

## INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO CONSTITUCIONAL À REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

## INCLUSIÓN DEL NIÑOS COM AUTISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: DEL DERECHO CONSTITUCIONAL A LA REALIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA

Adélia Carneiro da Silva Rosado\*  
Kátia Patrício Benevides Campos\*\*

### RESUMO

A inclusão escolar de crianças com autismo em salas comuns é marcada por desafios e possibilidades. A discussão sobre o direito à educação inclusiva ganhou destaque nas últimas três décadas graças às reflexões dos movimentos internacionais e nacionais sobre o direito à educação de pessoas com deficiência em espaços comuns. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a inclusão escolar de crianças com autismo na educação infantil. Para isso, tem-se como objetivos específicos: discutir aspectos do direito constitucional sobre a educação; identificar, por meio de entrevistas, concepções de professoras sobre a educação infantil sobre inclusão escolar das crianças com autismo. Usou-se como referencial teórico-metodológico a perspectiva socio histórica de Vygotsky. Os resultados apontam que o direito à educação na escola comum de pessoas com autismo ainda é frágil devido às disputas ideológicas e à falta de formação dos profissionais; todavia, a postura inclusiva e as concepções das professoras que participaram da pesquisa demonstram uma tendência para o crescimento de atitudes mais inclusivas nos espaços escolares.

Palavras-chave: Autismo; Direito Constitucional; Educação inclusiva.

### RESUMEN

La inclusión escolar de niños con autismo en clases comunes ocurre con desafíos y posibilidades. La discusión sobre el derecho a la educación inclusiva ha ganado protagonismo en las últimas tres décadas gracias a las reflexiones de movimientos internacionales y nacionales sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad en los espacios comunes. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar la inclusión escolar de los niños con autismo en la educación infantil. Para eso, tenemos los siguientes objetivos específicos: discutir aspectos del derecho constitucional a la educación; identificar, a través de entrevistas, las concepciones de docentes de educación infantil sobre la inclusión escolar de niños con autismo. Asumimos como concepción teórico-metodológico la perspectiva socio-histórica de Vygotsky. Los resultados indican que el derecho a la educación en escuelas comunes para personas con autismo es aún frágil debido a disputas ideológicas, falta de formación profesional, sin

\*Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Educação e Políticas Públicas pela UEPB. Especialista em Educação Infantil, especial e TGD - IBRA, Bacharela em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora Substituta da Universidade Estadual da Paraíba - Departamento de Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2649315301429403>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3339-2376>, E-mail [adeliarosado@hotmail.com](mailto:adeliarosado@hotmail.com).

\*\*Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba título. Professora Associada I do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0261889946629853>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0520-8081>, E-mail: [katiapbcampos@gmail.com](mailto:katiapbcampos@gmail.com).

embargo, la actitud y concepciones inclusivas de los docentes que participaron de la investigación demuestran una tendencia al crecimiento de las actitudes más inclusivas en los espacios escolares.

Palabras-claves: Autismo; Derecho constitucional; Educación inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho representa um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora e tem como objeto a inclusão escolar de crianças com autismo na educação infantil. Assim, serão abordadas as concepções de deficiência que circulam na sociedade, as questões referentes ao autismo e o direito à educação desse público.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública, tendo como sujeitos direitos duas professoras (utilizou-se os nomes fictícios: Coral e Deb) da educação infantil que tinham crianças com autismo (utilizou-se os nomes fictícios: Ted e Bob) matriculadas em suas salas, e não contavam com professoras de apoio (mediadoras ou cuidadoras) para essas crianças, papel que foi desempenhado pelas mães que frequentam cotidianamente a instituição. Para a análise das entrevistas, utilizou-se a proposta de Aguiar e Ozella, os “núcleos de significação”<sup>1</sup>, a fim de aproximar-se dos significados e sentidos que emergem das falas dos sujeitos. A partir da análise dos núcleos de significação, constatou-se algumas questões que são apontamentos importantes para a discussão da temática em foco.

Embora o autismo não seja considerado uma deficiência em termos médicos, a Lei 12.764/2012 estabelece, em seu art. 1º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”<sup>2</sup>, para a proteção de seus direitos. A deficiência pode ser entendida como uma construção social que segrega um grupo de pessoas que não se enquadra no padrão hegemônico de normalidade<sup>3</sup>.

O modelo médico compreende a deficiência como um fato biológico, uma tragédia pessoal, que necessita de reparo e/ou reabilitação. Nesse sentido, a medicina é utilizada para ajustar as pessoas com deficiência à normalidade desejável<sup>4</sup>.

No início dos anos 70, o modelo social de deficiência, proposto por sociólogos que formaram a primeira organização política constituída e gerenciada por pessoas com deficiência (Upias<sup>5</sup>), questionou o modelo tradicional médico. Como explica Diniz:

A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os

<sup>1</sup> AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e profissão*, v 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

<sup>2</sup> BRASIL. *Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 16 maio 2021.

<sup>3</sup> DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

<sup>4</sup> CAMPOS, Kátia Benevides. *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum*. 2012. 185 p. Tese – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

<sup>5</sup> Union of the Physically Impaired Against Segregation – Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação.

negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social<sup>6</sup>.

