se machucar, esse dia que eu acolhi a Maria, a crise foi muito forte.”</p> <p>Educadora 1: “Ela fica muito brava se fica em cima dela, ela já me arranhou, já tomei tapa dela, a Maria faz isso e começa a gritar quando está entrando em crise.”</p> <p>Educadora 4: “Maria adora colo, pensa em uma criança que gosta de colo é ela.”</p> <p>Educadora 1: “A mãe da Maria orientou colocar algo no local que ela está batendo a cabeça, fiz e funcionou.”</p>	Desconhecimento, Insegurança dos Professores ao lidar com alunos com TEA, em específico nas respostas comportamentais no tocante a agressividade	Rotular e desconhecimento

Fonte: Autoria própria.

Percebo, através das demandas que surgiram por meio da dialogicidade das pesquisadoras do grupo ECOFAM com as educadoras do equipamento CCA Enrico Giusti, do distrito da Brasilândia, em São Paulo, que os rótulos e as quebras de paradigmas estão presentes no decorrer da convivência e do cotidiano das educadoras. Elas buscam informações sobre o Transtorno do Espectro Autista e se mostram interessadas em aprofundar seus conhecimentos, para que assim se sintam seguras nas suas intervenções com as pessoas com autismo. A maior insegurança demonstrada através das demandas das educadoras diz respeito ao aspecto das crises acompanhadas de agressividade, que as pessoas com autismo demonstram no decorrer do cotidiano do equipamento.

Com essas informações, encerrei o encontro perguntando se era de interesse das educadoras um próximo encontro, no qual eu poderia levar materiais referentes a



possíveis intervenções nos momentos de agressividade das pessoas com autismo. Todas demonstraram interesse. O próximo encontro será relatado no item 3.4 Intervenção através de materiais que abordam a agressividade do TEA.

### 3.4 A devolutiva: CCA Enrico Giusti

A devolutiva aconteceu com a educadora do CCA Enrico Giusti, de modo on-line. Já nos conhecíamos dos encontros anteriores, por isso iniciamos conversando sobre as demandas que haviam sido trazidas dos alunos com autismo que participam do equipamento. A educadora confirmou que as demandas referentes a respostas agressivas dessas crianças permaneciam, porém, as respostas comportamentais tinham, ao longo desse período, apresentado menor agressividade. Apresentei para a educadora que, para poder preparar uma devolutiva, foram necessárias a escuta, a troca e a conversa que tivemos nos encontros anteriores, o que me levou à necessidade de saber, através das educadoras, as demandas e de como são os alunos dos equipamentos, em específico os com TEA, que fazem parte do presente estudo. A partir daí, seria possível levar informações que dialogassem com as demandas dos/as educadores/as do equipamento.

Buscando colher informações que atendessem às demandas apresentadas pelos/as educadores/as do equipamento, utilizei como referência a palestra "Se todos os seres humanos são únicos, qual o nosso incômodo com a diferença?", de Mariana Rosa (2022), o livro *Aprendizagem do Adulto Professor*, de Placco e Souza (2015) e *Agressividade no TEA*, do Instituto NeuroSaber (2016).

Iniciei apresentando o conceito de inclusão, que, segundo Rosa (2022), implica estar com os outros. Não estamos incluídos só quando estamos juntos, somos incluídos quando estamos sendo afetados e estamos afetando o outro, incluir não é transmitir o que se sabe e sim transformar o que já se sabe. Levei reflexões: O que faço para apoiar o meu aluno? Como educador/a sou o/a único/a que ensino em sala de aula? O meu aluno encontra em mim a crença de que é capaz de aprender? Dei espaço para a educadora apresentar respostas às indagações, como se manteve em silêncio, continuei trazendo o material que havia preparado.

Dei continuidade demonstrando que a identidade não é algo natural, é algo imposto, conforme discutido por Rosa (2022), com o intuito de descrever a identidade se

atribui o valor e julgamento. Dei exemplo de situações que vivenciei em outros espaços escolares, como falas se referindo aos alunos com TEA, como "O aluno autista", abordei essa questão trazendo a reflexão de que todos nós temos nossas diferenças o que faz que não sejamos iguais, e tipificar o aluno é justamente o que atribui o valor de julgamento.

