

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristiane Aparecida Machado de Paula

Trajetórias de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Sorocaba

2024

Cristiane Aparecida Machado de Paula

Trajetórias de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação para obtenção do  
título de Mestre em Educação

Orientação: Profa. Dra. Débora Dainez

Sorocaba

2024

Machado de Paula, Cristiane Aparecida

Trajetórias de escolarização de estudantes com  
Transtorno do Espectro Autista / Cristiane Aparecida  
Machado de Paula -- 2024.  
122f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Débora Dainez  
Banca Examinadora: Maria Edith Romano Siems  
Marcondes, Izabella Mendes Sant'Ana Santos  
Bibliografia

1. Trajetórias escolares. 2. Transtorno do espectro  
autista. 3. Educação básica. I. Machado de Paula,  
Cristiane Aparecida. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Cristiane Aparecida Machado de Paula, realizada em 28/05/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems Marcondes (UFRR)

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho ao meu esposo André e às minhas filhas Nicole e Milena. Vocês são a  
minha inspiração e o meu impulso para seguir em frente.

## AGRADECIMENTO

Ao André, tesouro que a vida me deu. Pelo amor, apoio e paciência a mim dispensados, sem os quais eu não teria conseguido concluir esse processo de Mestrado.

Às minhas filhas Nicole e Milena, que me fizeram Mãe e me permitiram sentir o maior amor do mundo. Pela compreensão em meio à minha constante ausência para “estudar” e pelas palavras de força a mim dedicadas sempre que precisei.

Aos meus pais, Elídio e Escolástica, pela família linda que construíram, na qual me constituí humana. Por nunca me dizerem que eu não era capaz.

Aos meus irmãos Jussara, Regiane e Mário, por dividirem a vida comigo.

À minha orientadora Professora Doutora Débora Dainez, a quem admiro profundamente pela sabedoria e grandeza de espírito. Sua humanidade e parceria tornaram esse processo acadêmico mais leve.

Às Professoras Doutoras Maria Edith Romano Siems e Izabella Mendes Sant’Ana, pela generosidade em aceitarem participar desse processo de elaboração da dissertação.

Para as parceiras/amigas de trabalho da Coordenadora Sociopedagógica, pelas oportunidades de aprendizado, fortalecimento e amizade, que me oferecem diariamente.

À Professora Doutora Marisa Sormani Bastos Marques e ao Adriano Tsunematsu, pela preciosa ajuda na revisão textual.

Aos dois estudantes participantes dessa pesquisa, pelo empenho e disponibilidade em compartilhar suas vivências; elas deram vida ao trabalho investigativo.

## RESUMO

MACHADO DE PAULA, Cristiane Aparecida. Trajetórias de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

A presença das pessoas com deficiência em Instituições do Ensino Superior, que vem se instituindo, gradativamente, no contexto brasileiro, instiga a conhecer os fatores que permearam e favoreceram o processo de escolarização na Educação Básica. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral investigar as trajetórias de escolarização de dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em um curso de graduação, a partir de seus depoimentos sobre a vivência escolar. Os objetivos específicos da pesquisa foram: Identificar as barreiras encontradas na trajetória escolar de jovens com TEA desde o ingresso na Educação Infantil até a conclusão da Educação Básica; conhecer os sistemas de apoio aos quais os estudantes tiveram acesso ao longo de seu processo de escolarização e que favoreceu a apropriação do conhecimento escolar; perscrutar como as condições concretas de vida podem repercutir na trajetória educacional. O referencial teórico-metodológico que embasa a pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, com ênfase no conceito de *vivência/perejivanie*, tomado como unidade de análise na explicação sobre as relações sujeito e meio social no processo de desenvolvimento cultural. Participaram da pesquisa dois jovens estudantes, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 21 e 22 anos, matriculados e frequentes em um curso de graduação de um Instituto Federal. O procedimento metodológico utilizado para a coleta de dados consistiu na realização de entrevistas. Foram utilizados como material de apoio alguns registros escritos de atendimentos a familiares e aos próprios sujeitos elaborados na ocasião do ingresso na Instituição de Ensino Superior. Os dados foram organizados em três eixos, a saber: Sistemas de apoio e suportes educacionais; barreiras e acessibilidade; diagnósticos e seus efeitos no processo de escolarização. De maneira geral, os dados evidenciam como as condições concretas de vida afetam a trajetória escolar e apontam para como a participação dos sujeitos da pesquisa nos espaços escolares ao longo da Educação Básica, com apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, favoreceu o ingresso ao Ensino Superior. Revelam a intensa luta dos familiares na defesa por melhores condições de acesso à escolarização de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista. Foi possível constatar que os fatores que favoreceram a trajetória escolar dos estudantes com TEA na Educação Básica referem-se: ao apoio familiar; às relações de ensino com base no trabalho com o conhecimento vividas no contexto escolar; às relações intersetoriais envolvendo, sobretudo, o setor da educação e da saúde. Consideramos sobre a vivência escolar atribuída de sentido como fator que perpassou a trajetória desses estudantes da Educação Básica à Educação Superior. Foi possível, ainda, compreender como a situação social de desenvolvimento e de deficiência marca a vivência e influi na formação da personalidade.

Palavras-chave: trajetórias escolares; Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Educação Básica; Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

MACHADO DE PAULA, Cristiane Aparecida. Schooling trajectories of students with Autism Spectrum Disorder. 2024. Dissertation (Master's in Education). Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2024.