Vale lembrar que não se está negando a existência do corpo com lesão, mas atribuindo-se a discriminação e desigualdade social a fatores socioculturais enfrentados por esses sujeitos. Entender a importância da discussão sociológica no campo da deficiência não é negar os aspectos biológicos, mas compreender que a desvantagem não é um processo natural.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência<sup>7</sup> trouxe o modelo social de deficiência como marco teórico, ratificado por diversos países, incluindo o Brasil, o qual posteriormente instituiria a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência<sup>8</sup>.

Leite, Ribeiro e Costa Filho, ao comentarem a lei citada, salientam que:

Ao deixar de ser confundida com atributos pessoais, abandona-se a 'naturalização' da deficiência, que passa a ser reconhecida enquanto opressão social, na medida em que se compreende que a inacessibilidade aos direitos fundamentais, na verdade, resulta dos obstáculos físicos, atitudinais, linguísticos, culturais, econômicos etc., erguidos pela própria sociedade<sup>9</sup>.

Assim, vem ganhando força a concepção social de deficiência frente ao modelo médico que ainda vigora no discurso popular. Sabe-se que leis, decretos e regulamentos por si só não mudam as concepções preconceituosas, todavia, são um importante instrumento de luta para a efetivação de direitos.

Uma visão mais arrojada e atual defende que a deficiência passa a ser interpretada como uma diferença entre tantas outras características humanas. Lima afirma que:

Considerar que uma deficiência é mais um dos atributos humanos, nada mais, nada menos diferente de qualquer outro atributo, é considerar que ter uma deficiência é ter o status de pessoa normal, com deficiência, com 1,60 m de altura, com cabelos curtos, com olhos puxados, etc<sup>10</sup>.

Essa concepção ajuda a compreender que a desvantagem histórica das pessoas com deficiência está ligada às relações de subordinação a que são submetidas, pois nossa

---

<sup>6</sup> DINIZ, *Op. cit.*, p. 17.

<sup>7</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2020.

<sup>8</sup> BRASIL. *Lei Federal nº 13.146*, de 6 de julho de 2015 (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 maio 2021.

<sup>9</sup> LEITE, Flávia P. A.; RIBEIRO, Lauro Luiz G.; COSTA FILHO, Waldir M. (org.) *Comentários ao Estatuto da Pessoa com deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 67.

<sup>10</sup> LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et al.* (org.) *Inclusão: compartilhando saberes*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 61.

sociedade vincula a competência e a capacidade dos sujeitos à sua inserção no mercado de trabalho.

Diante disso, a inadequação das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho é uma marca negativa, pois gera uma maior dependência e atenta contra a produção do sistema capitalista<sup>11</sup>. Assim, com o crescente processo de globalização, a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência foi ganhando contornos mais fortes, devido à valorização da educação como instrumento de desenvolvimento do país e para tornar esses indivíduos úteis à sociedade.

No contexto da criança com deficiência, percebe-se que a etapa da educação infantil ainda é marcada por um caráter assistencialista. As crianças com deficiência enfrentam uma dupla discriminação: ser criança e ser sujeito com deficiência, fatos que, ao longo da história, geraram inferiorização e práticas de exclusão. Além disso, a história da educação é marcada por práticas de prevenção e correção, pela dicotomia normal/anormal e pela classificação e exclusão das crianças com deficiência<sup>12</sup>.

Para além das normas jurídicas e das políticas públicas, estão enraizadas na prática social a discriminação e a invisibilização dessas crianças. Para Victor, Machado e Rangel “ser criança e ser deficiente é uma condição diferenciada de infância dentro da Educação Infantil”<sup>13</sup>. Essa confluência de áreas marginalizadas aumenta a condição de vulnerabilidade desses sujeitos. Dessa forma, a inclusão educacional das crianças com deficiência fica ecoando apenas no campo do discurso.

Em relação às crianças com autismo, os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar vão desde a falta de informações dos profissionais da educação sobre o transtorno, o que gera concepções equivocadas, até a falta de adaptações nas estruturas físicas e metodológicas das instituições.

Nesse sentido, pergunta-se: que instrumentos normativos garantem o acesso à educação inclusiva das crianças com autismo? Quais concepções as professoras da educação infantil têm sobre a inclusão das crianças com autismo na sala regular?

Na busca de responder esses questionamentos, o objetivo geral deste texto é analisar os dispositivos legais que garantem o direito à educação inclusiva das crianças com autismo e as concepções de professoras sobre a inclusão escolar de crianças com autismo na educação infantil. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) discutir os aspectos centrais do Direito Constitucional sobre a educação; (ii) identificar as concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo.

---

<sup>11</sup> PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos *et al.* (org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

<sup>12</sup> CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

<sup>13</sup> VICTOR, Sonia Lopes; MACHADO, Lucyenne M. da C. V.; RANGEL, Fabiana Alvarenga. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.). *Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 162.

Para alcançar esses objetivos e conduzir o olhar da pesquisa, usou-se como filiação teórico-metodológica a perspectiva sócio histórica. Dessa forma, pensa-se os sujeitos a partir de seu contexto cultural, como produtos históricos que transformam e são transformados, constituindo-se humanos a partir das relações com os outros sujeitos e com os objetos da cultura. Nesse sentido, um dos fatores determinantes para o desenvolvimento humano é a transmissão da cultura socialmente construída<sup>14</sup>. Assim, a escola tem como um de seus objetivos a transmissão do conhecimento historicamente elaborado nas suas diversas dimensões (científica, artística, relacional). No que se refere à educação infantil, a transmissão da cultura elaborada historicamente é conduzida a partir das experiências infantis, levando-se em consideração a cultura, a linguagem, a afetividade e a cognição como constituintes do desenvolvimento humano.