Dei prosseguimento trazendo o conceito de deficiência. Destaquei, que, para Rosa (2022), deficiência não é um laudo, um diagnóstico ou uma condição individual, isso não deve significar obrigatoriamente a condição da deficiência. O que deve ser discutido é o ensino e não laudo por laudo, como ampliar repertório de mundo, de modo a considerar uma gama gigantesca de pessoas e modos de existir, que há pouco tempo atrás desconhecíamos. Diferença é o que compõe a todos, que faz com que não tenha um que seja igual ao outro.

Aproveitando o ensejo, abordei sobre os laudos, diagnósticos e manuais que trazem as características das pessoas com TEA, apresentei o conceito do que é TEA e a seletividade dos alunos com TEA, segundo o DSM-5 (APA, 2014). Também discuti a questão de que, muitas vezes, educadores/as taxam os alunos com TEA de acordo com manuais e laudos prontos, como se a personalidade, característica e subjetividade desses alunos fossem submetidas apenas a isso, o que leva a desconsiderar toda vivência e realidade dessas pessoas. Enfatizei, nesse sentido, que “Laudos marcam as pessoas” (Rosa, 2022). Me dê as condições para viver com dignidade que você vai entender que a deficiência é construída socialmente, visto que é uma condição de opressão.

Exemplifiquei e trouxe conceitos de subjetividade, a partir de Araújo (2002 *apud* Placco; Souza, 2015), que a compreende como “espaço/moradia, onde se organizam as nossas experiências e existências [...] território no qual nos situamos para poder estabelecer relações com os outros e para atribuir significado às experiências vividas”. Para o autor, a subjetividade se engendra no social, com o qual mantém, permanentemente, “relações recíprocas de mútua constituição” (Araújo, 2002 *apud* Placco; Souza, 2015).

Com base nessa discussão, propus uma dinâmica à educadora, com o conceito de subjetividade: pedi para que imaginasse uma situação vivida por ela juntamente a outras pessoas. As pessoas envolvidas no acontecimento tiveram a mesma percepção do acontecimento? O que cada uma delas pensou? A educadora trouxe como exemplo a maternidade:

*Educadora: Momento mais impactante é quando somos mãe, quando temos essa experiência de ser mãe, de educar, como educamos, é uma tarefa para vida toda, porque mesmo quando cresce e casa não deixamos de ser mãe, ainda quando adultos paramos e refletimos que igual a nossa formação pensamos que tal caminho é certo, mas quando ouvimos outras pessoas ou lemos livros vemos por outro lado.*

Finalizei a dinâmica dizendo que a subjetividade de cada um que nos compõe e a forma que maternamos diz respeito à subjetividade que temos. A partir daí, dei continuidade à nova dinâmica, propondo relembrar quais os sentidos e significados trazidos anteriormente às práticas educativas com as crianças e adolescentes com deficiência, e quais os sentidos e significados que passou a ter após lidar e intervir com as crianças e adolescentes com TEA. Relato, a seguir, a resposta dada por ela:

*Educadora: Antes eu sempre tive um olhar voltado como poderíamos colocar essas crianças no convívio com outras crianças, sempre pensei que o convívio com a família e o acolhimento nos faria entender como lidar. Depois surgiu a oportunidade de lidar com elas, e começamos observar mudanças dessas crianças, sempre passei essa visão para equipe, para ajudar a criança no desenvolvimento dela, e ela também ensina a gente porque somos totalmente inexperientes, também crescemos e amadurecemos. É uma troca, que vai além da deficiência que essa criança tem, se tiver olhar só como a deficiência, não têm troca e não vamos nem querer atender no serviço, e esse desafio que trazemos é porque queremos ter mudança nessa parte da convivência tanto nossa quanto da criança e adolescente, e foi uma experiência incrível essa parte de atendê-los.*

Segundo Placco e Souza (2015), os sentidos e significados são característica próprias, individuais, em permanente constituição, construídas nas relações sociais. Isso permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. Em se tratando das pessoas com TEA, essa particularização do mundo pode assumir formas de expressão ainda mais singulares, dadas as dificuldades de comunicação que esse grupo pode apresentar.