The presence of people with disabilities in Higher Education Institutions, which has been gradually established in the Brazilian context, encourages knowledge of the factors that permeated and favored the schooling process in Basic Education. In this sense, the present study had the general objective of investigating the schooling trajectories of two students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in an undergraduate course, based on their statements about their school experience. The specific objectives of the research were: Identify the barriers encountered in the school trajectory of young people with ASD from entering Early Childhood Education to completing Basic Education; know the support systems to which students had access throughout their schooling process and which favored the appropriation of school knowledge; examine how concrete living conditions can impact the educational trajectory. The theoretical-methodological framework that underpins the research is the Historical-Cultural Theory of Human Development, with an emphasis on the concept of *experience/perejivanie*, taken as a unit of analysis in explaining the relationships between subject and social environment in the process of cultural development. Two young students participated in the research, one female and one male, aged between 21 and 22 years old, enrolled and attending an undergraduate course at a Federal Institute. The methodological procedure used to collect data consisted of conducting interviews. Some written records of care given to family members and to the subjects themselves, prepared upon entry into the Higher Education Institution, were used as supporting material. The data was organized into three axes, namely: Support systems and educational supports; barriers and accessibility; diagnoses and their effects on the schooling process. In general, the data show how concrete living conditions affect the school trajectory and point to how the participation of research subjects in school spaces throughout Basic Education, with the appropriation of historically accumulated knowledge, favored entry into Higher Education. They reveal the intense struggle of family members in defense of better access to schooling for their children with Autism Spectrum Disorder. It was possible to verify that the factors that favored the academic trajectory of students with ASD in Basic Education refer to: family support; to teaching relationships based on work with knowledge experienced in the school context; to intersectoral relations involving, above all, the education and health sectors. We consider the school experience attributed meaning as a factor that permeated the trajectory of these students from Basic Education to Higher Education. It was also possible to understand how the social situation of development and disability marks the experience and influences the formation of personality.

Keywords: school trajectories; Autism Spectrum Disorder; Special education; Basic education; Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da pesquisa ampla para as combinações entre os descritores selecionados.....	25
Tabela 2 - Teses e dissertações na interface com o Transtorno do Espectro Autista e trajetórias escolares.....	26

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Banco de Teses e Dissertações

BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSP – Coordenadoria Sociopedagógica

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

NAPNE - Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

ONG – Organização não-governamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

SUS – Sistema Único de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCLE – Termo de compromisso Livre e Esclarecido

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CRÍTICOS</b> .....	Erro! Indicador não definido.
2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	36
2.2 ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PERSPECTIVA.....	46
2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PARA O ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES: O CONCEITO DE VIVÊNCIA EM FOCO.....	53
<b>3 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>60</b>
3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
3.2 PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	67
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E ELABORAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS .....	69
3.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E PRIMEIRAS INFORMAÇÕES .....	69
<b>3.4.1 Participante 1 – Bruno</b> .....	<b>70</b>
<b>3.4.2 Participante 2 – Camila</b> .....	<b>73</b>
<b>4 TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR</b> 78	
4.1 REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	78
<b>4.1.1 Sistema de apoio e suportes educacionais</b> .....	<b>78</b>
<b>4.1.2 Barreiras e Acessibilidade</b> .....	<b>90</b>
<b>4.1.3 Diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização</b> .....	<b>94</b>
4.2 MODOS DE SIGNIFICAR A VIVÊNCIA ESCOLAR .....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>121</b>

## APRESENTAÇÃO

### A sala embaixo da escada

O interesse pelas questões relacionadas à condição de deficiência estiveram presentes desde muito cedo em minha vida pessoal, a partir do contato frequente com um tio paterno com deficiência intelectual. Ver aquele adulto, com idade muito próxima a dos meus pais, colecionando e brincando com garrafas e pedras de forma infantilizada, aguçava minha curiosidade.

Tendo nascido no início da década de 1980, e ingressado em 1987 em uma Escola Estadual, na qual haviam turmas do Ensino Primário (atual Ensino Fundamental) até o Ensino Secundário (atualmente Ensino Médio), tive contato com as consequências de uma perspectiva excludente da Educação Especial, que retirava os alunos considerados “inaptos” para a aprendizagem do convívio social das classes comuns e os inseria em classes especiais, com horários diferentes dos demais alunos.

São poucas as lembranças que tenho sobre meu processo de alfabetização. O método de alfabetização proposto àquela época era baseado no preenchimento da cartilha Caminho Suave. O que me lembro, com maior clareza, é que a partir da 2ª série as turmas eram divididas em letras do alfabeto (A, B, C, D) ao passo que os níveis de aprendizagem dos alunos era o critério utilizado pela escola para tal forma de organização. Critério esse que era baseado na responsabilização do aluno e de seus familiares sobre o fracasso escolar e na crença, por parte dos professores, de que o desenvolvimento intelectual e psicológico era algo fixo e imutável condicionado à passagem do tempo e à motivação do aluno pelas atividades escolares. Dessa forma, cabia aos professores das classes comuns esperar que o aluno desenvolvesse o “repertório de comportamentos necessários e adequados à aprendizagem” (Torezan e Caiado, 1995, p. 33), independentemente da experiência escolar a eles proporcionadas ou encaminhar para outro tipo de atendimento educacional aqueles alunos, cujos comportamentos não fossem identificados no tempo esperado.