Desse modo, a Educação Infantil é pensada não como um mero espaço de socialização, mas um lugar que deve oportunizar às crianças um meio social que potencialize seu desenvolvimento integral (motor, cognitivo, psicológico, emocional). A criança, nessa concepção, não é um ser biologicamente determinado, passivo, que depende exclusivamente do adulto, mas um sujeito interativo que contribui para a cultura, porque cria, imagina, sente, constrói conhecimentos com base no vivido, nas suas experiências culturais, na sua relação com o Outro.

A reflexão sobre o processo de inclusão escolar das crianças com autismo evoca alguns esclarecimentos acerca do autismo, discussão presente a seguir.

### **Breves considerações sobre o autismo**

Esta seção contém um breve relato histórico sobre como foi sendo constituída, em meio à diversidade de opiniões e teorias, polêmicas e controvérsias, a história do autismo.

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra, publicou um estudo sobre onze crianças que apresentavam incapacidade de estabelecer relações com as demais pessoas, atraso no desenvolvimento da fala, além de comportamentos estereotipados e ritualísticos, o que denominou de “Distúrbio autístico do contato afetivo<sup>15</sup>”. Kanner observou que os diagnósticos de algumas crianças pareciam confusos e passou a investigar essa nova categoria de distúrbio. A pesquisa de Kanner não foi realizada em contexto escolar, mas clínico. Sabe-se que a medicina influencia significativamente as perspectivas pedagógicas, entretanto, deve-se ter claro que as teorias psicológicas são importantes para a compreensão do sujeito e do desenvolvimento humano, mas não dão conta de orientar diretamente questões educacionais, pois não podem mensurar as possibilidades de cada sujeito para aprender.

A palavra autismo é originária do grego *autos*, que significa “por si mesmo”. Segundo Orrú “é um termo usado, em psiquiatria para denominar comportamento

---

<sup>14</sup> VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Affeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

<sup>15</sup> BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo”<sup>16</sup>. Kanner, ao utilizá-la para denominar a nova categoria de distúrbio, procurou destacar as dificuldades da criança com autismo de se relacionar com outras pessoas, apesar de o psiquiatra ressaltar que os prejuízos intelectuais desses indivíduos não eram, de maneira geral, significativos<sup>17</sup>.

O autismo, quando descrito por Kanner, foi classificado na categoria de “esquizofrenia”, devido às similaridades dos sintomas. Posteriormente, o autor defendeu que o autismo enquadrar-se-ia mais adequadamente como “psicose infantil”<sup>18</sup>.

Na discussão sobre a classificação de autismo, há duas instituições cuja função é padronizar os diagnósticos de doenças e transtornos, que têm influência nos debates internacionais sobre autismo, a saber: Organização Mundial da Saúde (OMS), que produz a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID); e a Associação Americana de Psiquiatria (APA), que produz o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

Bosa afirma que:

As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução pragmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID-10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. Já o DSM-IV traz o transtorno autista como integrando os transtornos invasivos do desenvolvimento<sup>19</sup>.

Como explicar essa inconstância na classificação de autismo? Essas mudanças podem refletir o acúmulo de conhecimento produzido em pesquisas, mudanças de paradigmas e, portanto, demonstram a complexidade para se classificar a diversidade humana.

Soma-se à dificuldade de classificar o autismo a complexa tarefa do diagnóstico, pois não existe nenhum exame laboratorial ou genético capaz de confirmar essa condição no sujeito. O diagnóstico é clínico, isto é, baseado na observação médica e no relato da família. Exames como mapa genético, audiometria, ressonância magnética, entre outros, são requisitados para afastar a hipótese de outros transtornos ou síndromes. Logo, o autismo é uma condição que não apresenta características fenotípicas, isto é, não é possível distinguir uma pessoa com autismo por seus traços físicos, como ocorre, por exemplo, com pessoas com Síndrome de Down.

No Brasil, a Lei 13.438/2017 obriga os pediatras do Sistema Único de Saúde (SUS) a adotarem um protocolo que avalie o risco para o desenvolvimento psíquico em crianças

---

<sup>16</sup> ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. p. 17.

<sup>17</sup> DONVAN, Jonh; ZUCKER, Caren. *Outra sintonia: a história do autismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

<sup>18</sup> BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. *Op. Cit.*

<sup>19</sup> BOSA, Cleonice. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.28.

de até dezoito meses para a detecção precoce de desvios ou prejuízos no desenvolvimento infantil<sup>20</sup>.

Os marcos no desenvolvimento infantil são padrões que definem por faixa etária as habilidades que devem ser adquiridas ao longo do desenvolvimento. Embora cada sujeito se desenvolva dentro das suas singularidades, é necessário observar que o atraso em determinadas áreas pode representar uma pista para possíveis alterações do neurodesenvolvimento. Observar os indicadores pode garantir uma intervenção precoce nos casos necessários.

Atualmente, o autismo é classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), como Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o comportamento, interesses ou atividades<sup>21</sup>.