O presente estudo buscou, através das dinâmicas apresentadas, despertar o interesse e trazer por outros ângulos e perspectivas conceitos que foram abordados na devolutiva com a educadora do equipamento, inclusive sobre agressividade, que foi uma das demandas apresentadas. Busquei demonstrar, através das informações trazidas, que existem formas preparar o ambiente e a rotina das pessoas com TEA, a fim de evitar possíveis crises, visto a hipersensibilidade que estão propensas a barulhos, calor, ou frio,

gostos e texturas. A educadora trouxe o caso de uma criança do equipamento que se autoagredia, batendo com a cabeça no chão e que, para saber como intervir, recorreu à família. Em seu relato, ela disse:

*Educadora: Perguntei para mãe de uma criança o que fazia com ela quando batia com a cabeça no chão, e a mãe disse que colocava uma toalha embaixo, e uma coisa também fica só uma pessoa com ela, quanto mais gente ela não fica bem não, é essa troca vamos conhecendo para melhorar no dia a dia com eles.*

Ao abordar a agressividade das crianças com TEA e as possíveis intervenções que os/as educadores/as possam vir a ter, aproveitei para trazer o conceito de escola ideal. Rosa (2022) discute que não existe escola ideal, visto que ideal é aquela que ajudamos a construir. A escola se faz na nossa presença, com as nossas diferenças, é assim que fazemos um processo educativo inclusivo.

Ao pensar em escola inclusiva, lembro também das atividades adaptadas para as pessoas com autismo. A fim de incluir nas dinâmicas e práticas escolares essas perspectivas, aproveitei para abordar sobre as atividades pedagógicas aos alunos com TEA. Destaquei a importância de considerar a subjetividade para o preparo de materiais que despertem o interesse em aprender, dei exemplo de alunos que realizei intervenção e que gostavam de dinossauros, citei atividades que preparei utilizando imagens desse animal que abordassem números, letras e coordenação motora a exemplo de atividades de colorir.

Finalizei dizendo que aprendemos em pares, que os alunos aprendem uns com os outros e que nós também aprendemos com o outro. Dessa forma, é importante que o/a educador/a busque compreensões da prática pedagógica de maneira inclusiva. Para Rosa,

*Se o conceito de deficiência ajudou a garantir que essas pessoas historicamente marginalizadas, segregadas, pudessem estar na escola hoje, quando elas entram na escola esse conceito tem que ficar ‘lá fora’. Não é o aluno especial com deficiência, é o aluno como qualquer outro (ROSA, 2022).*

A partir da análise de Rosa (2022), reitero que é necessário respeitar o sujeito em suas subjetividades, considerando suas vivências e experiências. A compreensão de que a diferença é o que compõe a todos, fazendo com que não se tenha um igual ao outro,

possibilita que possamos trilhar caminhos mais inclusivos na educação. Dessa forma, encerrei meu encontro perguntando para a educadora sua percepção sobre a devolutiva:

*Educadora: Saímos diferente de cada formação, eu falo muitas vezes para as educadoras, às vezes a gente falha, a gente falha mas é importante reconhecer, não fazer daquela forma outra vez e avançar, não é fácil, é um desafio, qualquer troca, é difícil, é difícil. Até falei, o que não admito é omissão, tanto com equipe e criança, precisa de ajuda? Não estou falando que é fácil, mas três quatro pensando juntos achamos uma forma de ajudar aquela criança, essa devolutiva foi ótimo e me acrescentou bastante.*

Agradei dizendo que as nossas trocas e cada experiência trazida pelos/as educadores/as também me acrescentaram como educadora e no meu âmbito pessoal. A partir dali, o meu desejo é que, juntas/os, possamos tecer outras narrativas, que conduzam efetivamente a uma educação inclusiva e não segregadora.

## 4 Considerações finais

Neste estudo, buscamos compreender quais as demandas pedagógicas das educadoras de um CCA e um CEI, em relação à educação inclusiva. Igualmente, discutimos como a educação continuada pode auxiliar as/os educadoras/es no processo de compreensão especificamente da criança com autismo. Pretendemos, assim, compartilhar de que modo a educação continuada pode auxiliar nesse processo, denunciando ainda o fato de que a formação dos professores é precária e as negligências educacionais das políticas públicas na intervenção dos alunos com diagnósticos e especificamente com TEA, marcam o nosso cotidiano.

Buscamos, através da dialogicidade, considerar a realidade local e os enfrentamentos do cotidiano vivenciado pelos educadores, no contexto da Brasilândia, em São Paulo. Nosso intuito foi compreender as demandas apresentadas referentes às pessoas com autismo, e assim contribuir com oficinas e informações relacionadas aos estereótipos e características das crianças e adolescentes com TEA.

