

“INCLUSION IS STILL VERY DELICATE”: TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE INCLUSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISM¹

Wilian Gomes da Silva²
Aline Groff Vivian³
André Guirland Vieira⁴

Abstract: Autism has been studied, nowadays, by different fields of knowledge. Far from a certain comprehensive cohesion, its clinical picture is taken as multifactorial. Regarding the processes of inclusion of these students, its effectiveness is still to be built. In this article, we aimed to investigate the perception of teachers about the inclusion of children and adolescents with autism in a regular public school in the metropolitan area of Porto Alegre/RS. To this end, we undertook a qualitative study, with the participation of ten teachers, using two main tools for data production: a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview script. The interviews were recorded and transcribed in full for later analysis using Content Analysis. The results point to the ambivalences inherent to the process, situating the potentials and limitations glimpsed in the school territory. Between bets and unknowns, the participants place the precariousness of training and the low number of teachers as limiting factors for a so-called inclusive education.

Keywords: Autism; Public Education; Teachers.

"A inclusão ainda é bastante delicada": percepções dos professores acerca da inclusão de crianças e adolescentes com autismos

Resumo: O autismo vem sendo estudado, na atualidade, por diferentes campos de saber. Longe de certa coesão compreensiva, seu quadro clínico é tomado enquanto multifatorial. No que tange aos processos de inclusão de ditos alunos, sua efetivação ainda está por ser construída. Neste artigo,

¹ Artigo produzido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Código de Financiamento 001.

² Universidade Luterana do Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9738-6090>. Email: wilian.silva@rede.ulbra.br

³ Universidade Luterana do Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2628-629X>. Email: aline.vivian@rede.ulbra.br

⁴ Universidade Luterana do Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4487-6480>. . Email: andre.vieira@rede.ulbra.br.

objetivamos investigar a percepção dos professores acerca da inclusão de crianças e adolescentes com autismos de uma escola pública da Rede Regular de Ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Para tanto, empreendeu-se um estudo de natureza qualitativa, contando com a participação de dez docentes, utilizando-se de dois instrumentos centrais para a produção de dados: questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista semiestruturado. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para, posteriormente, serem analisadas a partir da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam para ambivalências inerentes ao processo, situando as potências e limitações vislumbradas no território escolar. Entre apostas e desconhecimentos, os participantes situam a precariedade formativa e o baixo efetivo de docentes como limitadores para uma educação dita inclusiva.

Palavras-chave: Autismo; Ensino Público; Docentes.

INTRODUÇÃO

O autismo vem sendo objeto de estudo nas diferentes áreas do conhecimento que se ocupam de investigar e analisar a complexidade envolvida no desenvolvimento humano. Desde os idos dos anos 40, o autismo constitui-se enquanto incógnita, cuja etiologia – longe de certa causalidade linear – assume, por sua vez, fatores que incidem em relações multicausais. Ou seja, assume-se, nesta pesquisa, a dialética e a interação recíproca entre o orgânico, o cultural e o psíquico (Jerusalinsky, 2015).

No terreno da educação, diferentes lentes teóricas dissertam sobre os processos de inclusão. Por vezes – e a serviço de certa lógica de poder e manutenção de privilégios – o saber pedagógico fica submetido aos imperativos do saber especializado das neurociências, da medicina e das ciências psis (Vasques, 2008). Destituídos de seu lugar, professores ficam à mercê de discursividades que pouco dizem das pedagogias em sala de aula. Se falam dos déficits, das correções a serem feitas, dos adestramentos/adaptações a serem instituídos; pouco se fala do aluno, de seus medos, anseios, desejos e potencialidades (Bernardino, 2007).

A intrínseca relação entre saúde e educação perpassa os tempos. Historicamente, a medicina – frente à derrocada do saber teológico – passa a disciplinar os corpos, instituindo regimes discursivos e compreensivos em torno do normal e anormal. Abrem-se casas asilares de acolhimento e cuidado, calcadas em práticas curativas e segregacionistas. Fecham-se as portas do convívio social, dando vazão à construção de muros – visíveis e invisíveis – que separam os bons dos ruins, os alienados dos sãos. Tamanha capilaridade que, volta e meia, retorna:

práticas que almejam a destituição de certa subjetividade que há no humano (Pagni, 2019; Mannoni, 1988).

Entre ambiguidades, aparecimentos e desaparecimentos, podemos pensar, a título de exemplo, os dois guias lançados pelo Ministério da Saúde cujas diretrizes, de um lado, sinalizam para certa lógica adaptacionista e cognitivista, centrada em processos de cura e recuperação da saúde – o retorno a certo estado de normalidade (Brasil, 2014) Do outro lado, um documento produzido no interior de conversações entre diferentes campos, ancorados nos pressupostos da Reforma Psiquiátrica, focando no trabalho inter e transdisciplinar, balizando escolhas que levam em consideração o sujeito em relação – ao outro, ao mundo, a escola, ao trabalho, etc (Brasil, 2015).

Diante do exposto, o trabalho aqui empreendido não está isento dos efeitos de leitura que dizem de certas lentes de ver e enxergar o mundo. Na dianteira do debate, o autismo é aqui compreendido enquanto uma posição; modo de ser; singular, por excelência, onde a operação da linguagem se efetua de modo particularizável (Maleval, 2017). Difere do autista das neurociências, cujo modo de leitura assume outros horizontes, também possíveis (Vasques, 2015). Nosso interesse reside, portanto, em compreender os processos de in/exclusão operados no cerne da Educação dita inclusiva.