Assim como o DSM-V, o CID-11, elaborado em 2018, que entrou em vigor em janeiro de 2022, mas ainda não se usa no Brasil por depender de tradução oficial, também traz o autismo como Transtorno do Espectro Autista. Portanto, o que era classificado como Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação passa a ser incluído como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O termo “espectro” introduzido nas discussões a partir dos estudos e da militância de Lorna Wing, psiquiatra e mãe de uma criança com autismo, repercutiu nas searas política, social e científica por apresentar uma nova perspectiva sobre o transtorno. Wing, na década de 1970, fez um levantamento e examinou centenas de relatórios médicos, entrevistou pais e produziu artigos que alavancaram mudanças no conceito de autismo. O termo espectro autista ficou ainda mais conhecido quando Wing o escolheu como novo título para seu clássico manual para pais, intitulado *The Autistic Spectrum* (O Espectro Autista)<sup>22</sup>. Pensar no autismo enquanto espectro ajudou a compreender que mesmo os sujeitos que não se encaixavam perfeitamente na categoria definida por Kanner precisavam de ajuda e que uma definição mais ampla, que desse conta das demais combinações possíveis de sintomas, era fundamental para reconhecer as diferentes

<sup>20</sup> BRASIL. *Lei Federal nº 13. 438*, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Acesso em: 10 fev. 2021.

<sup>21</sup> American Psychiatric Association. *DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31.

<sup>22</sup> DONVAN, Jonh; ZUCKER, Caren. *Op. Cit.*

necessidades dos sujeitos. Hoje, a classificação médica considera como níveis de TEA: leve, moderado e grave, dependendo da autonomia do sujeito.

Segundo Donvan e Zucker, “durante quarenta anos, a partir de 1960, o trabalho de apoio ao autismo foi levado a cabo pelas mães e pais dedicados a melhorar o mundo para os filhos. Eram deles as vozes que se ouviam, falando por gente que não podia falar por si”<sup>23</sup>. Todavia, esse cenário vem se modificando desde então, quando adultos com autismo passaram a protagonizar as novas discussões.

A partir da década de 90, autistas adultos começaram a ter suas opiniões amplamente divulgadas, graças ao auxílio da internet, que garantiu um ambiente em que os autistas conseguem expressar suas opiniões sem a necessidade de contato direto com outras pessoas, o que diminuiu suas dificuldades na comunicação de suas ideias. Os autistas adultos, entre eles Jim Sinclair, passaram a refutar concepções de autismo como doença que deveria ser curada. Jim e outros autistas desenvolveram a filosofia da neurodiversidade, que enunciava o autismo como mais uma diferença humana, isto é, uma característica, um modo de ser humano. Os ativistas da neurodiversidade argumentavam que muitas famílias utilizam terapias em busca da “normalização” do sujeito, reprimindo sua personalidade. As famílias contra-argumentavam que esses ativistas não deveriam ser considerados autistas porque não possuíam as mesmas limitações que seus filhos. Estava em jogo não só o discurso sobre o que realmente é o autismo, mas como, por quem e com que financiamento as questões relativas seriam tratadas<sup>24</sup>.

Durante a história do autismo, os contornos foram sendo reajustados, teorias foram revisitas e novas concepções surgiram. A complexidade do desenvolvimento humano não pode ser compreendida com um olhar exclusivamente de um campo científico. Pensando na inclusão escolar das crianças com autismo na Educação Infantil, é preciso enxergar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento específicas de cada sujeito dentro do seu contexto sociocultural, reconhecendo que a diversidade humana não cabe em um rótulo.

### **Direito constitucional à Educação: onde é o lugar da educação da criança com autismo?**

O discurso do movimento inclusivo Educação para Todos teve início após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, em 1948; entretanto, só ganhou força a partir da disseminação dos princípios da Declaração de Salamanca, em 1994<sup>25</sup>. Os países signatários da Declaração de Salamanca concordaram em adotar um sistema de educação inclusivo. Assim, a declaração traz o seguinte dispositivo: “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes

---

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> DONVAN, Jonh; ZUCKER, Caren. *Op. cit.*

<sup>25</sup> MARTINS, Lúcia de A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.). *Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

razões para agir de outra forma”<sup>26</sup>. O Brasil, como país signatário, passou a adotar o sistema inclusivo de educação como pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Entretanto, a Constituição Federal do Brasil (1988), já estabelecia, entre os direitos fundamentais, o à educação e ao acesso à rede regular de ensino às pessoas com deficiência, como pode-se observar abaixo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)<sup>27</sup>.

É evidente que o termo “todos” está relativizado e inclui apenas aqueles que se adequam à cultura escolar vigente. A palavra “preferencialmente” também serve como estratégia para classificar aqueles que podem ou não frequentar o sistema regular de ensino. Assim, as crianças com deficiência continuavam fora da escola regular.

Após a Declaração de Salamanca, a perspectiva da educação inclusiva foi utilizada para fechamento de espaços públicos destinados às pessoas com deficiência (classes especiais e oficinas pedagógicas), e não sua reconfiguração<sup>28</sup>. Segundo Kassar:

[...] serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinadas à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem aprendizado escolar pelos alunos nem sempre são garantidos, apesar de cotidianos esforços de alunos e professores e alunos<sup>29</sup>.

