

ENTRE O DITO E O NÃO DITO: narrativas de inclusão e autismo na escola
BETWEEN THE SAID AND THE UNSAID: narratives about inclusion and autism at school

Deise Birk Fernandes¹ - UNISINOS
Luciana Alves de Oliveira² - UNISINOS
Tatiana Apolinário Camurça³ - UNISINOS

RESUMO

A pesquisa usou a técnica de entrevistas semiestruturadas com narrativas de docentes e gestores escolares. Problematisa a Lei Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão da pessoa com autismo. Teve como objetivo analisar como tem sido a implementação política nacional de educação inclusiva pelo viés dos direitos das pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) numa unidade escolar de Fortaleza-CE. A entrevista foi organizada com base na classificação de três parâmetros: presença do profissional de apoio em sala, relevância do AEE e participação do aluno com autismo em atividades escolares. Os argumentos apresentam aspectos favoráveis e desfavoráveis com relação à implantação da lei. As análises permitem enxergar que há lacunas para efetivar a inclusão, compreendida como causa legítima, mas que não deve acontecer sem haver mudanças no pensar da escola e no apoio aos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Lei de inclusão; Autismo; Narrativa de professores.

ABSTRACT

The research used the technique of semi-structured interviews with narratives from teachers and school managers. It discusses the National Law on Special Education from the perspective of the inclusion of people with autism. It aimed to analyze how has been the implementation of the national policy of inclusive education from the perspective of the rights of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a school unit in Fortaleza-CE. The interview was organized based on the classification of three parameters: presence of professional support in the classroom, relevance of AEE and participation of students with autism in school activities. The arguments present favorable and unfavorable aspects regarding the implementation of the law. The analyses allow us to see that there are gaps to make the inclusion effective, understood as a legitimate cause, but that it should not happen without changes in school thinking and support to teachers.

KEYWORDS: Law of inclusion; Autism; Teachers' narratives.

DOI: 10.21920/recei72022828923939
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022828923939>

¹Mestranda em Educação pela UNISINOS. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FURG. Graduada em Pedagogia pela UNISINOS. E-mail: birkdeise@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1270-5983>

²Mestranda em Educação pela UNISINOS. Especialista em Inclusão Escolar pela FIVE. Especialista em Gestão Escolar pela UFMT. Graduada em Pedagogia pela UFMT. E-mail: luciana_de_oliveiraalves@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6299-6059>

³Doutoranda em Educação pela UNISINOS. Mestra em Planejamento de Políticas Públicas pela UECE. Bibliotecária do IFCE. E-mail: tatianacamurca@ifce.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6079-5453>

INTRODUÇÃO

“Não temos, nunca, compreendido o ‘outro’. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. Pensamos, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem”.

(SKLIAR, 2003, p. 39).

Quem são os outros? Skliar (2003) faz-nos a provocação, mas antes de perguntar sobre questões educativas, inclusivas é preciso pensar o outro e quando se pensa o outro como um diferente, estranho, o que se apresenta é uma possibilidade de conviver, experienciar o outro. Enxergar o outro pode alargar ações com possibilidade de aprendizagem mútua, diminui-se o risco de tolerar o outro em pequenos fragmentos dele mesmo.

E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (SKLIAR, 2003, p. 41).

A presença do outro, o estranho na escola, pode ser uma ação de desejo de uma sociedade mais respeitosa, disposta a abandonar as manias do ocidente, a qual se buscou manter afastada do que não lhe era familiar, com discursos envolventes sobre trazer pessoas para dentro das escolas, aquelas que antes não fizeram parte da história escolar nos últimos séculos. Tudo isso pode ser uma ideia moderna com boas intenções, mas não deve ser o fim dos debates, das questões e das reflexões sobre o modo esmiuçado que esse processo está estabelecendo as práticas.

O outro na educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrolado e dirigem-se à captura maciça do outro (SKLIAR, 2003).

É notório que a noção de inclusão no âmbito educacional ampliou-se, desde a sua obrigatoriedade, por meio de ferramentas legais, no entanto, “o imperativo da inclusão não nasce apenas com as determinações legais” (PROVIN, 2015, p. 28). É necessário enfatizar que a efetivação da educação inclusiva nas escolas depende diretamente dos indivíduos que estão à frente das práticas sociais, isto é, não basta somente a existência de vastas fundamentações legais.

Carvalho (2004) defende que as leis, os textos e os discursos dos profissionais podem assegurar o direito, mas o que garante mesmo é a ação efetiva, conforme se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas.

Assim também, o fenômeno “In/exclusão” (LOPES; FABRIS, 2017) recebeu manifestações e causou efeito em segmentos de diferentes grupos da sociedade, tais como escolas, universidades, organizações civis, pois diversos movimentos civis mobilizaram-se e pressionaram o poder público para fixar os marcos legais e assegurar a garantia de direitos aos grupos de pessoas com deficiência, principalmente na entrada, na permanência e no êxito escolar. Isso fez com que, inevitavelmente, tocasse nos modelos de fazer a educação com esses sujeitos.

Ao olhar para a história, envolvendo escola e pessoa com deficiência, foi somente no século XX que as leis e as reformas educacionais passaram a impactar, principalmente no que concerne à efetivação de matrículas dos chamados alunos especiais. Como afirmam as estudiosas em educação, neoliberalismo e inclusão, Lopes e Fabris (2017), há a normativa de que toda a criança e todo o jovem devem estar na escola. Porém, as autoras refletem que estar na escola é uma condição necessária, mas não suficiente para que a prática educativa possa ser considerada inclusiva.