Adota-se, para tanto, instrumentais teóricos que dialogam saberes um tanto distintos. De um lado, a literatura psicanalítica, com todo o seu arsenal em torno do inconsciente, dos processos de subjetivação na infância e dos efeitos de tais empreitadas na constituição de um si mesmo; de outro, teorias que discutem e pensam a formação docente, a educação e os processos pedagógicos envolvidos na inclusão. Advertidos dos riscos, no que tange a literatura sobre Psicanálise e Educação Inclusiva, elas ainda são incipientes. Vasques (2008), Voltolini (2019), Bernardino (2007), Neves, Rahme e Ferreira (2019), Ullrich e Vasques (2017); Mannoni (1988) – para citar alguns – são os autores que conduzirão a escrita.

Tivemos por objetivo, neste trabalho, investigar as percepções dos professores acerca da inclusão de crianças e adolescentes com autismos de uma escola pública da Rede Regular de Ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Justifica sua relevância ao compreendermos a escola enquanto espaço promotor de saúde e, por extensão, potencializadora de outras formas de compreender o mundo que circunscreve dada realidade (Vieira Et Al., 2017). Ao pensarmos a inclusão e a percepção dos docentes podemos, de algum modo,

construir processos de trabalho melhor direcionados a dado contexto estudado, bem como, estimulando transformações no cerne das políticas públicas municipais.

Na primeira parte do artigo, esboçamos os caminhos metodológicos trilhados pelos pesquisadores, situando os instrumentos e recursos utilizados para a produção dos dados. Na segunda parte, explanamos sobre a construção e organização do banco de dados, apresentando, na sequência, os resultados dela oriundos. Por fim, retomamos pontos-chaves vislumbrados no campo, recortando e dialogando com os achados da literatura científica. Nas Considerações Finais, retomamos nosso objetivo inicial, advertindo os leitores acerca da provisoriidade de nossos resultados, situando as mutações constantes que fazem avançar o conhecimento científico.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se à construção de um percurso investigativo calcado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, onde o interesse do pesquisador fica circunscrito a compreensão dada por diferentes participantes em torno de um dado fenômeno (Sampieri; Collado; LUCIO, 2013) – no nosso caso, a inclusão. Assim sendo, admite-se, por sua vez, a utilização de diferentes técnicas de produção de dados – discursivos ou não – que comporão o corpus de análise.

A produção de dados contou com a utilização de quatro instrumentos, a saber: 1) Questionário Sociodemográfico: instrumento elaborado pelos autores, solicitando informações a respeito do perfil dos participantes como: idade, gênero, orientação afetivo-sexual, composição familiar, acesso às políticas de saúde e educação, tempo de atuação profissional, cargo/função ocupada atualmente, entre outros; 2) Roteiro de Entrevista Semiestruturada: elaborado pelos autores e intentando atingir o objetivo já supracitado. O respectivo instrumento foi composto por sete perguntas que buscavam entender as perspectivas e interpretações dadas pelos docentes ao processo de inclusão de alunos com autismos, bem como, acerca de conhecimentos em torno da legislação e do trabalho pedagógico em sala de aula – e exterior a esta. A Figura 1 pormenoriza as perguntas realizadas aos participantes; 3) Termo de Autorização para Uso de Voz (TAUV), conforme modelo disponibilizado pelo CEP da Universidade e, por fim; 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 anos (TCLE), também disponibilizado pela instituição.

Outrossim, recorreu-se às cenas descritas no Diário de Campo para melhor inteligibilidade do contexto das entrevistas (Kroeff; Gavillon; Ramm, 2021). Segundo os autores, o Diário de Campo constitui-se em importante recurso aos pesquisadores com vistas a anotação, por parte do entrevistador, das impressões, sentimentos e questionamentos ocorridos ao longo do processo de trabalho. Tais dados são oriundos, por sua vez, da observação participante onde o entrevistador está colocado na cena daquilo que é observado.

Figura 1: Quadro do Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores: perguntas norteadoras

1	Conte um pouco de sua trajetória profissional, experiências e formações que te trouxeram até o trabalho com a Educação Inclusiva.
2	O autismo é caracterizado por dificuldades em três áreas, a saber: no relacionamento com outras pessoas; na linguagem (seja não se comunicando ou se comunicando muito pouco); e por comportamentos repetitivos. Dados recentes do INEP (2022) apontam um número de 294.394 alunos com autismos matriculados no Ensino Regular em todo o território nacional. Tendo isso em mente: qual o seu entendimento sobre os autismos?
3	Como é o seu trabalho com crianças e adolescentes com autismos no dia a dia, no que se refere aos aspectos pedagógicos (transposição de conhecimentos, adaptação curricular, recursos e tecnologias utilizadas, etc.)?
4	E quanto aos aspectos sociais e afetivos, como se dá este processo no âmbito da sala de aula?
5	Qual seu entendimento sobre a legislação que embasa a atuação de professores na Educação Inclusiva, em especial, naquelas que se referem aos sujeitos com autismos?
6	Quais os desafios vivenciados no trabalho com crianças e adolescentes com autismos no cotidiano escolar?
7	E quais os aspectos positivos vivenciados no trabalho com crianças e adolescentes com autismos no cotidiano escolar?