Do ponto de vista do movimento pela Educação Inclusiva, a escola regular deve garantir o direito à educação para todas as pessoas. Assim, a inclusão de pessoas com deficiência na sala regular demanda políticas públicas que busquem garantir a qualidade da educação ofertada, e não apenas o acesso à escola comum. A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, deve perpassar todas as etapas e subsidiar o processo

<sup>26</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2020.

<sup>27</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

<sup>28</sup> KASSAR, Monica C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

<sup>29</sup> KASSAR, Monica C. M. *Op. cit.*, p. 845.3

de inclusão. A educação em instituições específicas deve ser a exceção, não a regra. Mas, para que isso aconteça, é necessário um esforço coletivo para colocar na agenda política propostas que garantam os recursos necessários para subsidiar os investimentos na atual Política brasileira de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Retomando os instrumentos jurídicos que tratam da educação da pessoa com deficiência, após a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao tratar da educação de crianças e adolescentes, estabelece em seu art. 53, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”<sup>30</sup>. Assim, essa legislação prevê que é fundamental que os alunos tenham disponíveis condições equânimes de estar, participar e se desenvolver no ambiente escolar. Para as pessoas com deficiência, isso significa que adaptações (físicas, metodológicas, comunicacionais) devem ser feitas para assegurar sua plena participação nas atividades escolares. Além disso, o investimento em formação e capacitação de professores é fundamental para construção de novas concepções que reflitam diretamente nas práticas escolares.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) institui a etapa da Educação Infantil como a primeira da Educação Básica e estabelece como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”<sup>31</sup>. Assim, desde a mais tenra idade, as crianças devem partilhar experiências de convívio social, cultural e educacional em instituições públicas.

A respeito das pessoas com deficiência, a LDB estabelece a educação especial como modalidade de educação que deve ser oferecida desde a educação infantil:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular serviços de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).<sup>32</sup>

O art. 58 da LDB estabelece a escola regular como primeira opção para educação das pessoas com deficiência, alternativa preferencial, visto que as pessoas com deficiência têm demandas diversas e podem ter ganhos significativos em ambientes especializados, como no caso dos surdos. Além disso, estabelece que, desde a Educação Infantil, as

<sup>30</sup> BRASIL. *Lei Federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA). 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

<sup>31</sup> BRASIL. *Lei Federal nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

<sup>32</sup> Idem, *Ibidem*.

crianças público-alvo da Educação Especial devem ter o direito ao acesso às instituições de educação.

Apesar de todo aparato no ordenamento jurídico, as condições no cotidiano das instituições de educação ainda não favorecem um ambiente inclusivo. Sobre essa questão, Mendes entende que o debate sobre a inclusão escolar se tornou muito caloroso e radical no Brasil e que “as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aulas”<sup>33</sup>. É inegável a importância dos avanços na legislação; entretanto, não se pode esperar que apenas a mudança em normas jurídicas faça a diferença na cultura de exclusão presente na escola.

A concepção de deficiência nas políticas públicas de educação ainda expressa a carência, a falta e a limitação. O discurso é reconfigurado, mas, em sua essência, vigora o modelo médico, que se baseia nas condições biológicas do sujeito, portanto, não houve uma ruptura significativa capaz de implantar um novo entendimento na escola<sup>34</sup>. Mesmo após a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU), que expôs uma nova concepção de pessoa com deficiência:

“aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”<sup>35</sup>.

O foco dos discursos permaneceu ainda centrado em uma perspectiva tecnicista e funcionalista, enquadrando os sujeitos em padrões considerados normais.

Em 2008, emerge, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como finalidade assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>36</sup> e altas habilidades/superdotação, “orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]”<sup>37</sup>. Nessa perspectiva, a modalidade de Educação Especial é subsidiária e não substitutiva, como parece ser a interpretação de alguns profissionais da educação.

Em relação às pessoas autistas, é instituída a Política Nacional de proteção aos direitos das pessoas com TEA na forma de lei federal. Essa lei ficou conhecida como “Berenice Piana”, nome da ativista que lutou pela aprovação desse instrumento jurídico.

<sup>33</sup> MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

<sup>34</sup> KUHNNEN, Roseli T. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 3, p.329-344, jul./set. 2017.

<sup>35</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15 jan. 2020.

<sup>36</sup> Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

<sup>37</sup> BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

A Lei 12.764/2012 estabelece, em seu art. 1º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Dessa forma, todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência são estendidos às pessoas com TEA, como cotas de ação afirmativa em instituições públicas de ensino e concurso público, vaga especial em estacionamento, prioridade no atendimento, entre outros.

Em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que visa garantir a igualdade de condições no gozo dos direitos sociais e de cidadania das pessoas com deficiência. Essa lei é fruto de lutas nacionais e internacionais de movimentos sociais, e ratifica muitos dos princípios já expostos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com deficiência da ONU (2006).

Segundo Leite, Ribeiro e Costa Filho, a LBI reafirma o conceito de deficiência baseado no modelo social já defendido na convenção. Os autores explicam que:

A mudança de paradigma do modelo médico para o modelo social de direitos humanos conquistada no tratado e corroborada pela LBI avança por considerar a deficiência não apenas por critérios meramente técnicos e funcionais, agregando ao conceito aspectos que levam em consideração o meio onde está inserida a pessoa. [...]