No que diz respeito ao conhecimento do autismo, a literatura sobre esse fenômeno é recente, mesmo diante dos diferentes modos de categorização do próprio autismo. Ao longo dos anos, a maioria do conhecimento que se tem acesso para nortear práticas e construir compreensões sobre esse público é produzido e distribuído pelas mãos da Medicina. Apenas esses saberes oriundos de uma única área do conhecimento padronizaram os modos de vida de indivíduos singulares, ocultando suas diferenças e subjetividades, reforçando e multiplicando perspectivas ontológicas do autismo que o concebe como doença, deficiência, sendo esse o único caminho para pensar sobre pessoas que não se enquadram em perfis dentro do que se convencionou chamar de normalidade.

Leo Kanner, em 1940, foi um nome que prevaleceu na questão da pesquisa com indivíduos com autismo. Popularmente descobridor do autismo, graças aos seus escritos científicos, estudou as psicoses infantis na Johns Hopkins University, nos EUA, publicou estudos sobre os distúrbios autísticos de contato afetivo, em que apresenta uma nova entidade nosográfica, o autismo infantil precoce (DIAS, 2015).

Na Europa, outro pesquisador estava estudando algumas crianças com características autísticas que se chamava Hans Asperger, um pediatra que escreveu sobre seu estudo envolvendo mais de quatrocentas crianças. O trabalho de Asperger, realizado no Departamento de Educação Especial da clínica pediátrica, era influenciado pela Pedagogia Curativa de Rudolf Steiner e visava à relação psicologia e educação, enquanto o de Kanner focava no diagnóstico do autismo no campo psiquiátrico (DIAS, 2015).

Nessa perspectiva, na década de 1940, em países europeus, médicos desejavam conhecer, identificar e criar critérios para construir diagnósticos sobre o autismo, queriam explicar o que estava acometendo crianças com comportamento fora do padrão, com déficits ou atrasos, conforme modelo médico. Assim, queriam explicar os nomes dos outros, as mudanças sobre como criar, notificar pessoas com novos adjetivos, adereços de identidades ou como denominá-las. Tudo isso, para algumas áreas do conhecimento, é uma questão antiga. Para Skliar (2003), trata-se de buscar esse controle para estabelecer fronteiras - sociais, culturais, políticas e individuais - entre nós e os outros, a partir de rótulos, identificação, definindo quem está dentro e quem está fora das redes de proteção, de cuidado e de reconhecimento.

Na contramão do pensamento de autismo atrelado apenas à deficiência, surge muito recentemente um ativismo a partir de pessoas com autismo que defendem e afirmam a deficiência como uma identidade positiva, o que também é um modo de repudiar ativamente a normalidade, ressignificando não só o conceito de deficiência, mas também o valor da vida de uma pessoa com deficiência. Eles inspiram-se nas políticas de identidade que têm sustentado as lutas de evidenciação e de positivação da diferença, comuns à segunda metade do século XX (SWAIN; FRENCH (2000)).

Assim, surgem outros modos de pensar o autismo, como exemplo, o movimento da neurodiversidade, que vem com o intuito de superar as dicotomias entre o normal e o patológico e compreender o autismo como diferença. Ainda que heterogêneas, as concepções sobre o autismo, atreladas ao modelo médico centrado na ideia de conserto, de tratamento e até mesmo de cura, são questionadas pelas pessoas que consideram o autismo uma expressão de vida participante da diversidade social. Enfatizam, por sua vez, o modelo social⁴, tendo em vista seu esforço de buscar meios de acomodação das diferentes necessidades das pessoas no mundo. Enfatizam, mesmo inseridos no contexto de controvérsias, polêmicas e contradições, pois dentro dos próprios movimentos existem diferentes grupos, pensamentos e posicionamentos relativos às questões de identidade, conceito de deficiência e formas de lidar com a manifestação do comportamento autístico.

No entanto, debates extremos não engendram boas ideias, pois tal posicionamento paralisa o discurso público e pouco ajuda as pessoas com autismo. A visibilidade do autismo, muitas vezes promovida por um discurso sobre uma suposta epidemia, contribui para a construção de uma ponte entre “o mundo autista e os mundos onde as decisões são tomadas, os recursos alocados e as ações realizadas”, na política, na economia, na medicina e na ciência (DAVIDSON; ORSINI, 2013 *apud* WOU; WAYSZCEYK; YAEDU, 2019).

É consenso que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um marco que consolidou a educação especial como modalidade de ensino. Tal política regulamenta ações para o acesso, a permanência e a participação do seu público, o que envolve planejamento e organização de recursos e serviços. Com essa política, estabeleceram-se as Diretrizes Nacionais da Educação Básica instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas como meio de complementar a escolarização de alunos com deficiência. Por isso, o AEE assume um importante papel para a educação inclusiva.

Na condução deste estudo, que é parte de uma pesquisa mais ampla, por isso não é pretensão esgotar todas as possibilidades de análises das narrativas, assume-se como princípio o processo de inclusão, que não é algo que tenha um início e um fim determinados, mas é um processo permanente, que envolve revisão e preparação dos professores (e de outros profissionais) para atuar no ensino e em outros diferentes espaços sociais. Assim, a partir de um

⁴Silva (2019) desenvolve suas concepções sobre o autismo, a partir da ótica do modelo social, que é compreendido como uma variação humana, como uma diferença que constitui a pessoa tanto quanto outras, como raça/etnia, classe social e orientação sexual. Ao construir um estudo a partir do autismo, longe de concepções de doença ou deficiência, traz explicações na visão de diversos autores para explicar o termo model “médico”, cujo foco é o déficit, vai ao encontro da manutenção do capacitismo, o qual pressupõe que as pessoas que estão fora da norma, como as pessoas com deficiência, são inferiores e incapazes em relação às pessoas sem deficiência (MUCCINI, 2017). Dentro da lógica do capacitismo, a deficiência é considerada como “um estado diminuído do ser humano” (DIAS, 2015, p. 2).

cruzamento de dados produzidos em duas escolas, o convite é para pensar sobre as compreensões e as visões que estão sendo alimentadas por professores sobre a inclusão escolar.