Fonte: elaborado pelos autores.

Participaram do estudo dez (10) professores, atuantes na escola alvo da pesquisa e que tinham em sala de aula - e/ou atuaram com - alunos com diagnóstico e/ou hipótese diagnóstica de autismo (com ou sem comorbidades). As entrevistas foram realizadas no âmbito da instituição educativa, onde os docentes foram recrutados a partir da amostragem bola de neve (Dewes, 2013). Ou seja, a partir de indicação por parte da gestão escolar e/ou de outros professores, visto serem identificados enquanto potenciais fontes de informação.

Para fins organizativos, primeiro se realizou a aproximação ao participante, sendo apresentado o objetivo da pesquisa, sua justificativa e implicações para o mesmo. Após, procedeu-se à leitura dos instrumentos TAUV e TCLE, com vistas ao aceite e concordância dos mesmos. Por fim, realizou-se a aplicação do Questionário Sociodemográfico, ora com preenchimento por parte do entrevistador, ora preenchido pelo próprio participante e a entrevista propriamente dita. As entrevistas tiveram duração total de 4 horas, 32 minutos e 20 segundos (04:32:20) e média de 27 minutos e 14 segundos (00:27:14) de duração com cada participante, havendo oscilações a depender da disponibilidade (temporal) e engajamento dos mesmos.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas a partir do referencial da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Segundo a autora, a análise contempla, no geral, três etapas básicas, sendo: 1) pré-análise: onde o pesquisador se deterá a uma exploração mais fluida dos documentos a serem analisados (neste caso, as transcrições das entrevistas), bem como, sua organização; 2) codificação: implica a segmentação de trechos das entrevistas em unidades temáticas e/ou categorias analíticas que contenham certa homogeneidade em seus sentidos e; 3) categorização: etapa final da análise que implica a reorganização das categorias iniciais e intermediárias encontradas pelo pesquisador em um agregado categorial com sua respectiva definição (Bardin, 2016; Silva; Fossá, 2015).

Com a finalidade de melhor sistematização dos achados, os pesquisadores utilizaram o software MAXQDA (2021) para o processo analítico. O respectivo software permitiu melhor visualização das entrevistas transcritas, seguido dos códigos atribuídos aos segmentos textuais e, após, geração de uma Matriz Interativa de Segmentos contendo trechos destacados, página de localização, arquivo e código atribuído.

Com vistas a preservação do sigilo dos participantes, estes foram nomeados com a inicial P, de Professor, seguido do número cardinal correspondente a sua identificação. Assim ficou: P1, P2, P3, P4... até P10. Na transcrição das falas, os nomes reais citados foram substituídos por nomes fictícios, visto tais docentes trazerem relatos do cotidiano para embasar a construção do pensamento. Ressalta-se, de antemão, que este artigo é recorte de um estudo maior intitulado TEA: configurações políticas e sociais na atenção às crianças e adolescentes com autismos, produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Desenvolvimento Humano e Sociedade da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas/RS e aprovada pelo Comitê de Ética e

Pesquisa com Seres Humanos (CEP) pelo Parecer nº 5.729.837, CAEE nº 63980122.3.0000.5349.

No próximo tópico, será melhor descrito o perfil dos participantes e a descrição das categorias sistematizadas pelos autores. Será apresentado, também, o contexto das entrevistas (cenas da observação participante) e a descrição de trechos/falas que subsidiam as categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes da pesquisa

Para a abertura desta seção, descreveremos o perfil dos participantes da respectiva pesquisa. Retomando o já exposto, participaram do estudo dez (10) professores, sendo que seis (6) se autodeclararam enquanto do gênero feminino e quatro (4) do gênero masculino. Nesta composição docente, nove (9) se autodeclararam brancos e uma (1) se autodeclarou preta. As idades variaram entre 21 anos e 59 anos. Nenhum dos participantes se autodeclarou enquanto pessoa com deficiência (PcD).

O acesso a saúde e educação foi misto, onde estes informaram tanto acessarem serviços oriundos do Sistema Único de Saúde (SUS) e Escolas Públicas Municipais e Estaduais como, também, clínicas e serviços da rede privada, vide plano de saúde. No quesito ‘Formação/Escolaridade’, nove (9) professores possuíam especialização *latu sensu* e/ou *stricto sensu* em diferentes áreas do conhecimento; somente uma (1) declarou possuir formação básica: Magistério.

Da Análise de Conteúdo: a emergência das categorias analíticas

Para a construção das categorias analíticas seguiu-se, para os fins propostos, o processo descrito por Bardin (2016). Em um primeiro momento, os pesquisadores se dedicaram à transcrição das entrevistas e, tendo concluído tal processo, a sua revisão. Nesta etapa, realizou-se os ajustes de inconsistências entre o falado e o transcrito. Cabe considerar que foram preservadas as palavras tal como citadas pelos participantes, mesmo que nesta ocorressem erros gramaticais e/ou de concordância.

Após, recorreu-se a separação dos arquivos por grupos homogêneos e a leitura fluida do texto transcrito. Na segunda fase de análise dos dados, se



procedeu à codificação dos segmentos nas entrevistas, sendo possível destacar conteúdos emergentes em torno da temática em estudo. Tais segmentos foram agrupados em Categorias Iniciais e Subcategorias (Figura 2), gerando, por sua vez, Categorias Intermediárias (Figura 3). As Categorias Intermediárias foram resultantes de agrupamentos das Categorias Iniciais e Subcategorias, formando um conglomerado de decodificações afins, cujos conteúdos permitiam certa aproximação.