No equipamento público CEI Francesco Persiani, do distrito da Brasilândia, em São Paulo, observamos a percepção de rótulos atribuídos e as quebras de paradigmas que aconteceram no decorrer da convivência e do cotidiano, passando as educadoras a perceber essas crianças como capazes de aprender. As rotulações sociais sobre as pessoas com TEA demonstraram desconhecimento e preconceito em relação às crianças com TEA, que são vistas como incapazes de se desenvolver como indivíduo. Ao considerar essas demandas, a educadora 3, da constelação: Capacidade de desenvolvimento das crianças com TEA, pontuou a importância de considerar a criança com TEA como capazes de aprender, proporcionando acessibilidade da aquisição de novos conhecimentos.

Encontramos, como desfecho para esse encontro, oficina interventiva através de imagens que elucidassem a segregação das pessoas com TEA. O intuito foi elucidar que a segregação é decorrente da rotulação social e, por sua vez, a inclusão pode ser vista como reflexo do conhecimento, que permite olhar o diferente e acolher. Como uma das formas de possibilitar o acolhimento, foram apresentadas sugestões de intervenções pedagógicas a fim de proporcionar ensino através do interesse e curiosidade das pessoas com autismo.

Os/as educadores/as do equipamento CCA Enrico Giusti, do distrito da Brasilândia, em São Paulo, também demonstraram certas crenças limitantes quanto às pessoas com TEA, a partir da rotulação das crianças autistas como aquelas que, dificilmente, aprenderiam. No percurso de discussões, percebemos que esses rótulos estigmatizantes foram quebrados, possibilitando romper paradigmas presentes no decorrer na convivência e no cotidiano das/os educadoras/res. Isso levou à busca de informações sobre o Transtorno do Espectro Autista e interesse em aprofundar os conhecimentos, a fim de buscar segurança nas intervenções com as pessoas com autismo. A maior insegurança demonstrada através das demandas das educadoras diz respeito ao aspecto das crises acompanhadas de agressividade que as pessoas com autismo demonstram no decorrer do cotidiano do equipamento.

A devolutiva ocorreu a fim de organizar o que havia sido apresentado pelas educadoras em termos de queixas e de como podemos olhar e realizar a educação inclusiva, de modo politizado, amplo e crítico. Nesse sentido, destacamos que a educadora, que participou desse momento de considerações sobre os encontros realizados, demonstrou considerar a subjetividade dos/as crianças e adolescentes com TEA, assim como das/os demais alunas/os, sendo todas/os vistos através das suas particularidades e diferenças, e atendidos de acordo com suas demandas.

Após apresentar sugestões do "Por que surge a agressividade das pessoas com autismo", buscamos discutir possíveis soluções, como: Ambiente adequado; Uso de objetos que tranquilizem a criança a fim de amenizar a impulsividade como algum jogo, equipamento ou brinquedo, e sugestões do que fazer em caso de crises e autoagressão. Sugerimos, nesses casos quando a agressividade da criança com autismo estiver voltada a um objeto, parede ou chão, abraçar a criança, apresentar algo que lhe tranquilize e buscar intermédios que amenizem esse processo de violência contra si mesma, como colocar um colchonete no espaço, a fim de evitar que a criança se machuque nas tentativas de bater com a cabeça no chão.

Dinâmicas foram utilizadas ao longo do desfecho, a fim de perceber quais as concepções prévias sobre subjetividade que seriam relatadas pelas/os educadoras/es. Igualmente, buscamos observar quais rotulações/estigmatizações impostas às pessoas com TEA apareceriam na fala dessas/es profissionais, indicando visões construídas anteriormente às intervenções e vivências no equipamento público da periferia de São Paulo.

Neste estudo, percebemos que os/as educadores/as dos equipamentos públicos da Brasilândia, em alguns momentos, trouxeram visões estereotipadas, porém, relataram importantes quebras de paradigmas ao longo das vivências e trocas com as pessoas atendidas com autismo, mostrando transformação e abertura. Entendemos, nesse sentido, que, ao romperem com as crenças limitantes e estigmatizantes que traziam, essas/es educadoras/es buscaram informações que pudessem auxiliá-los a construir outras relações e processos de ensino/aprendizagem com as crianças autistas. No escopo do que defendemos nesta dissertação, esse movimento realizado pelas/os educadoras/es pode ser compreendido como formação continuada, no intuito de preencher possíveis lacunas em seu processo formativo acadêmico-profissional. Os novos conhecimentos adquiridos, por sua vez, encaminham a uma relação em que as subjetividades das/os alunas/os são respeitadas e valorizadas, auxiliando a potencializar o desenvolvimento cognitivo e interacional dessas/es discentes.