Ao discorrer especificamente sobre o conceito de autismo percebe-se que ele assume diferentes entendimentos, a depender da área em questão, uma vez que o autismo é objeto de estudo de diferentes áreas do saber. Desde a sua descoberta pelo médico austríaco Leo Kanner, em 1943, esse transtorno ou condição mental tem sido motivo de inúmeras discussões e controvérsias em relação ao seu diagnóstico, causas e tratamentos adequados. Hoje, é um conceito polissêmico, complexo e mutante, pois o autismo tem permanecido um conceito heterogêneo, que inclui múltiplos sintomas e uma variedade de manifestações clínicas em uma amplitude de níveis de desenvolvimento e de funcionamento (KLIN, 2006).

As explicações de perspectiva social, embora ainda incipientes no âmbito das pesquisas sobre autismo no Brasil, permitem pensar as diferenças como construção social, linguística e política e superar a lógica dicotômica que, assentada em discursos de origem biológica ou médica, divide os indivíduos entre normais e anormais. O autismo, sob esse ponto de vista, deixa de ser visto pela ótica do déficit, do prejuízo, do transtorno, assumindo-se enquanto uma diferença, como tantas outras que caracterizam o gênero humano.

Paiva Junior, jornalista e editor chefe da Revista Autismo, define o Transtorno de Espectro Autismo (TEA) como uma condição que caracteriza um déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos), podendo ocorrer em vários níveis. Por isso, fala-se no espectro autista, que abrange desde condições mais leves às mais graves. Três características fundamentais marcam o autismo, sendo elas, dificuldade de comunicação, dificuldade de socialização e comportamento restritivo e repetitivo.

Trata-se de uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de comprometimento – há desde pessoas com outras doenças e condições associadas (comorbidades), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, com vida comum, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram diagnóstico (PAIVA JUNIOR, 2020, p. 1).

A compreensão histórica sobre pessoas com autismo passou por diferentes abordagens, médicas e psiquiátricas, desenvolvidas ao longo dos séculos XX e XXI. Elas foram legitimando o que é autismo, sobretudo, por manuais, ao fazer uso de documentos oficiais e universais para a classificação de doenças mentais (DSM). No entanto, ao assumir a deficiência como questão sociológica, construída e inventada em determinado período da história, contrapondo com as ideias propostas pelo modelo médico, estabelecem-se pontos que extrapolam as limitações decorrentes de uma determinada patologia.

Há a necessidade de deslocar o pensamento quanto à definição do autismo de uma concepção de tragédia, dependência e déficits para uma compreensão mais próxima da questão do genuíno respeito à diferença, da vida plural. Práticas, permeadas por reflexões alinhadas com as demandas de uma sociedade menos excludente, trazem a operacionalidade para guardar distância em tentativas de enquadrar, classificar e nomear pessoas como uma questão mais relevante do que construir vias de acessos ao outro. É válido investir esforço na tentativa de minimizar os efeitos da ideia de que a pessoa com espectro autista é a única que precisa de tratamento em contextos sociais privados e públicos, englobando uma teia de questões, não

apenas ligadas ao autismo em si, mas sim a toda a complexidade da vida humana e de suas relações externas.

Nesse sentido, mantém a posição de primeiro lugar o país americano, Estados Unidos, como a nação que mais investiga e publica sobre dados estatísticos sobre o autismo. Um recente estudo publicado na revista científica americana *JAMA Pediatrics*, no dia 5 julho de 2022, realizado com 12.554 pessoas, dados dos anos referentes a 2019 e 2020, como resultado, revelou a prevalência de autismo nos Estados Unidos de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 a 17 anos.

Sobre a questão estatística, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não tem pesquisas para responder quantos autistas há no Brasil. O órgão declarou em notícias, em mídias diversas, que planeja investigar o tema futuramente em uma pesquisa específica de saúde. Sobre as estatísticas dentro da questão do autismo, pode ser uma via para responder às demandas oriundas de associações de amigos e familiares de pessoas com autismo, informações necessárias para mapear e quantificar quem são e como vivem essas pessoas que podem precisar de mais e específicos acessos de serviços. A cidadania permanece em risco, com a ausência de informações estatísticas. Uma forma de fazer nascer uma postura mais preocupada e atenta com a vida democrática dos autistas é a pressão popular, que é essencial para mudar esse cenário de invisibilidade social. Mobilizações civis precisam ser realizadas para que o governo invista em pesquisa a respeito da questão, que as leis em prol dos autistas e suas famílias tornem-se projetos realizáveis, essas ações vão facilitar a existência de apoio em hospitais e em escolas.

Com os movimentos sociais de combate à discriminação, novas teorias de aprendizagem, conquista de direitos e a exigência por respeito às minorias, fizeram com que o conceito de educação inclusiva tivesse respaldo e importância no discurso de algumas correntes político-ideológicas e nos espaços acadêmicos nas últimas duas décadas.

Na dimensão educativa, Belisário Filho e Cunha (2010) explicam que o aluno com autismo começou a frequentar as escolas regulares somente nos últimos anos e, até há pouco tempo, essas crianças tinham destino de viverem isoladas, recebendo atendimentos médicos e, em alguns casos, terapêuticos, dependendo do grau de comprometimento.