Figura 2: Quadro das Categorias Iniciais e Subcategorias

Categoria Inicial	Subcategorias
1. Percepções em torno da inclusão	1.1 Impasses frente à inclusão
2. Os pais e sua relação com a escolaZ	(Sem categorias)
3. O fazer do Técnico de Educação Básica (TEB)	(Sem categorias)
4. Dificuldades no acesso às Políticas Públicas de Saúde	(Sem categorias)
5. O trabalho de acolhimento no espaço escolar	5.1 Limitações para o acolhimento
6. O trabalho pedagógico com alunos autistas	6.1 Faltas constantes como limitadores do trabalho pedagógico; 6.2 Horário adaptado; 6.3 Vínculos afetivos e interacionais no espaço escolar; 6.4 Uso de estímulos concretos para favorecer a aprendizagem; 6.5 O interesse específico como via para a aprendizagem.
7. Professores que não possuem conhecimento	7.1 Formação continuada na esfera individual; 7.2 Formação continuada e sua precarização
8. Concepções em torno do autismo	(Sem categorias)
9. Conhecimentos em torno da legislação em Educação para a Inclusão	(Sem categorias)
10. O trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	10.1 Falta de estrutura arquitetônica
11. A pessoa com deficiência e os estigmas	(Sem categorias)

Fonte: os autores.



Figura 3: Quadro das Categorias Intermediárias

Categorias Iniciais e Subcategorias (Agrupamento)	Categorias Intermediárias
1. Percepções em torno da inclusão; 1.1 Impasses frente à inclusão; 5. O trabalho de acolhimento no espaço escolar; 5.1 Limitações para o acolhimento; 11. A pessoa com deficiência e os estigmas.	1. Percepção dos Professores em torno da Educação Inclusiva
3. O fazer do Técnico de Educação Básica (TEB); 4. Dificuldades no acesso às Políticas Públicas de Saúde; 9. Conhecimentos em torno da legislação em Educação para a Inclusão; 10. O trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	2. Saberes docentes em torno das Políticas Públicas em Educação
6. O trabalho pedagógico com alunos autistas; 6.1 Faltas constantes como limitadores do trabalho pedagógico; 6.2 Horário adaptado; 6.3 Vínculos afetivos e interacionais no espaço escolar; 6.4 Uso de estímulos concretos para favorecer a aprendizagem; 6.5 O interesse específico como via para a aprendizagem; 8. Concepções em torno do autismo.	3. Delineamento do trabalho pedagógico: estratégias e ações educativas
7.1 Formação continuada na esfera individual; 7.2 Formação continuada e sua precarização.	4. Formação Continuada: impasses e percepções
2. Os pais e sua relação com a escola.	5. A relação entre a família e a escola nos processos de inclusão

Fonte: os autores.

Por fim, as **Categorias Finais** foram agrupadas em dois blocos, a saber: 1) *“O professor tá ali junto, para ajudar”*: o trabalho pedagógico em sala de aula e a formação de professores e; 2) *“A inclusão ainda é bastante delicada”*: políticas

públicas, inclusão e o lugar da família. Salienta-se que tais categorias não são excludentes entre si, se interconectando quanto ao seu conteúdo. Na Figura 4, portanto, os leitores poderão visualizar as Categorias Intermediárias que embasam as Categorias Finais. Na seção seguinte, proceder-se-á a descrição das cenas vivenciadas no processo da pesquisa, bem como, das falas que sustentam a análise empreendida.

Figura 4: Quadro das Categorias Finais

Categorias Intermediárias	Categoria Final
3. Delineamento do trabalho pedagógico: estratégias e ações educativas; 4. Formação Continuada: impasses e percepções	1. “O professor tá ali junto, para ajudar”: o trabalho pedagógico em sala de aula e a formação de professores
1. Percepção dos Professores em torno da Educação Inclusiva; 2. Saberes docentes em torno das Políticas Públicas em Educação; 5. A relação entre a família e a escola nos processos de inclusão	2. “A inclusão ainda é bastante delicada”: políticas públicas, inclusão e o lugar da família

Fonte: os autores.

“Aquele trabalho de pegar na mão e ajudar”: o que disseram os professores?

A chegada na escola foi marcada pelo encontro com um ambiente estranho-familiar. Entre cumprimentos e apresentações, fomos conduzidos pela Orientadora Escolar aos potenciais informantes. Entre tateios e rastreios, acompanhamos o fluxo intenso de alunos, profissionais da segurança, serviços gerais e docentes. Abraços aqui, uma discussão ali, conversa com familiar lá. Professores próximos se mostraram curiosos com a nossa presença. Poderiam estar se perguntando: quem são eles? O que fazem? O que querem? Outros, driblando o ritmo frenético da rotina escolar, encontravam na Sala dos Professores um lugar para pausar e descansar. Trocas em torno de um aluno, diálogos sobre a vida pessoal e risadas se encontravam a um só ritmo. Aqueles que tinham período vago, eram convidados a participar da pesquisa.