Concluimos que a ausência de um cumprimento mais efetivo de políticas públicas direcionadas a pessoas com deficiência e a história trazida pelas pessoas com autismo influenciam no processo de intensificação de rótulos e estigmatizações sociais. Por sua vez, o processo educacional deficitário incorre ainda na precariedade de infraestrutura e lacunas de conhecimento especializado por parte dos educadores. Todavia, neste estudo, ao tratarmos com educadoras/es da periferia de Brasilândia, percebemos que a vontade de aprender e intervir, buscando fazer a diferença e auxiliar às pessoas com TEA, está presente nos/as educadores/as dos equipamentos públicos desse território. Desejamos que, impulsionados por tal vontade, sejam escritos outros caminhos educacionais para essas/es profissionais e suas/seus alunas/os com autismo, pautados no respeito e consideração das subjetividades dos sujeitos, a fim de que, majoritariamente, possam ser sujeitos de direitos, e não pessoas tipificadas/reduzidas a laudos e diagnósticos.



## Referências

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 40, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?lang=pt>, Acesso em: 23 out. 2022.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

AUTISMO E REALIDADE. O que é o autismo – Marcos Históricos. **Autismo e realidade**. São Paulo, 2020. Disponível em <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Decreto n ° 10.502, de 30 de Setembro de 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>, Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146/2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm), Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990. Brasília, DF: 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.html). Acesso em: 13 mai. 2023.

CRITELLI, D. **Analítica do Sentido:** Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC/Brasiliense, 1996.

FARIAS, R. S. Educação, arte e inclusão na perspectiva montessoriana. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 29-47, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7299>. Acesso em: 20 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H-G. **Verdade e método.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.

INSTITUTO NEUROSABER. Agressividade no TEA. **Instituto NeuroSaber.** São Paulo, 2016. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/comportamentos-agressivos-no-tea-e-comunicacao-qual-a-relacao/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LENZI, J. S. S.; RONCA, A. C. C. A significação de professores de escola pública sobre a qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: LUNA, S. V.; MOROZ, M. (org.). **50 anos de produção em Psicologia da Educação:** relatos de pesquisa 1969-2019. Vol. 2. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 321-349.

MAGALHÃES, S. L.; CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>. Acesso em: 29 set. 2021.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica.** [S. l.], v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262>.

MORALES, J. Lula revoga decreto de Bolsonaro que segregava estudantes com deficiência. **Guia do Estudante.** São Paulo, 24 jan./2023. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/noticia/lula-revoga-decreto-de-bolsonaro-que-segregava-estudantes-com-deficiencia/amp/>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

MUTARELLI, A. **Estratégias de resistência à medicalização: a experiência francesa**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.47.2017.tde-29052017-102934.

O GLOBO. Autismo: Alterações no esperma do pai podem estar ligadas ao diagnóstico, diz novo estudo da Johns Hopkins. **O Globo**. Seção Medicina. São Paulo, abr./2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/medicina/noticia/2023/04/autismo-alteracoes-no-esperma-do-pai-podem-estar-ligadas-ao-diagnostico-diz-novo-estudo-da-johns-hopkins.ghtml>. Acesso em: 30 mai. 2023.

OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa. Transtornos do Espectro Autista: Um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233–238, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082017RB4020>.

PAULA, T. E.; LOGUERCIO, R. A educação das pessoas com deficiência: formação de discursos. In: **SciELO Preprints**. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2841>

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROCHA, C. C.; SOUZA, S. M. V.; COSTA, A. F.; PORTES, J. R. M. O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, 2019. Disponível em: <https://scielosp.org/article/physis/2019.v29n4/e290412/pt/>. Acesso: 23 out. 2022.