Em dezembro de 2022, a Lei nº 12.764/2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana, completará dez anos. Essa lei estabeleceu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista - TEA. A partir do terceiro artigo dessa lei, encontra-se o rol de direitos das pessoas com TEA, dentre eles, o direito a uma vida digna, com integridade física e moral, com um desenvolvimento livre de sua personalidade, usufruindo de segurança, de lazer e do direito de serem protegidas de abuso e de exploração. Dispõe também das questões de acesso ao serviço de saúde, em que as ações permitam o diagnóstico precoce (ainda que não definitivo), o atendimento multidisciplinar, o tratamento clínico com uso de terapias e medicamentos.

Diante do exposto, o objetivo desta investigação é analisar como tem sido a implementação política nacional de educação inclusiva pelo viés dos direitos das pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) numa unidade escolar de Fortaleza-CE. A escolha pela Escola Municipal de Fortaleza Denizard Macedo deu-se pelo fato de ser recorrente as notícias através de mídias sociais e de notícias em jornais locais, divulgando atividades, projetos e ações do âmbito da inclusão escolar, apresentando a referida escola e evidenciando o crescente número de matrículas por parte de alunos com deficiência.

As escolas municipais da cidade de Fortaleza, Ceará, estão organizadas em Rede Municipal de Ensino. E é através do site da prefeitura da cidade, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem publicado a notícia com o registro do aumento no número de matrículas

da Educação Inclusiva, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A modalidade teve acréscimo de 26,1% nas matrículas entre 2017 e 2018. A Rede de ensino possui o quantitativo de 7.828 estudantes com deficiência matriculados nas unidades escolares, oferece o serviço de AEE nas 179 Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas polos e nas sete instituições conveniadas com a SME.

A Secretaria Municipal de Educação organiza diferentes ações que englobam a implementação e a oferta de serviços à Educação Inclusiva, como a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para garantir o acesso, a permanência e a participação do aluno com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Realiza a matrícula antecipada dos(as) alunos(as) que são o público da Educação Especial, esta, declara ter como objetivos a identificação das necessidades educacionais específicas desses alunos, bem como mapear as escolas e assegurar, de forma prévia, a organização dos suportes e recursos de acessibilidade física e pedagógica, favorecendo o princípio da equidade e a garantia de respostas educacionais a todos os alunos.

Toda a rede de escolas municipais com estudantes dispõe de 372 profissionais de apoio escolar para atender aos estudantes com deficiência. Contam também com a parceria de entidades, organizações e ONGs e a oferta do AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede regular de ensino. A Secretaria Municipal da Educação ainda firmou, no ano de 2017, convênio com oito instituições especializadas: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Associação Pestalozzi do Ceará, Recanto Psicopedagógico da Aldeota, Centro de Integração Psicossocial do Ceará, Instituto Fillipo Smaldone, Centro de Convivência Mão Amiga, Projeto Missionário e Instituto Moreira de Souza.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em abril de 2009, o projeto político pedagógico de todas as escolas deve contemplar o AEE. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se a uma modalidade de ensino complementar ou suplementar de apoio aos professores e às crianças com deficiência matriculadas em escolas públicas. São recursos, equipamentos, mais adequados, para tentar diminuir as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, entre as quais estão denominadas as Salas de Recursos Multifuncionais – salas organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

Desse modo, para compor esse artigo, buscou-se por narrativas de docentes e de gestores, através de entrevista semiestruturada, com a finalidade de investigar como está sendo a implantação da proposta de inclusão a partir dos discursos e das práticas de professores e gestores escolares, relacionando tais narrativas com excertos da Lei de proteção ao autista (BRASIL, 2012), organizados em três categorias: a) direito ao acompanhante em sala de aula – quem são esses profissionais e as dimensões de suas atividades; b) relevância do AEE para a inclusão do aluno; e c) participação do aluno com autismo nas atividades fora da sala de AEE.

METODOLOGIA

Como o propósito da pesquisa foi aprofundar a compreensão acerca das experiências e vivências através das narrativas, optou-se por entrevista semiestruturada, que foi realizada com cinco participantes, em cinco entrevistas: 1) professora regente; 2) profissional de apoio de sala; 3) diretora da escola; 4) coordenador de AEE; e 5) representante da Prefeitura de Fortaleza, através da Regional III. As entrevistas foram norteadas pelas seguintes questões: a escola é inclusiva de acordo com a atual política de inclusão? Quais as dificuldades vividas pelos professores ao receberem alunos com autismo? Que tipo de apoio os professores recebem para efetivar a inclusão? Como está organizada a escola para atender ao público com autismo? De que forma o aluno com autismo consegue participar das aulas?

A escola conta com seu núcleo gestor composta da seguinte forma: uma diretora escolar, habilitada em Pedagogia e pós-graduada em Administração Escolar, um Secretário Escolar, um Técnico em Secretário Escolar, dois Coordenadores Pedagógicos, todos com Nível Superior Completo e uma Orientadora escolar com nível superior completo.

Ao tornar a materialidade empírica das narrativas encontradas, após a organização e a separação de parte dessas narrativas, propõe-se pensar o quão potente pode ser ouvir o outro, utilizar as palavras para nomear o que somos, nossas experiências, o que fazemos, pensamos, como vivemos, até o que sentimos, pois tudo isso não é mero palavrorio (ANDRADE, 2012, p. 175). Tal exercício configurou-se num repensar de experiências antes de responder às questões que foram feitas, conferindo, assim, um material rico para análise, possibilitando compreender vivências que somente aquele que está diretamente envolvido pode esclarecer.

Ao optar pela busca de narrativas, foi preciso organizar um roteiro de perguntas norteadoras, as quais foram elencadas no primeiro parágrafo deste tópico, ou seja, apropriamos da entrevista semiestruturada como mecanismo de roteiro condutor das questões. Conforme Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada corresponde a um assunto apoiado em um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. De forma complementar, foram realizadas visitas e observações diretas na escola. Para realizar a coleta de dados, primeiramente foi solicitada autorização para a direção da escola a fim de realizar a pesquisa, bem como mantido o sigilo da identidade de todos os participantes. Além disso, todo o procedimento foi gravado e, posteriormente, transcrito no computador.