Recordo-me que a partir da 2ª série as turmas iam diminuindo. Alguns alunos repetiam o ano e cursavam novamente aquela série em turmas C ou D; ficavam conhecidos

na escola como a turma dos alunos “fracos”. Outros iam para a classe que ficava separada das demais, próxima à escada principal do prédio.

Ninguém sabia o que realmente acontecia ali. A porta estava sempre fechada. Ninguém entendia exatamente como os alunos iam parar naquele espaço. Só se sabia que era um lugar para onde os alunos ditos “normais” não iam.

Para mim, esse movimento é especialmente marcante. Eu tinha uma colega de turma muito próxima, com quem eu me identificava e sempre brincava nos intervalos. Eu, extremamente tímida, não tinha muitos amigos. Ela, assim como eu, também não. Dessa forma nós nos apoiávamos na nossa timidez. Ocorreu que a partir da 3ª série ela foi transferida para a tal classe perto da escada. Assim, magicamente, sem nenhuma explicação. Depois disso, eu já não a encontrava mais na hora do recreio. Era como se ela tivesse desaparecido do espaço escolar. Eu sabia que ela estava ali, mas os nossos horários de entrada, saída e intervalo já não eram mais os mesmos. Aquela turma, perto da escada, longe das outras salas de aula tinha horários próprios, diferenciados das demais.

Dessa maneira, os laços se quebraram e à medida que fui ficando mais velha, observando e ouvindo os comentários de professores e da comunidade escolar sobre aquela turma, descobri que se tratava da classe especial e concluí que ela havia sido transferida para aquela sala porque tinha algum tipo de “problema mental”, embora aquilo não me parecesse coerente, tomando como base a experiência que eu tinha com meu tio. Mas, acostumei-me com a possível explicação para seu encaminhamento para aquele espaço e por muito tempo não voltei a pensar nesse assunto.

Em 1996, aos quinze anos de idade, ingressei no curso de magistério de nível médio e, durante os quatro anos de formação, minha atenção sempre esteve voltada para as classes especiais e os indivíduos que ali estudavam. Havia uma preferência em estagiar nestas classes, em observar sobre as dinâmicas e propostas educativas que eram destinadas para essas turmas. Durante as atividades de estágio não me recordo de presenciar discussões pontuais, no âmbito do curso do magistério ou nas instituições escolares, cujas classes especiais eu acompanhava, sobre propostas de mudanças na concepção do que era a educação para pessoas com deficiência ou sobre os critérios para o encaminhamento de alunos para esses espaços.

Dessa maneira, mesmo havendo a determinação do direito à Educação para todos os indivíduos estabelecido na Constituição Federal de 1988, as classes especiais inseridas em escolas regulares ainda representavam, durante a década de 1990, uma das poucas possibilidades de educação escolar para as pessoas com deficiência, visto que a maior parte desta população permanecia excluída dos espaços escolares (Caiado, 2014).

Cabe aqui ressaltar que a maioria dos alunos matriculados nas classes especiais era de estudantes rotulados como “deficientes mentais” (atualmente deficiência intelectual), cujos encaminhamentos haviam se dado de maneira arbitrária tendo como principal justificativa os mais diversos critérios quase sempre desvinculados da real necessidade de atendimento especializado. Dessa forma, como nos apontam Torezan e Caiado (1995) as classes especiais, na maneira como estavam organizadas, cumpriam mais a função de segregar e excluir os alunos que estavam matriculados em classes normais, do que de permitir o ingresso de indivíduos com deficiência na escola.

Ao final de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – que determinou em seu artigo 58, a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, no parágrafo 2º do mesmo artigo, manteve-se a possibilidade da realização do atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados destinado aos alunos cujas “condições específicas” não possibilitassem sua integração nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996, Art. 58, § 2º).

Concluí o curso de formação para o magistério de nível médio em dezembro de 1999 e iniciei em fevereiro do ano seguinte minha vida profissional em uma pequena associação filantrópica, cujo foco principal era o de prestar atendimento fonoaudiológico a crianças e adolescentes com diagnóstico de deficiência auditiva, com o objetivo de reabilitação, baseada na abordagem oralista. Sua criação havia se dado a partir da mobilização de pais e profissionais envolvidos com a causa, frente à ausência de propostas de atendimento público na área. A instituição recebia recursos financeiros do município para o custeio de parte dos atendimentos, entretanto, não raras vezes, os profissionais que ali trabalhavam se viam envolvidos com a organização dos mais variados tipos de eventos beneficentes, visando à arrecadação de verbas para a complementação orçamentária e manutenção das atividades desenvolvidas. As crianças com diagnóstico de deficiência auditiva, considerada de grau mais leve, estavam matriculadas em salas regulares e, a maioria delas, aquelas com graus

considerados mais acentuados, estavam matriculadas em classes especiais de escolas comuns de ensino. A minha função era oferecer-lhes apoio pedagógico no contraturno, orientar os pais sobre como estimular o desenvolvimento pedagógico dos filhos e realizar contatos frequentes com seus professores para orientações e informações técnicas sobre os estudantes.

Em setembro do ano de 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 02 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento, fazendo menção aos princípios da educação inclusiva, com vistas à sua construção e valorização, determinou a matrícula de todos os alunos no sistema de ensino, delegando às escolas a responsabilidade pela organização para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, definindo que este deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2001).