De forma gentil e empática, iniciamos um diálogo, situando nossos interesses e objetivos ante à pesquisa. A Sala dos Professores, da Orientação Escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram cenários para o acolhimento e a escuta. Dispostos de um roteiro de entrevista, entre brechas, propusemos outras perguntas, outras aberturas, quando possíveis. Espaços para que pudessem falar de si, da relação com a instituição escolar, com o aluno que fez marca em seu corpo. Já alertados teoricamente, o encontro com o outro sempre pressupõe a insurgência do inédito. Como já citado, duas Categorias Finais foram os fios condutores do que verbalizaram os docentes. Movimento de idas e vindas, próprio do fazer dos pesquisadores. Para iniciarmos, começamos escrevendo sobre o trabalho pedagógico em sala de aula, situando as formas de acolher e trabalhar com o aluno autista. Colados a formação continuada, propusemos um diálogo entre a ação pedagógica e as dificuldades encontradas para a atuação em sala de aula. Por fim, endereçamos nossa escrita para os discursos em torno das políticas públicas de inclusão, demarcando seu lugar no dia a dia da rotina escolar. Além disso, discorreremos sobre o lugar da família no processo de escolarização de tais sujeitos.

1. *“O professor tá ali junto, pra ajudar”*: o trabalho pedagógico em sala de aula e a formação de professores

Nesta categoria destacam-se segmentos que versam sobre as perspectivas dos docentes em torno do trabalho em sala de aula, dando a ver seus modos de fazer e acolher o aluno na escola. Tensiona o lugar da formação continuada, visibilizando os impasses vividos quando da atuação profissional com alunos público-alvo da Educação Inclusiva, a saber, os autistas.

No trabalho pedagógico em sala de aula, não raro, requer-se, por parte do docente, a competência de adaptar o conteúdo para públicos específicos facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o docente atua como um tradutor/facilitador entre o objeto do conhecimento e o aluno, de acordo com as suas necessidades como aprendiz (Conte; Habowski, 2021). Recorrem, por sua vez, à construção de materiais pedagógicos – na ausência dos mesmos – e/ou no uso de instrumentos concretos e didáticos para a explanação de dado conteúdo. Segundo P2, o trabalho é em conjunto com a turma, “mas mais adaptado”.

Podemos interrogar o lugar da adaptação no contexto inclusivo. Não há lugar para levantar-se, desafiar os limites do espaço e do tempo. O estranho é olhado com repulsa. O movimento involuntário do corpo, medicado (Silva;

Angelucci, 2018). Se adapta o conteúdo para o aluno ou para a instituição? O que está colocado nesta relação? Em defesa da diferença, por vezes, a exclusão ganha cena.

Deste script, zonas de fuga se instalam. A escola, enquanto ambiente promotor da neurodiversidade, abre espaço para celebrações e rechaços (Aguiar, 2018). Ao mesmo tempo, enquanto produto da sociedade, é o lócus onde se armam os modos de domesticação e padronização dos sujeitos. De alguma forma, é neste espaço que estão refletidos os ideários sociais: demarca-se as fronteiras entre o permitido e o proibido; entre a loucura e a sanidade; entre o ideal e o inatingível (Pagni, 2019; Ullrich, 2019). Nas disputas polarizadas das conformações, sabemos que certos seres resistem aos imperativos da normatização. Diante das tentativas de captura do sujeito a certa permanência estática e imutável, algo escapa. O sujeito é não-todo. Há sempre algo a dizer. Há sempre algo a transmutar (Ullrich; Vasques, 2017; Vasques; Moschen; Gurski, 2013; Vasques; Moschen, 2012). Rompem com qualquer possibilidade de inteligibilidade.

No cenário da Educação Inclusiva, importa salientar seus primórdios calcados na lógica do Atendimento Educacional Especializado, fora do espaço da sala comum (Neves; Rahme; Ferreira, 2019). Foi somente com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) que a permanência e escolarização destes sujeitos foi garantida. Pelo menos no que tange ao texto normativo-jurídico legal. Na esfera prática, tal processo se vê às voltas com caminhos não tão claros (Vasques; Moschen; Gurski, 2013)

Um dos professores, ao falar de uma de suas alunas, situa sua capacidade criativa na construção de desenhos e historietas com tamanha complexidade filosófica. Para ele, a ampliação de espaços no ambiente escolar - com seus devidos aparatos - fundamentadas no real interesse na escolarização de ditos sujeitos, situa-se como horizonte possível a toda educação que se diz inclusiva. Em suas palavras: *“sinto que ela precisa ter mais espaço de exposição, de fala, de tempo pra desenvolver aquilo que ela quer, também, nesse caso, né? E acho que todos os outros precisavam ter quase que como um laboratório pra eles, faz falta. Na [inaudível] profissional que eu atendo, quanto das suas aptidões que poderiam ser mais desenvolvidas com um... um espaço mais qualificado e um tempo maior”* (P8).

Somado a isso, um “atendimento mais personalizado” (P9) e a exposição do mesmo conteúdo trabalhado em sala de aula com os demais alunos para o aluno público-alvo da Educação Inclusiva são estratégias que produzem efeitos constituintes e subjetivantes gerando, por sua vez, sentimento de pertença a classe e aos demais. Para Jerusalinsky (2015), a escola deve romper com a suposição de que uma bem sucedida educação/inclusão reside na apreensão de conhecimentos difundidos e aceitos pelo cultural. É preciso ir além: depositar, no seu interior, saberes que coadunam com as capacidades e possibilidades que conjugam os reais interesses dos educandos ali assistidos. Tal empreitada vai na contramão de práticas que, por vezes, fazem com que o aluno fique segregado e refém das possibilidades de avanço na aquisição do saber (Pereira; Figueiredo, 2017).