Ainda, cabe esclarecer os modos como a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012, foi olhada e utilizada para a produção deste artigo, pois a referida Lei determinou o status de deficiência ao autismo e instituiu as diretrizes de inclusão da pessoa autista. Ela determinou as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Também dispõe sobre as políticas de inclusão do ensino regular em que diz que a recusa de matrícula destes alunos na rede, em razão de sua deficiência, pode causar grandes multas para o Sistema de Ensino. A legislação ainda dispõe que estes alunos têm direito a um acompanhamento especializado na escola, havendo necessidade.

Desse modo, extraíram-se dela parâmetros que serviram de balizas para a elaboração das questões e das análises, que ocorreram a partir de três pontos: a) do direito de acompanhamento especializado na sala de aula; b) da relevância do AEE para inclusão e c) da participação do aluno com autismo além da sala de AEE. Tais parâmetros serviram como meio para a elaboração das perguntas que nortearam as entrevistas, que foram as seguintes questões:

1. Como você compreende a educação inclusiva?
2. Quais são as práticas pedagógicas adotadas pelos professores que norteam as práticas escolares como inclusivas no contexto do autismo?

3. Como se estabelecem as diretrizes para efetuar capacitação dos docentes e funcionários da escola no âmbito da política da inclusão em inclusão?

4. Como compreende o serviço de AEE para a inclusão dos alunos?

As entrevistas foram norteadas da seguinte maneira: a entrevista de número 1 (E1) foi feita com uma professora que vivenciou a chegada dos primeiros alunos com autismo, e presenciou a instalação da sala de AEE; a segunda entrevista (E2) foi realizada com uma professora de um aluno apontado com maior grau de dependência e apoio escolar; a terceira entrevista (E3) foi efetuada com a coordenadora do AEE, responsável por articular toda a vida escolar do aluno com deficiência, intermediar ações e métodos de ensino entre família, professor e aluno; a quarta entrevista (E4) foi produzida com a diretora da escola; e por fim, a quinta entrevista (E5) foi feita com a responsável por articular a educação na Regional III, bem como coordenar e apoiar aproximadamente 40 escolas municipais na cidade de Fortaleza, CE.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao trazer as narrativas da entrevista um (E1), infere-se a ideia de que, dependendo do grau de comprometimento de autismo, sua inclusão na sala de aula poderá ou não ser mais complexa. A docente desta primeira entrevista revelou sua experiência no contato com alunos com autismo leve, moderado e severo. Para ela, leve e moderado são mais fáceis de ter em sala de aula, pois aprendem, comprometem-se com as atividades, já o severo é desafiador. Diante disso, deixou claro o quanto é importante o apoio da professora do AEE, “[...] porque eu tinha 25 alunos, eu não tinha condições de acompanhá-lo de perto [...]” (E1), pois a ela cabia seguir um planejamento, enquanto os alunos com deficiência precisavam ser assistidos de outro modo, sendo primordial o apoio que recebia do AEE para a elaboração de atividades específicas. “É um apoio, um porto seguro, um suporte, quando a gente tá em dificuldades, a gente pede ajuda para saber lidar com esses alunos em sala de aula” (E1).

Pode-se compreender como é relevante uma função de apoio ao professor de salas regulares de ensino, num trabalho participativo e cooperativo. Vale lembrar que esse tipo de atendimento não substitui a escolarização ou o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na entrevista dois (E2), a professora que trabalha diretamente com alunos com TEA deixa transparecer em sua fala as dificuldades pedagógicas encontradas na realização de suas práticas em sala de aula com o aluno com TEA, tanto para ensiná-lo como para avaliar sua aprendizagem. Um aspecto essencial para a efetiva inclusão de um aluno com TEA está ligado diretamente ao planejamento e à sistematização do ensino e da avaliação da aprendizagem a partir das suas necessidades e dos seus níveis de conhecimento (SERRA, 2010). A professora enfatiza ainda, em suas narrativas, o desafio que os alunos com TEA vivem, em muitas circunstâncias, não mantêm o fluxo estipulado pela turma, a sequência de atividades, as transições de um momento para o outro na sala de aula e a organização de materiais.

As declarações, de forma geral, provocam o pensamento a respeito de como tornar a aprendizagem possível e que tipo de aprendizagem se está idealizando para alunos não ideais, mas alunos reais. Diante de uma sala heterogênea, em muitos sentidos, corporalmente, cognitivamente, faz-se necessário abandonar idealizações que não colaboram para o tempo que se vive a conquista e a luta por diferentes modos de aprender, bem como a ser sujeito de si. Ao não fazer a autocrítica sobre o próprio trabalho como professor, torna-se estagnado o esforço em discutir e efetivar aprendizagens plurais. Assim, quando o professor mobiliza-se e entende que estudantes com TEA possuem inflexibilidades com mudanças repentinas de rotina e precisam

de comunicação prévia, isto é, de um tempo maior para processar informações, de uma rotina organizada e sistemática, o professor assume maior compromisso com a inclusão de tais alunos (HUNDERT, 2009).

Ao direcionar a atenção para as narrativas da entrevista três (E3), ainda prevalecem falas sobre o que o aluno com TEA não é capaz de fazer. Mas, avança ao dizer sobre a postura ideal de um professor com alunos com TEA em sala de aula. Ainda, foi dito que a dificuldade que muitos professores demonstram resume-se a compreender o que é incluir: “[...] já cheguei em sala e todas as crianças estavam em círculo para uma dinâmica e o aluno com deficiência separado [...]” (E3). De acordo com a autora Frohlich (2018), pode-se compreender a inclusão como a necessidade de fazer com que as pessoas participem das diferentes ações, implicando a participação de todos e, sendo, portanto, difícil dizer quem são os excluídos. A palavra exclusão é usada para compreender o outro da inclusão, conforme Veiga-Neto e Lopes (2011), tendo em vista que os excluídos são aqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade.