ROSA, Mariana. Se todos os seres humanos são únicos, qual o nosso incômodo com a diferença? **YouTube**. São Paulo, 2022. Disponível em: [Palestra "Se todos os seres humanos são únicos, qual o nosso incômodo com a diferença?" - 2022](#). Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA, Lia Spadini da. **As crianças e seus diagnósticos na escola pública: uma análise fenomenológica da perspectiva de mães e professoras**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. Repercussões do pensamento fenomenológico. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 19, n.1, jan/jul.2014.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. A pesquisa na perspectiva fenomenológica: uma proposta dialógica e colaborativa. In: MELO, F. F. S.; SANTOS, G. A. O. (Org.). **Psicologia fenomenológica e existencial: fundamentos filosóficos e campos de atuação**. Santana da Parnaíba [SP]: Manole, 2022. p. 240-261.

SZYMANSKI, L.; SZYMANSKI, H.; FACHIM, F. L. Interpretação como des-ocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pro-posições**, v. 30, e20180014, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0014>

VICENTIN, M. C; TAKEITI, B. Periferias (in)visíveis: o território-vivo da Brasilândia na perspectiva de jovens moradores. **Distúrbios da Comunicação**. [S. l.], v. 29, n. 1, p. 144–157, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i1p144-157>.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. [S. l.], v. 24, e217841, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>.

## **Apêndices**

### **Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

#### **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – PUC-SP

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

(Res. CNS/MS no466/2012 e Res. CNS/MS no 510/2016)

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é intitulada como “**Docentes e Inclusão Escolar:** Desafios em realizar práticas pedagógicas e intervenções com as pessoas com TEA”, desenvolvida pela pesquisadora Emanuelle Lopes Eugenio Polycarpo, mestranda no Curso de Psicologia da Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.a Dra. Luciana Szymanski. O objetivo do estudo é compreender as demandas de educadoras/es de um Centro de Educação Infantil (CEI) e um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), do território da Brasilândia (São Paulo - SP), no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças com autismo.

Solicitamos a sua colaboração para coleta dos dados, que ocorrerá por meio de encontros presenciais de duração máxima de duas horas onde serão abordadas as vivências das/os educadoras/e dos equipamentos e as pessoas com autismo, presentes no seu cotidiano (de forma ampla, como parte da sociedade, e de forma pessoal, como trabalhadora/trabalhador de um equipamento educacional na periferia). Este material será gravado, transcrito e analisado para o presente estudo. Esta transcrição lhe será enviada para a aprovação do material. Além disso, também solicitamos sua autorização para apresentação dos resultados deste estudo para a elaboração e publicação de uma dissertação de mestrado e em eventos da área de Educação e publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome Será mantido em sigilo absoluto. Informamos que nessa pesquisa há baixo risco, podendo haver questões de caráter pessoal e subjetivo e desconfortos psicoemocionais na medida

em que lidaremos com a memória de situações que possam remeter vivências pessoais ou/e profissionais das/os participantes. Entretanto, em caso de necessidade, a pesquisadora estará atenta e disponível para atendimento individual e/ou interrupção do encontro. Caso você se sinta lesado(a), poderá solicitar acordo de indenização. Não haverá despesas para a sua participação, uma vez que os encontros se darão em seu ambiente de trabalho. Você receberá uma via deste Termo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, sem qualquer remuneração ou despesa prevista e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Fica estabelecido que o (a) senhor(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo pessoal. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento ou posteriores encontros caso considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. O uso das informações oferecidas por você está subordinado às normas éticas de pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Estas são avaliadas e acompanhadas quanto aos aspectos éticos, envolvendo seres humanos de forma direta e indiretamente, com questões relacionadas aos diferentes contextos, seja culturalmente, socialmente ou atrelado ao meio ambiente. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da PUC-SP. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

---

Pesquisadora Responsável

Orientadora

---

Nome da/o participante

Assinatura Participante

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Emanuelle Lopes Eugenio Polycarpo, Telefone: (13) 9740-72319, E-mail: emanuelle.lopes.eugenio\_@outlook.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001. Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

## **Apêndice B – Das transcrições**

Os encontros com os/as educadores/as dos equipamentos públicos CEI Francesco Persiani E CCA Enrico Giusti, do distrito da Brasilândia, periferia de São Paulo, foram transcritos nos itens:

- 3. Aquilo que se revela: Respostas e/ou resultados dos/as educadores/as nos encontros dos equipamentos;
- 3.1 Das unidades de sentido e constelações;
- 3.2 Intervenção de oficina para reflexão das demandas;
- 3.3 Encontro com profissionais do CCA Enrico Giusti;
- 3.4 A devolutiva: CCA Enrico Giusti;