Atuando na associação de apoio a crianças e adolescentes com deficiência auditiva até o ano de 2011, testemunhei a partir do ano de 2002, uma intensificação nos processos de fechamento das classes especiais existentes nas escolas regulares e a transferência dos alunos que nela estavam matriculados para as classes comuns.

Nesta transição, ficou evidente a divisão de opiniões daqueles sujeitos que estavam diretamente ligados à questão da deficiência. Testemunhei sob a perspectiva de professores, pais e estudantes a dificuldade que se colocou diante deles com a imposição da transferência de alunos historicamente matriculados em classes especiais às salas regulares. Os docentes das classes comuns resistiam, sob a justificativa de não terem recebido formação específica para atuar com alunos com deficiência. Os docentes das salas especiais, entre outros motivos, resistiam por receio de não terem classes atribuídas em suas unidades escolares. Alguns pais e responsáveis argumentavam que seus filhos ficariam expostos e desprotegidos nos espaços comuns de escolarização.

Torezan e Caiado (1995) já denunciavam a ausência de discussões e pesquisas mais aprofundadas sobre as implicações do fechamento das classes especiais no Brasil. Para as autoras, esse movimento não levou em consideração o fato de que, esses espaços, embora estivessem sendo utilizados de maneira equivocada para a segregação de alunos sem nenhum tipo de deficiência, representavam uma possibilidade de educação pública a ser ofertada aos estudantes que efetivamente tivessem características que demandassem atendimento educacional especial (Torezan e Caiado, 1995).

No ano de 2003, concomitantemente à minha atuação na Associação, tentei ingressar como professora substituta na rede estadual de Educação. Nesta época só podia dar aulas quem tivesse seu nome cadastrado em uma lista de professores substitutos. Para tanto, inicialmente, o candidato precisava se inscrever em todas as escolas nas quais tivesse interesse em atuar. Depois disso, era indispensável que um dos diretores dessas escolas lhe chamasse para dar aula por pelo menos um dia, e depois procedesse ao seu registro no sistema. Esse requisito à época era chamado de “abrir portaria”. Era um processo difícil para quem não tivesse uma espécie de apadrinhamento; um conhecido dentro das escolas que lhe indicasse. Eu, como não tinha essa figura de influência e já tendo manifestado meu interesse e necessidade de abrir a tal portaria em várias escolas, resolvi me cadastrar como Amiga da Escola<sup>1</sup> para ajudar na secretaria de uma delas com objetivo de que em algum momento, por já estar dentro do espaço escolar e, dessa forma, contribuindo com a instituição, a diretora me atribuísse uma aula para registrar o meu cadastro. Mas, ela não o fez. Fiquei cerca de dois meses “ajudando” na secretaria, sem o retorno que eu esperava.

Certo dia, o supervisor escolar apareceu de surpresa na escola e sua filha estava lhe acompanhando. Ela era uma conhecida minha, fonoaudióloga que atuava comigo na Associação e contou ao seu pai o motivo de eu estar ali e que eu era professora já formada e precisava abrir a portaria. O supervisor, quase que em um tom de intimidação, questionou a diretora sobre o porquê de ela ainda não ter me dado uma oportunidade de iniciar minha vida profissional como professora. A diretora, visivelmente constrangida e contrariada, tentou dar uma justificativa qualquer e afirmou que me chamaria. No dia seguinte, atribuiu-me uma aula de substituição na classe especial para alunos com “deficiência mental” da escola. Eu fiquei muito feliz e cumpri a função para a qual havia sido designada, até porque me identificava com a questão da deficiência.

Quando cheguei para a aula, a diretora assegurou-se de me informar sobre os horários diferenciados daquela turma, sobre os cuidados que eu deveria ter e sobre como deveria ser

---

<sup>1</sup>Projeto Amigos da Escola – Todos pela Educação: Projeto lançado em 1999 pela Rede Globo de Televisão, com objetivo de incentivar a participação da sociedade civil, através da realização de trabalho voluntário nas escolas públicas, prevendo sua atuação em diferentes atividades que vão desde serviços gerais como manutenção predial e instalação de equipamentos até àquelas de caráter pedagógicas e de gestão escolar (Calderón, 2007)

minha atuação profissional com eles; mais em um tom de desprezo por mim e pelos alunos do que de qualquer outra conotação.

A turma era composta de alunos em diferentes idades da adolescência, em sua maioria meninos, que permaneciam durante o período de aula pintando figuras previamente impressas e disponibilizadas pela professora titular. Havia alguns jogos e materiais lúdicos organizados em prateleiras pela sala de aula.

Os dias se passaram e fui outras vezes substituir naquela turma, no entanto comecei a perceber que professores de classes regulares faltavam, mas a diretora nunca me chamava para substituí-los. Em determinada ocasião, ela me convocou para substituir na turma da classe especial durante três dias seguidos por ocasião de uma licença mais estendida da professora titular e, em meio aos seus discursos rotineiros, questionou minha capacidade de ficar com aqueles alunos por mais de um dia, evidenciando uma intencionalidade claramente punitiva no fato de ela me atribuir aulas somente nessa turma.