Na entrevista quatro (E4), foi perceptível a definição de inclusão ligada à ideia de “Imperativo de Estado” (LOPES; FABRIS, 2017). Ao mesmo tempo em que apresentou a inclusão oriunda de Leis, passou a reconhecê-la como uma atitude que perpassa a afetividade com o outro. Evidencia-se que, ao ser posto em prática uma inclusão como “Imperativo de Estado” (LOPES; FABRIS, 2017), forjaram-se novos modos de pensar a inclusão escolar. Nessa mesma entrevista, enfatizou-se a importância do trabalho desenvolvido pelo profissional de AEE, para que seja dado o suporte nas atividades, visto como essencial para que aconteça a inclusão. Ademais, a entrevistada expôs que a escola, sozinha, não consegue atender a esses alunos, pois faz-se necessário outros aportes como terapias, atendimentos diversos e medicação.

Na quinta narrativa (E5) – e última entrevista – foi evidente o entendimento do que se trata a inclusão, bem como a compreensão do desafio em lidar com alunos com TEA. A entrevistada deixa transparecer que, para ela, a inclusão ultrapassa a esfera política: trata-se de um relacionamento humano. Também é reconhecido, pela mesma professora, o trabalho do AEE como uma atividade primordial. No entanto, não esconde as dificuldades com a disparidade no quantitativo de crianças a serem atendidas e o de profissionais para tal acompanhamento. A profissional aponta que existe uma demanda significativa de ações que envolvem outros setores, como o da saúde, o da assistência social, dentre outros, os quais ela é responsável por agilizar, já que se trata de um fluxo grande de atividades. Assim, a problemática da inclusão foi narrada pelos participantes da pesquisa como uma mescla de desafios ainda sem soluções, em que se misturam a existência da repetência escolar, pobreza extrema, abandono familiar, desinteresse com a educação dos filhos, deficiência e dificuldade de aprendizagem. Tais elementos, articulados, colocam em jogo a inclusão como um projeto de desenvolvimento nacional, que depende do olhar que lançamos sobre aqueles com os quais trabalhamos.

Os depoimentos, as conversas sobre inclusão em todas as visitas em sala de aula ou na hora do intervalo, sempre culminaram em protestos e reclamações pelo fato de não existir o profissional de apoio, o intermediador para ficar ao lado do aluno. A professora de AEE tem uma visão e uma compreensão vasta sobre a legislação, pois fez muitos cursos e capacitações, mas também se revela angustiada e solidária com as lamentações dos professores, porque está diariamente acompanhando de perto cada situação, mas não consegue resolver ou intervir de forma profunda em cada caso. Através das narrativas dos professores da sala de aula, pode-se ouvir que muitos alunos demonstram ter vontade em participar de forma mais significativa em muitas situações que ocorrem na sala, mas não conseguem. Foi explicado que esses alunos ainda parecem flutuar em alguns conteúdos, que precisam de capacidade imaginativa e interpretativa;

muitos escrevem, copiam da lousa, obedecem a comandos da professora, mas muito conteúdo e oportunidades são desperdiçados pela ausência de um olhar mais próximo, imprescindível, que poderia fazer uma espécie de tradução do que está sendo ensinado para o aluno com TEA, que muitas vezes fica sentado no canto da parede, olhando para o quadro branco, de quem não se consegue saber ao certo o nível de compreensão.

Sobre o setor/serviço de AEE da escola, mesmo sendo narrado como sobrecarregado e incompreendido por parte dos professores de sala de aula, foi explicado como um serviço que tenta estabelecer diálogos dentro e fora da escola. O ambiente da sala de AEE, muitas vezes, foi narrado como o único lugar em que o aluno com TEA consegue permanecer:

O aluno com autismo severo não dá muita resposta, eles gostam mais de música, eu sei que eu devo trabalhar com o que ele gosta. Na escola, o horário todo é muito complicado para ele, é muito para ele, tudo bem ele aqui na sala do AEE, mas na sala de aula, aquele barulho, são muitos alunos, ele não aguenta, é muito para ele, deveria respeitar o limite desse aluno. Como segurar essa criança na sala? Não dá, se eu pudesse, eu gritava por ele, ele grita, ele chora, ele me machuca, ele está se expressando: - eu não quero mais ficar aqui! E eu fico pensando por que os pais não o levam para casa? Ele não está feliz aqui. Então, essa inclusão tem um limite com o autista severo (E1 - Entrevista com a docente 1).

Segundo a professora da entrevista um (E1), não existe êxito nas atividades pensadas e adaptadas com todos os alunos com autismo. A evolução deles depende de uma série de variáveis, situações que não dependem do trabalho da escola, mas das condições de vida e da trajetória social dessas crianças e que repercutem no ambiente escolar.

Ao olhar para uma inclusão via Imperativo de Estado não é difícil notar o quanto profissionais que lidam diretamente com alunos ditos de inclusão veem-se na tentativa de camuflar uma inclusão que ele mesmo, o professor, às vezes, não acredita que deve ser feita, “*E eu fico pensando por que os pais não o levam para casa? Ele não está feliz aqui. Então, essa inclusão tem um limite com o autista severo*” (E1).