P9: [...] o que eu fazia era estar mais próximo dele, era dar um atendimento mais personalizado, uma explicação mais diferenciada pra ele... às vezes, sabe aquele trabalho de pegar na mão e ajudar. O professor tá ali junto, pra ajudar. Até hoje é assim...

Neste entremeio, alguns docentes, a partir de interesses específicos dos alunos, delinearão a ação pedagógica, capturando o aluno ao que vinha sendo ministrado. P3 e P7, a partir de um trabalho de observação, apostaram em personagens como forma de facilitar a transmissão dos conteúdos didáticos. Do universo dos dinossauros, abriu-se caminhos para aprender os números e as letras (P3). P7, ao perceber o interesse de seu aluno pelo super herói Homem-Aranha construiu um repertório de cuidado que pudesse estabilizá-lo ao contexto da sala de aula. Do sol com o Homem-Aranha a data personalizada, tal aluno empreendeu esforços de copiar o que estava transcrito na lousa. Podemos pensar que dito professor, a partir das afetações e olhares ali empreendidos, formalizou o diferencial que enlaçou o sujeito ao desejo de aprender.

Não à toa, os vilões do Homem-Aranha foram chamados a comparecer. Diante da irrupção de certo comportamento, P7 assim dissertou: “[...] olha só, tu fez isso. Isso não é bacana. Tu gosta do Homem-Aranha, né?”. “Aí eu gosto, eu gosto muito”. Então, o Homem-Aranha, ele é um herói. O Homem-Aranha não gosta dos vilões. Esta atitude que tu fez foi de um vilão ou de um herói? Aí ele olhava: “foi de um vilão”. E aí tu gosta do Homem-Aranha? Se o Homem-Aranha tivesse hoje aqui na sala, tu acha que ele ia ficar ao teu favor ou contra você? E aí... então a gente não vai mais fazer, né? Porque eu sei que tu gosta do Homem-

Aranha e que tu quer ser do time do Homem-Aranha. Então tudo pra ele tem que ser do Homem-Aranha”.

Tais propostas demarcaram uma forma de ver o aluno não como mero receptor, mas como sujeito ativo no processo, fazendo parte de uma rede maior (a escola), gerando contextos de intercâmbio e sociabilidades – e porque não, de negociações. Assim sendo, demarca-se, aqui, o lugar da formação de professores como espaço de ampliação e continuidade do aperfeiçoamento profissional, capacitando tal grupo para o trabalho em sala de aula. Entretanto, como verbalizado pelos docentes, a formação – tanto inicial, quanto continuada – é precária, gerando inseguranças e receios quando da atuação na Educação Inclusiva. Para uma das professoras, a necessidade de uma pós-graduação faz-se necessária (P10). Para outra, a discussão de assuntos atinentes à escolarização de crianças e adolescentes com diferentes comorbidades cognitivas/intelectuais, físicas e mentais parecem produzir maior expertise na atuação. Ao resgatar a legislação, P1 atesta a garantia da formação continuada aos professores. Entretanto, assim explana:

P1: [...] Mas isso nem sempre acontece, então a gente tem um... muito, muito pouca formação oferecida pela rede, na área do autismo, por exemplo, pros professores. Que aí vai de cada um, né? De tu ir buscar esse conhecimento que tu não tem para qualificar a tua prática, então eu acho que isso é uma falha, porque não, talvez não uma falha na legislação, mas de uma falha nos órgãos que precisam colocar isso em prática.

Denota-se, a partir da fala de P1, movimentos que falam de certa individualização formativa, depositando na figura do professor a responsabilidade para com o processo de atualização – em nível individual. Entretanto, sabemos que diante do sujeito que aprende, muito mais do que um currículo a ser fixado, é necessário um outro humano disposto a ser afetado e se afetar pela relação que ali se estabelecerá. Desta relação, advir-se-á as condições para o fracasso – ou não – do seu processo escolar (Neves; Rahme; Ferreira, 2019; BERNARDINO, 2007). Logo, poderíamos falar de uma preparação anterior a qualquer encontro com o aluno?

Nas formas de conhecer o aluno, é preciso atentar-se para as condições de sua produção. Se os sujeitos ditos “normais” produzem certo engano de tudo

sabermos em relação a sua história, aqueles que são denominados enquanto alunos público-alvo da educação especial parecem fazer claudicar as certezas em torno do humano. Recorre-se, para tanto, aos manuais diagnósticos, como forma de aplacar a angústia advinda do estranho-familiar. O que fazer com este aluno que parece não aprender? Interrogações que se colocam a todos os docentes que, de um modo ou outro, se vê confrontado com o aluno não pensado/idealizado pela Educação (LIMA, 2018). Questão que pretendemos discutir à frente.

2. *"A inclusão ainda é bastante delicada"*: políticas públicas, inclusão e o lugar da família

A respectiva categoria condensa segmentos que versam sobre as reflexões iniciadas pelas professoras acerca da inclusão, situando os paradoxos da realidade com aquelas formuladas no teor das Políticas Públicas. Salientam, também, para o lugar da família no processo de suporte à escolarização dos filhos, inferindo a necessidade de acolhimento aos cuidadores.