Revelava-se para mim, naquele momento, mais uma face da Educação Especial segregadora e excludente. Aquela que podia ser utilizada como castigo; não só para os alunos que ali estavam e que eventualmente não se adequavam aos padrões de aprendizagem e de comportamento tidos como ideais, mas também para jovens professores que ousassem, mesmo que despropositadamente, desafiar a autoridade da diretora daquela escola. No dia seguinte, fui convocada para dar aulas como professora efetiva na rede municipal. Desta forma, “o castigo” que ela havia me imposto não foi cumprido em sua totalidade.

De 2003 a 2013 atuei em classes regulares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação.

No ano de 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) concebida sob a perspectiva da defesa dos direitos humanos e do reconhecimento da indissociabilidade entre igualdade e diferença, cuja conquista se deu pela mobilização e articulação das pessoas com deficiência no movimento de defesa pelos seus direitos, dentre eles, o direito à Educação no ensino regular (Amorim, Rafante e Caiado, 2019).

No período de 2014 até meados de 2016 atuei em salas de recursos multifuncionais com crianças da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. O

critério utilizado para seleção dos professores que poderiam atuar nessas salas era o de que fossem efetivos na rede municipal, tivessem feito algum curso a nível de especialização na área da Educação Especial e tivessem melhor classificação em uma avaliação interna realizada no início do ano letivo. Devido à forma de seleção, o grupo frequentemente sofria alterações em sua composição, sendo possível observar uma relativa dificuldade na elaboração e estruturação do trabalho a ser desenvolvido.

Sendo lotada, tanto durante a atuação em sala regular, quanto a atuação na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE - em uma escola situada em uma região considerada muito pobre da cidade, com sérios problemas relacionados à falta de segurança e condições precárias de vida observei a manutenção do encaminhamento de alunos com consideráveis defasagens de conteúdo para as salas de AEE com o diagnóstico de deficiência intelectual.

Atualmente meu contato com a Educação Especial se dá como pedagoga institucional em uma instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de São Paulo, acompanhando, junto com outros profissionais técnico-administrativos e docentes, estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio e Educação Superior.

Meu ingresso nesta instituição se deu no segundo semestre do ano de 2016. Nela, a oferta do AEE se efetiva através da criação de núcleos de acessibilidade que têm a função de atuar com vistas à eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, conforme determinado no Decreto nº 7611/2011 (Brasil, 2011). No Instituto Federal de São Paulo – IFSP - esse núcleo é denominado Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE.

No exercício de estabelecer uma linha temporal entre as minhas experiências pessoais e profissionais com a questão da deficiência e o desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil, chego à conclusão de que minha constituição pessoal e profissional está ocorrendo concomitantemente ao processo social de ruptura de paradigmas em relação ao conceito de deficiência e à estruturação da Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva.

Vivenciei como aluna, ainda criança, a transferência de outras crianças para a classe especial sendo a justificativa principal desses encaminhamentos a suposta inadequação do

estudante às etapas de desenvolvimento cognitivo esperados para a idade, fundamentada em uma concepção de escola que limitava a responsabilidade dos professores das classes regulares apenas à aprendizagem dos alunos considerados “normais”, legitimando, conforme nos apontam Torezan e Caiado (1995) práticas discriminatórias e segregacionistas dentro da escola pública.

Como estudante da área da Educação, em nível médio, no período de 1996 a 1999 e em nível superior, de 2002 a 2004, vivenciei a escassez de discussões sobre a Educação Especial nestes espaços de formação docente.

Como profissional atuante em uma pequena Associação de atendimento privado-assistencial entre os anos 2000 a 2011, acompanhei a intensificação do movimento de transferência dos alunos das classes especiais para as classes comuns, bem como a diminuição gradual dos recursos financeiros destinados às instituições filantrópicas de pequeno porte, sem a contrapartida do desenvolvimento de ações públicas para o atendimento dos sujeitos ali inseridos.

Tendo me constituído pessoa em uma sociedade estruturada por condições desiguais, historicamente forjada às custas da negação de direitos sociais a grupos economicamente desfavorecidos, também fui atravessada por discursos e atitudes que são expressões da exclusão social e tornam-se impeditivos da constituição dessas pessoas como cidadãs. Atualmente, contemplo-a sob a perspectiva de pesquisadora, desconstruo-me e reconstruo-me à medida que as discussões e conhecimentos da área da Educação Especial são elaborados e reelaborados coletivamente e ao que tenho condições de acessar.

Cerca de 25 anos depois da minha primeira experiência, ainda criança, com a Educação Especial segregadora, narrada no início deste texto, revi aquela colega, agora adulta, com três filhos vivendo uma vida social. Ela aparentemente me reconheceu, mas não me cumprimentou; apenas desviou o olhar. Lembro-me de reviver o incômodo; uma sensação de que algo não se encaixava: ora, como poderia aquela menina que fora identificada com uma “deficiência mental” estar ali, à minha frente, adulta, com família constituída? Uma sensação perturbadora e inesperada de estranhamento, desconcerto e, ao mesmo tempo, ruptura de uma ideia culturalmente estruturada e legitimada baseada na falta de informação e incompreensão da diversidade humana, em suas várias formas de existir,

que concebe a pessoa com deficiência como alguém incapaz (Siqueira, Dornelles e Assunção, 2020).