O novo parâmetro considera que a limitação funcional do indivíduo um fato que, com recursos de acessibilidade e apoios, não se impõe como obstáculo ao exercício de seus direitos. A sociedade é corresponsável pela inclusão das pessoas com deficiência<sup>38</sup>.

Todavia, o que se observa é que o discurso do modelo médico continua dominando o cenário das políticas públicas. Em relação à educação das pessoas com deficiência, a LBI prevê o direito a um sistema educacional inclusivo ao longo de todas as etapas de ensino; entretanto, na prática, observa-se um distanciamento entre os imperativos legais e o cotidiano da escola pública brasileira<sup>39</sup>.

De fato, o ordenamento jurídico já possui uma base consistente para a implementação de um modelo de educação mais inclusivo, todavia, essas conquistas podem ser neutralizadas por políticas públicas que representam um retrocesso na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, como o decreto que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de setembro de 2020. A PNEE apresentou argumentos que traziam margem para o retorno maciço das instituições especializadas e das classes especiais. A disputa entre instituições especializadas, Ministério Público Federal, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares e pesquisadores do campo da educação especial põe em evidência o embate que diz respeito ao lugar da educação das pessoas com deficiência. Segundo Kassar, essa discussão envolve questões muitas vezes omitidas, como a alocação dos recursos públicos<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> LEITE, Flávia P. A.; RIBEIRO, Lauro Luiz G.; COSTA FILHO, Waldir M. (org.) *Comentários ao Estatuto da Pessoa com deficiência*, cit., p. 43.

<sup>39</sup> MENDES, Enicéia G. *Op. cit.*

<sup>40</sup> KASSAR, Monica C. M. *Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

Desse modo, a PNEE representou uma tentativa de fragilizar o direito à educação das pessoas com deficiência, imputando às famílias a decisão sobre onde matricular e afastando a comunidade acadêmica da construção do debate. O fato é que a inclusão, enquanto movimento, está em um processo de conformação, sendo construída coletivamente, com avanços, contradições e lutas; entretanto, apesar de a educação inclusiva ainda não ser uma realidade material, isso não significa que o modelo que se construiu nos últimos anos deve ser abandonado, mas melhorado.

Diante dessas controvérsias, a PNEE foi suspensa em dezembro do mesmo ano, em decisão monocrática, pelo ministro Dias Toffoli do Supremo Tribunal Federal (STF). Na sua decisão, o ministro salientou que a PNEE contraria o modelo de Educação Inclusiva e poderia fragilizar o acesso das pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e superdotação aos espaços públicos e regulares de educação.

A decisão de conceder a liminar que suspendeu a eficácia da PNEE foi levada alguns dias depois para apreciação pelo plenário do Superior Tribunal Federal, momento em que onze ministros referendaram a decisão, por maioria, e essa política foi considerada inconstitucional.

Em seu voto, o ministro Dias Toffoli argumentou:

O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos<sup>41</sup>.

Nos poucos meses de eficácia do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a PNEE, já se espalharam boatos em que se dizia que as escolas estavam desobrigadas a matricular as crianças público-alvo da Educação Especial. Mães receberam mensagens dos gestores escolares insinuando um alerta ou convite para procurarem outra instituição. Como reação a essa situação, ocorreu a mobilização de pesquisadores da área, mães e pais, além das próprias pessoas com deficiência, transtorno e superdotação, que se manifestaram nas mídias virtuais em diferentes eventos e iniciativas para debater os danos do decreto. Tal mobilização chamou a atenção tanto do tribunal quanto da opinião pública.

Diante desse cenário, corrobora-se com Lima quando este entende que, ao tratar-se da luta pela inclusão, “os neutros”, isto é, aqueles que preferem não tomar posição, estão, na verdade, tomando o lado da sociedade excludente por omissão, conveniência e cumplicidade<sup>42</sup>. O lugar da educação da criança com autismo é na sala regular com seus pares, como preconiza o movimento pela inclusão, pois o direito à educação deve ser compreendido como um direito humano à convivência, à aprendizagem e à interação com o grupo social do qual o sujeito faz parte. Nesse sentido, para que as políticas públicas para a inclusão de pessoas com autismo, assim como de todas as pessoas com deficiência, sejam fortalecidas, é necessário movermos mais diálogos nesse sentido.

---

<sup>41</sup> BRASIL. ADI 6.590. VOTO, Dias Toffoli. Ação direta, discute-se a constitucionalidade do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Supremo Tribunal Federal. 2020.

<sup>42</sup> LIMA, *Op. cit.*

## Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo

Para as professoras que participaram da pesquisa, a criança autista que está em sua sala e interage com o grupo, embora apresente um conjunto de características comuns a outras crianças dentro do espectro, possui singularidades, assim como todos os sujeitos, não sendo possível definir uma “receita” de como cuidá-las e educá-las. A professora Coral, por exemplo, aparenta estar ressignificando suas concepções de normalidade, apesar de, por vezes, ela comparar a criança autista usando como parâmetro o modelo que considera “normal”. No decorrer das falas, desconstrói essa ideia frisando as singularidades da criança autista, pregando o respeito ao seu modo de agir e esclarecendo a importância do afeto no processo de inclusão, como perceber-se neste trecho:

[...] quando ele fazia uma atividade todo mundo aplaudia... todo mundo ficava incentivando ele a fazer... ‘vem Ted fazer a tarefa’ quando ele não queria fazer... os meninos gostavam muito dele na sala... no dia que ele não vinha ‘tia cadê Ted’ ... ‘Ted não vem hoje não’. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Para a construção de espaços não excludentes, é necessário repensar a estrutura física, metodológica e avaliativa da instituição, uma vez que anteriormente tudo foi pensado para acolher o sujeito dentro dos padrões estabelecidos pela normalidade. Assim, o processo de inclusão exige o respeito às demandas da criança. Nesse sentido, Coral nos conta que a chegada de Ted:

[...] movimentou a diretora, a coordenadora, mexeram a escola toda a gente fazia reuniões com as mães pra perguntar pra elas como eles eram o que eles precisavam pra gente trabalhar de acordo com as necessidades deles neh? foi muito bom. (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Esse movimento de vigilância epistemológica com relação à sua prática profissional é natural, pois entende-se que é recente a discussão a partir dos princípios da Educação inclusiva. Além disso, a legislação que garante o acesso das crianças com autismo nas salas comuns também é relativamente nova. Assim, considera-se que as concepções apontam para um período de transição entre a perspectiva do modelo médico de deficiência, que foca nas limitações do corpo, para a perspectiva do modelo social, que enxerga as possibilidades a partir das oportunidades que são oferecidas a cada sujeito no contexto sócio-histórico em que está inserido.

A chegada das crianças com autismo na instituição pede um movimento de mudança de valores, posturas e práticas. Deb nos fala sobre um episódio em que a mudança atingiu a instituição toda. Observe-se esse diálogo entre a pesquisadora e a professora:

Pesquisadora: E como eles brincam?

Professora: Na sala de recurso... na sala a gente tem um joguinho de... é tão escasso os brinquedos do município... tem joguinhos de encaixe que eles gostam muito... então tinha esse joguinho de encaixe que era uma briga uma verdadeira briga... ele trazia o dele juntava com o da escola era aquele tumulto, mas tinha

esse jogo somente [...] não tinha outros brinquedos... tinha a brinquedoteca que era aberta só na sexta feira graças a ele.

Pesquisadora: Era uma biblioteca ou brinquedoteca?

Professora: Era uma brinquedoteca... mas vivia fechada... a gente tinha que botar no plano [...] quando ele chegou e as outras crianças que vieram com ele é que a brinquedoteca foi disponibilizada [...] mas não por [...] mas eles iam mesmo em busca do brinquedo... era aberta sem precisar que a gente colocasse no plano de aula... antigamente era no plano de aula

Pesquisadora: Por que você acha que mudou?

Professora: Eu acho que... assim... era reclamação demais tanto das professoras como das mães que estavam vendo aquilo... se tinha uma brinquedoteca era pra ser aberta... pra que um brinquedo aguardado encaixado? Qual a função desse brinquedo? [...] nenhuma... a função do brinquedo é você brincar é a troca

Pesquisadora: Passou a ser só nas sextas feiras ou era qualquer dia?

Professora: Só nas sextas feiras... segundo elas porque outras crianças quebravam carregavam coisas [...] é a menina dos olhos da escola até hoje.

(DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Na entrevista, a professora conta que a brinquedoteca ficava fechada e que era necessário que as professoras da instituição colocassem no plano de aula a necessidade da sua utilização para que fosse aberta. Com a chegada das crianças com autismo acompanhadas das mães, a situação se alterou porque as mães reclamaram da pouca quantidade de brinquedos disponíveis. A brinquedoteca passou a ser aberta todas as sextas-feiras para que as crianças pudessem desfrutar do espaço. Todas as crianças beneficiaram-se da mudança em relação à utilização da brinquedoteca. O acesso ainda é restrito somente a um dia na semana, mas o apelo das mães modificou uma situação que permanecia sem solução há bastante tempo.

Ao compreender que ideias e valores forjam as ações, percebe-se que, diante dessa transição no modo de pensar sobre as crianças autistas, ocorrem também mudanças nas práticas pedagógicas ligadas à construção do processo de mediação. As falas apontam caminhos promissores que privilegiam o vínculo afetivo entre os pares como pontes importantes para a aprendizagem coletiva.

As relações entre os sujeitos não são diretas, mas mediadas pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Assim, nesse caso, as professoras atuam na mediação das relações, promovendo a interação entre as crianças com autismo e as demais crianças do grupo, apresentando as formas de agir nos diferentes contextos, ampliando as experiências dos sujeitos. A participação ativa das professoras, atentas aos movimentos de aproximação ou recusa das crianças com autismo, orienta a compreensão das demais crianças sobre como lidar com as singularidades específicas daqueles sujeitos.

As professoras têm construído alternativas, buscado o diálogo, questionando suas próprias práticas, mas não de modo tranquilo e linear. Os desafios para promoção da inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil são tanto subjetivos como materiais. As docentes explicam seus sentimentos de medo e insegurança diante da responsabilidade de cuidar/educar um número elevado de crianças (mais de 20 crianças em cada sala) sem um profissional de apoio. A falta de brinquedos, o acesso restrito à brinquedoteca, além da cultura de escolarização precoce que aparentemente rege as atividades dessa instituição de Educação Infantil, tornam-se barreiras à transformação das práticas já naturalizadas.