Klein e Loureiro (2017, p. 211) mencionam a inclusão escolar como um Imperativo de Estado, que mesmo não sendo recente, mobilizou práticas docentes sem contestações. Além disso, discussões sobre a inclusão trouxeram uma mistura de sentimentos: instigado, (des)motivado, (des)animado, falas que foram tencionando as práticas dos professores para que fossem seguindo o caminho da inclusão, não apresentando uma alternativa a não ser incluir.

E, ainda, de acordo com Provin (2011), pode-se ver a potência que impulsiona a inclusão nos moldes que a vestiram: uma verdade inegociável, de grande importância, almejada por todos, com tom de justiça. “Uma força que mobiliza as políticas para que promovam a inclusão a qualquer preço e em qualquer condição. Todos devem fazer parte do jogo” (PROVIN, 2011, p. 82).

Com o objetivo de incluir todos dentro da escola, a chegada de alunos autistas não foi novidade, a escola já sabia que, com as políticas públicas de inclusão, diferentes tipos de alunos, com deficiência ou não, estariam tendo seus direitos garantidos. No entanto, é interessante olhar para uma inclusão que esbarra na exclusão. Lopes e Fabris (2013) propõem olhar para a inclusão para além do Imperativo de Estado e observar o que as autoras chamam de in/exclusão, para questionar o efeito de incluir o outro.

Lopes e Fabris (2013, p. 52) mobilizam o conceito de in/exclusão argumentando que:

Este surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com a prática de inclusão excludente. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram.

É sabido que, por um período, pessoas com deficiência eram postas em outros locais para aprender, menos na escola regular. Muitos viam que as APAEs eram os locais apropriados para aqueles com alguma deficiência. Com o movimento da inclusão escolar, vimos uma virada educacional em que colocava todos, com deficiência ou não, dentro da escola. Essa movimentação, colocou-os dentro da escola, no entanto, é interessante observar nas entrelinhas dessa inclusão do pôr todos para dentro da escola. Conforme Lopes e Fabris (2013), o movimento da in/exclusão possibilita-nos problematizar a inclusão ou como dizem as autoras, “as duas faces de uma mesma moeda” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 53).

Nesse sentido, podemos problematizar que incluir não significa que aquele ou aquela incluído (a) não será excluído. Ora, a inclusão pode camuflar uma exclusão, às vezes silenciosa e perversa. O aluno pode estar devidamente matriculado na escola, mas viver a exclusão de muitas atividades. “Também é importante perceber que a inclusão não significa ocupar o mesmo espaço físico. A acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetue” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 76). Nesse caso, podemos dizer que muitos podem estar in/excluído. Em outras palavras, está dentro da escola, incluído, mas, excluído, fora de muitas atividades inerentes a ela.

Conforme Lopes (2008, p. 100):

Estar excluído da escola passa pela experiência de estar dentro dela, lutando para compartilhar o espaço que foi criado para alguns que sempre estiveram (naturalmente) ali. Quero dizer que exclusão não significa somente ou simplesmente estar fora de espaços determinados como sendo bom para todos. Significa, também, estar dentro de tais espaços sendo narrado por expert, pela família e pelos professores como sujeito que apresenta sintomas que podem sugerir problemas de ordem física, sensorial, mental, afetiva, entre outros. Ao afirmar que inclusão e exclusão não são nem estão em oposição, isso significa que elas são articuladas e inventadas juntas - em uma mesma matriz/ordem discursiva.

Assim, compreendemos a inclusão não como ponto de chegada, mas de luta constante nas relações com o outro. Logo, uma não existiria sem a outra. Em tempos em que a palavra inclusão ocupa discursos e falas em diferentes espaços é preciso ter cautela e olhar com suspeitas para o modo como esse processo acontece nos micro ambientes escolares, não apenas a inclusão pela inclusão, na forma da Lei, mas o desejo de conviver com o outro, do entendimento e pela defesa de manter e assegurar os acessos a locais nunca antes percorridos por esses sujeitos que, muitas vezes, estavam enclausurados em suas casas ou em escolas especializadas, não tendo oportunidade de conhecer outras realidades escolares.

Portanto, cabe pensar a inclusão escolar enquanto possibilidade de construção de aprendizagem, com práticas e projetos mais aliançados com a cultura para a autonomia, para a vida com liberdade e menos salvacionismo. Desse modo, avaliam-se experiências vividas, possibilidades de acerto/erro, sem pensamentos universais, mas na tentativa de encontrar os caminhos diversos, desconfiando das verdades absolutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber, através das narrativas dos professores, que há conflitos de ideias sobre as práticas inclusivas entre professores e gestores como, por exemplo, o quantitativo de profissionais de apoio em sala de aula, a dificuldade para adequar conteúdo didático para alunos com autismo etc. Nesse sentido, a pesquisa colaborou para mostrar que há lacunas para efetivar a inclusão conforme está prevista em Lei. E, ainda, há muitos passos a serem dados rumo à participação de alunos com TEA. As narrativas de diferentes professores evidenciaram a existência de múltiplos fatores somados à questão da inclusão escolar, tais como: problemas familiares, violência doméstica, condições de miserabilidade, ausência de alimentação adequada etc.

Comportamentos e atitudes desagradáveis em sala de aula por parte do aluno com autismo foram narrados com considerável intensidade. As falas de lamentos, em tom de pedido de ajuda, de apoio e, até mesmo, de denúncia ocupam lugar e eliminam as falas de que é possível a escola construir uma cultura, olhando para a inclusão não como processo acabado, fácil, mas permitindo que todas as experiências, mesmo as difíceis, sejam refletidas e pensadas com o intuito de aprendizagens, desconstruções de pensamentos e posturas pedagógicas ineficazes para a permanência desses alunos na escola.