A privação do convívio com aquela colega por ocasião de seu encaminhamento à classe especial certamente refletiu na minha constituição enquanto sujeito social e da mesma maneira, na constituição individual e coletiva dos demais alunos que permaneciam nas classes comuns ao final dos anos letivos e que acabavam por se “esquecer” daqueles colegas que haviam sido tirados de seu convívio diário em função da condição de deficiência. Esse movimento de naturalização da segregação de pessoas com deficiência, ao qual fomos expostos, certamente contribuiu e ainda contribui para a manutenção e (re)produção dos padrões de exclusão e opressão tão presentes na sociedade atual.

Hoje, vejo com certa frequência essa colega e retorno à lembrança de que ela um dia foi para a classe especial como se isso fosse uma marca imposta à sua pessoa, à sua humanidade. Uma vontade grande de me aproximar e conversar com ela. Perguntar-lhe sobre o que aconteceu e entender como ela vivenciou o processo escolar; sobre suas percepções e memórias desse período; investigar de que forma esse encaminhamento à classe especial refletiu nos aspectos relacionados à sua inserção e interação social; na sua constituição enquanto sujeito social. De que forma esse movimento de segregação escolar, o qual vivenciou, teve influências na sua trajetória escolar e na definição dos níveis de ensino aos quais ela teve acesso.

Ao que me parece, ela fez parte de uma grande população de estudantes, que tendo apresentado qualquer variação no ritmo de aprendizagem não considerado adequado para os padrões normativos da época, foram encaminhados para a Educação Especial sem a perspectiva de tempo e critérios para a permanência neste espaço; resultado de um tempo histórico em que o que prevalecia era o modelo médico da deficiência, o qual responsabilizava o indivíduo pela sua não adaptação ao meio social, e não considerava outras questões de ordem coletiva como condicionantes às possibilidades de desenvolvimento da pessoa. Dada a ausência de leis e políticas públicas que regulamentassem esse movimento, delegava-se exclusivamente às instituições de ensino o poder decisório de encaminhar os alunos para as classes especiais. A eles e aos seus familiares restava apenas atender às determinações impostas.

Como membro do NAPNE, atualmente participo de discussões de caso sobre os alunos com deficiência matriculados nos diferentes cursos oferecidos no *campus*. Sendo assim, fiquei responsável por acompanhar dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista ingressantes nos anos de 2019 e 2020 em um curso de graduação. De imediato, chamou-me a atenção o fato de que os dois estudantes ingressaram no Ensino Superior em uma idade considerada adequada pela atual organização educacional brasileira, ou seja, ambos saíram da Educação Básica e já no ano seguinte iniciaram a Educação Superior.

Ao observar as dinâmicas cotidianas estabelecidas entre os membros da comunidade acadêmica, no que se refere à oferta de condições para a promoção da escolarização desses estudantes no Ensino Superior, passei a me questionar sobre as condições disponibilizadas a eles, ao longo de suas trajetórias escolares que lhes possibilitaram a permanência, a participação e a aprendizagem durante a Educação Básica, e que lhes permitiram acessar o nível mais avançado de ensino. Tal questionamento constituiu-se, portanto, no objeto de pesquisa desta dissertação.

## 1 INTRODUÇÃO

O direito à Educação para as pessoas com deficiência em nosso país configura-se em um processo histórico, marcado pela alternância entre avanços e retrocessos políticos e conceituais, concernentes ao local de efetivação e às formas de oferta. Entretanto, é possível observar que, do período que engloba a década de 1980 até a atualidade, houve avanços significativos.

O aparato legal constituído: leis, resoluções, decretos e pareceres técnicos, especialmente elaborados a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, mesmo que em muitos momentos evidencie acentuados embates de interesses replicados na ausência de discussões efetivas sobre a escolarização das pessoas com deficiência, trouxe orientações e determinações importantes acerca da implementação de políticas públicas para a Educação Especial e ampliação do acesso à educação escolar, com previsão de instauração de medidas de judicialização, em casos de inobservância dos direitos conquistados (Campos, Sá e Campos, 2020; Barros, 2023); determinou com mais especificidade o público-alvo desta modalidade de educação, definindo formas de atuação e organização das instituições escolares para o atendimento educacional (Mendes, Santos e Sebbin, 2022).

Apesar de não ter sido banida a possibilidade de atendimento escolar de alunos com deficiência em instituições especializadas privadas, de caráter segregador, o aparato legal constituído limitou consideravelmente essa prática, principalmente no que concerne ao seu caráter substitutivo em detrimento ao ensino comum (Kassar e Rebelo, 2011; Campos, Sá e Campos, 2020).

Sendo assim, reconhecemos os avanços alcançados no que diz respeito à garantia do direito à Educação e à ampliação do acesso às instituições escolares desta parcela da população, mas ressaltamos a existência de muitos desafios e entraves na busca pela igualdade de condições e de justiça social, visto que, no Brasil, é latente o descompromisso histórico do Estado com a educação geral, revelado através da ausência de provisão orçamentária suficiente para efetivação da universalização do direito à Educação a todos os cidadãos (Saviani, 2013a).

Saviani (2013a) discorre sobre como a procrastinação histórica do Estado em assumir efetivamente o financiamento da educação no país, atrelada às políticas de fortalecimento da atuação das instituições privadas, traduzem a intencionalidade na transferência da responsabilidade estatal pela educação pública para a sociedade civil, com sérias consequências para a qualidade do ensino geral do país.