Outro importante ponto de reflexão é a questão da falta de formação/capacitação que pode servir de escudo para que as docentes se protejam de eventuais críticas ao seu trabalho. De fato, a formação pode gerar importantes reflexões sobre a inclusão de crianças com autismo, mas não nos termos citados pelas docentes que apontam acreditar que a formação traria soluções/respostas para os desafios cotidianos. Compreende-se que a formação generalista do professor parece não permitir uma atuação em situações específicas de ensino, pois aborda de forma aligeirada temas como diversidade de sujeitos. Entretanto, o foco não deve estar na diversidade de transtornos, deficiências, dificuldades, mas nas diferentes condições de aprendizagem. As professoras da pesquisa, mesmo diante das dificuldades, têm construído mediações específicas, articuladas às características singulares das crianças com autismo, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento integral dessas crianças.

Com relação à presença das mães na sala, ressalta-se que o art. 3º da Lei 12.764/2012, em seu parágrafo único, assegura que a pessoa com TEA, incluída em sala regular, tem direito a um acompanhante especializado, caso necessite. A falta de planejamento orçamentário e de políticas públicas mais efetivas levaram o Ministério Público Estadual a sugerir como alternativa o acompanhamento das mães, entretanto, isso representa um desrespeito aos direitos da criança e da família.

Sobre essa questão, procurou-se outras pesquisas que tratassem dessa situação, mas essa investigação não conseguiu encontrar nenhum estudo relacionado. Todavia, sabe-se que não é um caso isolado, e que a falta de cuidadores pode gerar a exclusão da criança do ambiente institucional ou, conforme a realidade aqui descrita, a presença da mãe nas salas. Nesse caso, a instituição e as professoras concordaram em permitir que as mães acompanhassem seus filhos, mas as falas das professoras revelam as dificuldades em estabelecer os limites dessa relação no ambiente da instituição. Ainda assim, é possível perceber que as professoras enxergam pontos positivos na presença das mães na sala, sobretudo nos momentos de comportamentos disruptivos das crianças com autismo, que as professoras não se sentem preparadas para lidar. De certo modo, não ter que atuar frente a esses momentos complexos gerou um alívio nas professoras. Entretanto, a presença das mães é uma situação passageira, e as professoras precisam encontrar estratégias para lidar com os comportamentos disruptivos apresentados pelas crianças com autismo. Nesse sentido, o diálogo com os profissionais de saúde que atuam com a criança podem ajudar às professoras a encontrar caminhos nessas situações.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve por objetivo analisar a inclusão escolar de crianças com autismo na educação infantil a partir dos aportes jurídicos que discutem o direito constitucional à educação e da pesquisa de campo com docentes que trabalham em escolas públicas, promovendo a inclusão de crianças com autismo na sala regular.

As análises das significações revelam que, embora as discussões sobre inclusão escolar das crianças com autismo na Educação Infantil não tenham entrado de maneira contundente na agenda política do município onde atuam as docentes, o qual ainda não cumpre a legislação sobre o profissional de apoio e não oferece uma estrutura física e

humana adequadas, com relação às concepções das professoras, a compreensão sobre a importância da Educação Inclusiva para todos os sujeitos caminha para a consolidação. É possível perceber o olhar cuidadoso das docentes para as mediações nas relações com as crianças, atitude percebida na descrição de suas práticas, fortalecendo a construção de espaços não excludentes.

Em relação às garantias jurídicas ao direito à educação inclusiva das crianças com autismo, conclui-se que, mesmo sendo um direito constitucional no bojo dos direitos fundamentais sociais, este é ainda ameaçado pela ação de grupos que pregam a segregação, amparados em discursos preconceituosos que escondem suas reais intenções que estão muitas vezes ligadas à alocação dos recursos públicos.

Entende-se que este estudo contribui para o debate sobre a presença da criança autista na educação infantil ao trazer o que pensam docentes sobre seu trabalho com essas crianças. As barreiras atitudinais e pedagógicas, nesse caso, estão sendo desconstruídas pelos sujeitos através da promoção de práticas não excludentes, decorrentes do enfoque nas possibilidades, nas necessidades e nos interesses singulares de cada criança autista.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e profissão*, v 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. *Lei Federal nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA). 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.146*, de 6 de julho de 2015 (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.438*, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13438.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13438.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, 30 de setembro de 2020 (Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida). 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. *ADI 6.590. VOTO*, Dias Toffoli. Ação direta, discute-se a constitucionalidade do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Supremo Tribunal Federal. 2020. Disponível em: [https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/audienciasPublicas/anexo/ADI6590\\_DespachoConvocatorio.pdf](https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/audienciasPublicas/anexo/ADI6590_DespachoConvocatorio.pdf)

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DONVAN, Jonh; ZUCKER, Caren. *Outra sintonia: a história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

KASSAR, Monica C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, Monica C. M. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

KUHNEN, Roseli T. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 3, p.329-344, jul./set. 2017.

LEITE, Flávia P. A.; RIBEIRO, Lauro Luiz G.; COSTA FILHO, Waldir M. (org.) *Comentários ao Estatuto da Pessoa com deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2016.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et al. (org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, Lúcia de A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.). *Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2020.

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos *et al.* (org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 22 maio 2020.

VICTOR, Sonia Lopes; MACHADO, Lucyenne M. da C. V.; RANGEL, Fabiana Alvarenga. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.). *Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Affeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Data de Recebimento: 22/07/2022

Data de Aprovação: 13/11/2022