Sabemos que a inclusão está atrelada, também, às concepções dos professores em torno da temática, produzindo efeitos de abertura e/ou ruptura com o dito aluno da Educação Inclusiva. Requer um desejo, para além de uma política pública que garanta e efetive o direito à escolarização (Voltolini, 2019). Sentimentos de medo/receio e impotência circulam entre os discursos. Dado a precária formação, citada por estes, precisam, a seu modo, conviver e aprender *"no tranco"* (P9). A depender do *"grau"* (P3), nivelam as possibilidades de atuação – de si e do aluno. P8, a partir de sua experiência no campo da arteterapia em territórios de saúde mental – Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) –, reflexionou sobre as resistências mobilizadas pelos docentes no encontro com o outro. Diz: *"a inclusão ainda é bastante delicada e, hã, tensa, né? Porque tem muita resistência. E... e realmente a gente vê as pessoas sobrecarregadas, então acaba sendo só uma demanda a mais do volume de trabalho e prejudica o professor que fica ali sentindo um pouco refém e muito o estudante né que acaba sem ter essa... esse atendimento, essa atenção que ele requer, né? Então a gestão acaba falhando um pouco nisso, talvez, de novo, também, por não ter suporte suficiente ou não ter formação. E aí o diálogo fica meio truncado, fica um trabalho um pouco pra fora, assim"*.

No transcorrer das entrevistas, muitos foram os momentos em que a falta de recursos humanos ganhou a tônica do debate. Sinalizam: *Claro que as políticas, elas precisam ser melhoradas, principalmente, nessa condição, né?*

Tipo, de proporcionar mais pessoal essas... de repente, também, mais recursos (P4); A lei e a... e o direito dele, porque de uma certa forma que não está, está tendo um direito negado, né? Porque não está sendo bem assistida, não da forma que deveria pra realmente ser incluído, na escola. As políticas públicas.... Não, eu não... Aí essa parte não seria comigo, mas o que que deveria a parte administrativa, abrir concurso, sei lá o que fazer (P6).

Diante das fragilidades que se colocam, docentes cobram, também, maior fiscalização ante ao cumprimento das prerrogativas legais. Em seus discursos, verbalizam acerca das turmas lotadas e da dificuldade em atender o aluno da educação inclusiva de maneira individualizada. De certa forma, produzem, consciente ou inconscientemente, barreiras que limitam o processo inclusivo. Falam sobre o planejamento e as incertezas que ali encontram. Por outro lado, outros pouco sabem sobre os fundamentos legislativos que embasam a Educação Inclusiva no Brasil: “[...] na verdade é uma pergunta que não vou saber te responder porque o meu conhecimento é muito pouco... em relação a legislação, sobre isso. Vou te dizer que eu não sei nada... só sei do direito, tem direito a educação, tem direito a tá no ensino regular, mas só”. Entre o dito “despreparo” (P9) e os espaços formativos, o coletivo, não raro, é subtraído. Dá-se lugar e vazão a formações descontextualizadas da realidade e calcadas em um ideal inatingível (Vasques; Moschen; Fröhlich, 2014).

Por fim, na lida com tais alunos, professores costumam lançar mão do trabalho compartilhado e coordenado com a família, situando a importância destes para o processo de inclusão na rede regular de ensino. Por outro lado, reconhecem o sofrimento dos pais, falando das táticas pedagógicas e de acolhimento aos mesmos. Referem, também, acerca das limitações de tal parceria, inferindo dificuldades destes na aceitação do diagnóstico, atravessamentos morais, bem como, demora na busca pelo laudo médico e/ou de assistência especializada em saúde aos filhos. Aqui, como situado pela professora da Sala de Recursos (P1), as mães, quase sempre, ocupam a maior parte do cuidado, carecendo de suporte familiar e amparo do Estado. Peregrinam entre políticas, em busca de recursos e diagnóstico – que, paradoxalmente, é o que permitirá o sujeito autista aceder aos direitos que lhe são conferidos. P4 e P8, a seu modo, sinalizam para os lugares ocupados pelos pais: o de parceria e o de denegação. Para ilustrar o exposto, transcrevemos, abaixo, a fala do professor:

P8: [...] as famílias não têm uma clareza do que está acontecendo ali. Também acaba tendo algum tipo de

atravessamento religioso que é uma questão moral que também acaba dificultando o trabalho, porque não abre, assim, pra que a gente possa explorar essas potencialidades. Né... acabam reduzindo eles ainda mais, assim.

Frente aos entraves e potencialidades, o saber parental toma corpo, sendo saída para os impasses encontrados em sala de aula. Como bem situou P4, foram as mães que, de um modo ou outro, produziram espaços para a reflexão sobre o filho - e, por extensão, aluno. Diante do fracasso do saber do mestre abre-se, portanto, lugar para a introdução de um terceiro operador: pais sempre sabem! Já dizia o ditado popular. Entre a clausura e a libertação, sonham com um lugar mais acolhedor e receptivo à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conclusão, far-se-á importante retomarmos as balizas que empreenderam a escrita deste trabalho. Tivemos por intenção conduzir uma investigação acerca das percepções dos professores sobre a inclusão de crianças e adolescentes com autismos de uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Dentre os achados, situamos os paradoxos vivenciados pelos docentes no que tangem aos processos de formação acadêmica e continuada, bem como, da estrutura organizativa de recursos humanos que ainda é incipiente. Ademais, foi possível compreender os percursos de trabalho empreendidos por diferentes sujeitos para a inclusão de ditos alunos. Entre táticas e invenções, fizeram valer o singular. Entre uma aproximação maior ao aluno até a relevância dada aos interesses/ilhotas de competência próprios, tais professores puderam, de um modo ou outro, colocar o desejo em cena, favorecendo, por sua vez, processos de ensino-aprendizagem significativos e contextualizado as reais possibilidades de cada um.