Conforme apontam Orlando e Caiado (2014), tão importante quanto a criação e publicação de dispositivos legais, para a garantia do acesso dos alunos com deficiência à educação escolar, são os constantes questionamentos e discussões sobre as condições efetivas com as quais os estudantes vinculados à Educação Especial se deparam diariamente, em seu processo de escolarização, no que diz respeito à sua permanência, participação e aprendizagem, de modo que lhes seja garantido o direito de se apropriarem dos níveis mais elevados de ensino. As autoras ressaltam que, embora tenha havido, no Brasil, um crescimento considerável do número de estudantes com deficiência matriculados em todos os níveis e modalidades de ensino, ainda são poucos os que conseguem chegar ao Ensino Superior (Orlando e Caiado, 2014).

Em consonância com essa afirmação, estudos mostram que a permanência de tais estudantes no ambiente escolar ainda representa um grande desafio, uma vez que, ao se compararem os dados sobre o número de alunos com deficiência ingressantes na Educação Infantil e o de estudantes com deficiência concluintes dos níveis mais elevados de ensino, observa-se uma grande evasão durante o percurso educativo (Moreira e Tavares, 2009; Cruz e Gonçalves, 2013; Moreira e Carvalho, 2014).

Assim é possível afirmar que, mesmo estando o acesso à educação de pessoas com deficiência legalmente garantido, sua permanência e seu êxito acadêmico não estão. Se por êxito acadêmico entendermos o processo de apropriação pelos sujeitos com deficiência da cultura historicamente produzida e acumulada por meio da escolarização formal, veremos que o direito à Educação, constitucionalmente garantido, não está sendo efetivado em sua plenitude.

Neste sentido, estudos sobre as trajetórias de escolarização de pessoas com deficiência (Caiado, 2013; Caiado, 2014; Orlando e Caiado, 2014; Siems-Marcondes, 2017) têm desempenhado um papel importante no campo da Educação Especial, ao possibilitarem que as condições de desenvolvimento oferecidas pela sociedade às pessoas com deficiência, ao longo do processo histórico, sejam evidenciadas, favorecendo reflexões sobre como concepções

social e culturalmente enraizadas, de responsabilização dos indivíduos com deficiência e de seus familiares sobre o seu processo de desenvolvimento são reflexos da omissão do poder público na oferta de serviços de saúde pública e de propostas educacionais e pedagógicas do ensino público, adequados para promover condições favoráveis de desenvolvimento a essa população.

Além disso, a análise da trajetória de escolarização traz luz às implicações das desigualdades sociais e às formas como essas condições incidem no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Pode evidenciar, assim, as lacunas existentes na promoção e execução de políticas públicas eficazes e eficientes para a garantia do direito à Educação dos estudantes vinculados à Educação Especial, em igualdade de condições (Caiado, 2013 e 2014).

Dessa forma, faz-se necessário o estudo das trajetórias escolares de alunos com deficiência a fim de compreender as condições que viabilizam (ou não) o acesso ao processo de escolarização, possibilitando avançar para os níveis mais elevados de ensino. Focalizamos, mais especificamente, trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA - da Educação Básica até a chegada ao Ensino Superior.

A fim de conhecer o que foi produzido cientificamente no Brasil no que se refere às trajetórias de escolarização de estudantes com TEA realizamos um levantamento em dois bancos de dados, depositários de produções científicas, quais sejam: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, que concentra as teses e dissertações registradas e depositadas pelas universidades existentes no país, e o Banco de Teses e Dissertações no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES.

Para delimitar o período histórico destas produções, optamos por considerar os trabalhos produzidos a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI - por ser um marco significativo no país, impulsionando ações que ancoram o processo de escolarização da pessoa com deficiência (Brasil, 2008). Dessa forma, procedemos de maneira a selecionar os trabalhos a partir do ano de 2008, até o ano de 2022.

O principal descritor selecionado para essa pesquisa foi “trajetórias de escolarização”, com utilização também dos descritores “trajetórias escolares” e “percursos escolares”. Como os resultados obtidos em uma primeira pesquisa mostraram-se demasiadamente genéricos e

amplos, sem um devido direcionamento para a questão do Transtorno do Espectro Autista ou da Educação Especial, optamos por associar aos descritores previamente definidos os termos “autismo”, “Transtorno do Espectro Autista” e “TEA”. Sendo assim, neste primeiro momento foram obtidos os seguintes resultados:

**Tabela 1 – Resultados da pesquisa ampla para as combinações entre os descritores selecionados.**

		Resultado
Combinação I	Trajетórias de escolarização E autismo	07
	Trajетórias escolares E autismo	26
	Percursos escolares E autismo	52
Combinação II	Trajетórias de escolarização E Transtorno do Espectro Autista	05
	Trajетórias escolares E Transtorno do Espectro Autista	16
	Percursos escolares E Transtorno do Espectro Autista	27
Combinação III	Trajетórias de escolarização E TEA	04
	Trajетórias escolares E TEA	17
	Percursos escolares E TEA	34
	<b>TOTAL</b>	<b>188</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora, segundo pesquisa realizada no BDTD e CAPES em abril/2023.

A partir da busca realizada, foi possível encontrar 180 trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - e 08 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior – CAPES, totalizando 188 resultados. Desses resultados, observamos inicialmente que muitos estavam duplicados. Dessa forma, foi feito um exercício de revisão a fim de excluir os títulos que estivessem repetidos. Concluída essa etapa, procedemos à uma leitura dinâmica dos títulos e dos resumos dos trabalhos com o objetivo de excluir as pesquisas que eventualmente não se referiam ao Transtorno do Espectro Autista.