A família é a entidade que acaba recebendo críticas pela ausência de um tratamento adequado, fora da sala de aula, mas é sabido que os atendimentos específicos para pessoas com autismo não são rápidos, fáceis e baratos. A escola trabalha para tentar viabilizar tais atendimentos em setores conveniados com a secretaria da saúde, mas nem sempre consegue. Assim, o estudante está na escola, mas não está incluído, pois a inclusão está condicionada à participação em sala e à aprendizagem constante. Os discursos em prol da defesa e do reconhecimento por mais respeito às minorias proclamados em congressos, palestras, em livros sobre a urgência de incluir não contemplam com exatidão a complexidade que esse processo envolve.

Quando se fala em autismo é preciso renunciar à tendência de generalizar. O autismo é um convite a uma nova ciência. Ele exige habilidades. Geralmente o atribuímos ao poder da inventividade e da sensibilidade. Exige uma disposição em assumir mudanças sucessivas a depender da turma, da situação. Para uma criança que não fala oralmente, por exemplo, isso pode significar que o educador em sala aprenda seu método de comunicação. Nesse sentido, o apoio ao professor em sala de aula para a resolução de problemas é fundamental, assim como o currículo e as metodologias, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias, seus desafios, seu tempo e seus limites.

Concordamos com a conclusão do estudo de Silva (2019), quando faz o convite e o alerta acerca de que toda concepção do humano não é apenas sobre o autista, mas largar e abraçar outros modos de pensar e trilhar pelo pavimento do não estranhamento, do conceber o autismo a partir do modelo social da deficiência, entendê-lo como uma diversidade típica da humanidade. Há a crença de que “somos reféns do outro, e não podemos ter relação com nós mesmos além da medida na qual a irrupção do outro tenha precedido a nossa própria ipseidade”, isto é, a individualidade de cada ser (DERRIDA, 2001, p. 51).

Diante do que está posto, há um grande cenário de vidas precárias, de vidas sem o outro, de experiências individuais, do derramamento de discursos de segregação, gerando um ambiente produtivo de microguerras. É urgente a necessidade de que as pessoas com autismo sejam

acolhidas e ouvidas nos diversos contextos sociais e que possam participar dos processos de construção dos espaços e das políticas públicas.

Portanto, a expressão exclusão, já tão gasta nos mais diferentes meios de comunicação, evidencia que podemos ser excluídos em algum momento, de algum grupo, espaço e instituição, de igual modo, o esgarçamento do uso da expressão inclusão foi prejudicada, super ou mal interpretada. É preciso registrar, ainda, a necessidade de ampliar novas formas de aprender nas escolas, considerando suas especificidades, para desprezar padrões normocêntricos de ser e estar no mundo, os quais produzem como efeito violências, desigualdades múltiplas e apagamentos de vidas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais de desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010, p. 40-40.
- BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista Inclusão**, ano 2, v. 2, p. 8-12, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acessado em: 26 abr. 2022.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acessado em: 15 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Planalto. **Lei nº 8.368 de 02 de Dezembro de 2014**. Regulamenta a lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.html. Acesso em: 27 set. 2021.
- CARVALHO, Edler Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DERRIDA, Jacques. Une certaine possibilité impossible. Dire l'événement, est-ce possible? **Séminaire de Montréal**. Paris: L'Harmattan, 2001.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. ano, 2015, v. 18, n. 2, pp. 307-313. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>. Acesso em: 02 maio 2022.

CDC. CENTERS FOR DISEASE CONTROL. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years**, 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>. Acesso em: 02 maio 2022.

FROHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6928/Raquel%20Fr%c3%b6hlich_pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 ago. 2022.

HUNDERT, Joel. **Inclusion of students with autism: using ABA-based supports in general**. Austin: ProEd, 2009.

KLEIN, Rejane Ramos; LOUREIRO, Carina Bueira. **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas / Carina Bueira Loureiro, Rejane Ramos Klein (organizadoras)**. - 1. ed. - Curitiba, Appris, 2017.

KLIN, Amir. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol. 28, n. 1, p. 03-11, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 02 maio 2022.

LEMOS Emellyne; SALOMÃO, Nádia; AQUINA, Fabiola. Parents and teachers conceptions about the inclusion of autistic children. **Revista de Psicologia**, v. 28, n.3, p.351-361, 2016.

LI, Qian et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States From 2019 to 2020. **JAMA Pediatr**. 2022;176(9):943-945. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2793939>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 54, enero-junio, 2008, pp. 96-119 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 128 p.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn Fabris. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANZINI, Eduardo. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 27, p. 149-158, 1991.

MUCCINI, Patrícia. **Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017.

PAIVA JUNIOR, Francisco. O que é autismo? **Revista Autismo**, 2020. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura inicia matrículas antecipadas da Educação Inclusiva na Rede Municipal**. Disponível em: encurtador.com.br/gsuAF. Acesso em: 19 de ago. 2022.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3226>. Acesso em: 20 set. 2022.

PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Educação [recurso eletrônico]: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2015. 118p.

SERRA, Dayse. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.1 n. 2, jul./dez, p.163-176, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/66>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 18 set. 2022.

SWAIN, John, FRENCH Sally. Disability and Society. **Taylor and Francis**, vol. 15, n. 4, june 2000, p.569-582. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/cdso20/current>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 02 jan. 2022.

WOU, Andrea Soares; YAEDU, Fabiana Batista; WAYSZCEYK, Sheila. Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, 32, e102/1 - 21.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38975>. Acesso em: 02 jan. 2022.

TISMOO. **Ciência, Destaques, Diagnóstico**. Estudo aponta aumento da prevalência de autismo nos EUA para 1 em 30. Disponível em: <https://tismoo.us/ciencia/estudo-aponta-aumento-da-prevalencia-de-autismo-nos-eua-para-1-em-30/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Submetido em: setembro de 2022

Aprovado em: dezembro de 2022