Sabemos que uma escrita, por mais que se intente certa onipotência de tudo dizer, deixa transpassar um resto. Há sempre algo a mais a acrescentar. Há sempre algo a lapidar. Não sem efeitos, somos marcados por uma história. História que se escreve e se inscreve em vias nem sempre tão claras. Nos percursos educacionais de ditos sujeitos, incidem diferentes significantes que tentam, sobremaneira, dizer deste aluno. Tentativas de captura que denunciam sua própria impossibilidade. Dos restos, algo se cria, se inventa, se reinventa - quando a dureza inflexível da vida parece coabitar os espaços, trancando as

passagens. Nas diferentes vozes aqui transcritas, pudemos acompanhar trajetos singulares, cujo olhar capturou o particular do aluno que ali se apresentava.

Apostar naquilo que não se aposta. Prestar atenção naquilo que, por algum motivo, parece irrelevante. Reside aí a proposta de uma formação significativa. Como bem lembrado por Vasques, Moschen e Frölich (2014) a formação é de outra ordem, implica outro registro. Radicalmente diferente de propostas que visam certa organização pedagógica totalizante, centrada no saber douto de dado especialista. Assim sendo, no que tange a esfera formativa, lembramos e sugerimos a importância de criar espaços de reflexão e formação que sejam propulsores e produtores de cuidado. Lugares onde possam ser narradas histórias e junto ao grande grupo, pensadas e elaboradas: o que dada dificuldade diz da relação do aluno com o saber? O que tal recusa vem a dizer? Por que aquele/a aluno/a vem estando mais agressivo? Mais do que respondê-las, é preciso sustentar as incertezas. Respostas, quase sempre, provisórias. Como alternativas, grupos de estudos de caso, grupos focais e de debates podem ser fundamentais ao processo. Formação invertida: se dá lugar para que os professores contem de seu aluno, de sua relação com este. Deste lugar, se tece a teoria. Não há teoria sem prática, muito menos prática sem teoria.

Os reflexos da apropriação da Educação pela Saúde produziram uma descaracterização dela mesmo. A figura do professor ficou subtraída, dando vez a discursos neuro-cognitivo-biomédico centrados, sem que isso significasse uma real reflexão sobre conceitos, terminologias e diagnoses. Falar que um sujeito é autista parece pouco dizer do aluno que adentra o território escolar (Vasques, 2008). É preciso um tempo para formular e vislumbrar certo lugar a este. Neste espaço-tempo de produção de um vínculo, é preciso a oxigenação e abertura para afetações outras, atento às sutilidades do encontro. Esperamos que este artigo estimule tantos outros, problematizando a relação aluno-professor e pensando novas possibilidades de ação ante a inclusão de crianças e adolescentes com autismos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jacqueline Gomes de. **Narrativas em espaços midiáticos online e a produção de sujeitos neurodiversos: rechaços e celebrações**. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 48-67, jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Estratégicas. Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Ministério da Saúde, 2015.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 70, 2021.

DEWES, João Oswaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. 53 f. Monografia (Bacharelado em Estatística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

JERUSALINSKY, Alfredo. Para um autista uma verdadeira inclusão acontece quando ele decide se incluir. In: JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 252-275.

KROEFF, Renata Fisher da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.

LIMA, André Luís de Souza. **Formas de conhecer em educação especial: discurso médico e vida ordinária na escola**. 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

MAXQDA. **Guia de Introdução**. Berlim: VERBI Software. Consult. Sozialforschung, 2021.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2019.

PEREIRA, Caciana Linhares; FIGUEIREDO, Rita Vieira. Práticas escolares no contexto da proposta inclusiva: reflexões sobre a psicose infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 10, n. 20, p. 51-69, jan./jun. 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. O processo da pesquisa qualitativa. In: _____. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 374-545.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qu@litas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos; ANGELUCCI, Carla Biancha. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 683-696, 2018.

ULLRICH, Wladimir Brasil. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, e84860, 2019.

ULLRICH, Wladimir Brasil; VASQUES, Carla Karnoppi. O outro na Educação Especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 290-314, mai./ago. 2017.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; FRÖHLICH, C. B. Diálogos entre Psicanálise e Educação Especial: uma experiência em formação. In: ANPED SUL: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, X., 2014, Florianópolis. **Anais online...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-18. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1738-0.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na Biblioteca Mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com psicose e autismo infantil**. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla Karnoppi. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Revista Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 1, p. 51-59, mai. 2015.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 435-447, set./dez. 2012.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Rose. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 81-91, jan./mar. 2013.

VIEIRA, André Guirland; AERTS, Denise Rangel Ganzo de Castro; C MARA, Scheila; SCHUBERT, C; GEDRAT, Dóris Cristina; ALVES, Gehysa Guimarães. A escola enquanto espaço produtor da saúde de seus alunos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 916-932, 2017.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, e84847, 2019.

Recebido em 08/08/2023.

Aprovado em 14/12/2023.