Após esse exercício, observamos que a maioria dos trabalhos encontrados não tratava exclusivamente de trajetórias de escolarização das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, mas traziam uma diversidade de aspectos relacionados a situações escolares desses sujeitos. Dessa forma, optamos, nesse momento, por considerar todos os resultados que apresentassem trabalhos que abordassem, de alguma forma, o Transtorno do Espectro Autista, a fim de ser

possível estabelecer uma dimensão dos assuntos estudados dentro do tema. Nestas condições, restaram 65 estudos publicados entre os anos de 2008 e 2022.

Importante esclarecer que, embora a maioria das pesquisas apresentadas trouxessem contribuições sobre situações de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, observamos, também, a existência de trabalhos realizados com foco em outros aspectos, como os processos de diagnóstico ou intervenção precoce. O critério utilizado nesse momento para a seleção foi o de que eles trouxessem discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista e/ou promovessem a participação de sujeitos com autismo nas pesquisas realizadas.

De maneira geral, após a análise dos títulos e resumos das pesquisas, observamos que o assunto mais abordado nos programas de Educação e áreas afins, dizia respeito à presença dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar, discutido a partir de diferentes aspectos, como: formação docente, alfabetização, uso de tecnologias assistivas, desenvolvimento de *games* e *softwares* para a atuação pedagógica com os estudantes, além de propostas de organizações didáticas para o ensino em diferentes áreas de conhecimento.

Sobre o tema de interesse dessa dissertação, que trata das trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista durante a Educação Básica até o acesso ao Ensino Superior, verificamos uma incipiência no volume de produções acadêmicas que tratassem especificamente do tema. Diante disso, foram selecionados 06 estudos que traziam, sob algum aspecto, contribuições sobre a temática sem, contudo, apresentá-la como foco principal da pesquisa.

**Tabela 2 - Teses e Dissertações na interface entre Transtorno do Espectro Autista e Trajetórias Escolares.**

Autor	Título	Ano de defesa	Tipo de Produção	Programa
Teixeira, Renata Imaculada de Oliveira	Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social	2014	Tese UFES	Programa de pós-graduação em Educação
Silva, Mariana Valente Teixeira da	Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro		Dissertação	Programa de pós-graduação em

	Autista e expectativas educacionais das famílias	2014	UNICAMP	Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação
Olivati, Ana Gabriela	Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma universidade pública	2017	Dissertação UNESP	Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Neves, Paula Fernandes de Assis Crivello	Descortinando os propósitos da educação para as crianças com Transtorno do Espectro Autista: em cena os serviços de apoio	2018	Dissertação UFG	Programa de pós-graduação em Educação
Bittencourt, Ivanise Gomes de Souza	As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo	2018	Tese UFAL	Programa de pós-graduação em Educação
Souto, Waleska Karinne Soares Coutinho	Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental: um estudo de caso	2019	Dissertação UNB	Programa de pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Fonte:** Elaborada pela autora, segundo pesquisa realizada no BDTD e CAPES em abril/2023.

Com base no exposto nesta tabela foi possível observar que no período compreendido entre os anos de 2008 e 2022, foram produzidos seis trabalhos que abordaram, de alguma forma a questão das trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista, sendo 04 dissertações e 02 teses.

As primeiras pesquisas foram desenvolvidas em 2014; seis anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, e dois anos após a publicação da Lei 12.764, que determinou dever o Transtorno do Espectro Autista ser considerado, para efeitos legais, como uma condição de deficiência (Brasil, 2012). Depois houve um cessar de produções que abordassem essa temática por um período de dois anos e uma retomada com a publicação de um trabalho em 2017, dois em 2018 e um no ano de 2019. Neste período, é possível observar uma discreta tendência ao aumento na regularidade de produções; entretanto ela não se mantém e, a partir de 2020, não foram encontradas pesquisas abordando as trajetórias de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Sobre o tipo de instituição escolar nas quais os estudos foram desenvolvidos, observamos que das 06 pesquisas, 04 são provenientes de universidades públicas e 02 de instituições privadas de ensino. Em relação aos programas de pós-graduação em que esses

trabalhos foram desenvolvidos, observamos a prevalência de programas de formação na área da Educação; entretanto, verificamos a realização de estudos também nos programas que tratam dos processos de desenvolvimento humano, sob um enfoque voltado à interdisciplinaridade, com interface Educação, Saúde e Assistência.

No que se refere às regiões brasileiras de localização dessas unidades escolares, a Região Sudeste contribuiu com 03 produções, Centro-Oeste com 02 e a Região Nordeste do Brasil desenvolveu 01 pesquisa. Quanto à idade cronológica ou ao nível de ensino abordados nas pesquisas desenvolvidas, observamos uma tendência ao não delineamento desses aspectos, pois os estudos abarcaram a análise de trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em diferentes etapas da vida e níveis de escolaridade.

Das seis pesquisas selecionadas, quatro tiveram como referencial teórico a perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano de Vigotski; uma utilizou-se do modelo dos três anéis de Renzulli e em uma não foi possível identificar a base teórica utilizada. Todos os estudos selecionados tiveram como instrumento de coleta de dados a aplicação de entrevistas semiestruturadas, embora alguns tenham lançado mão de outros instrumentos associados a esse para a realização do trabalho.

Somente duas pesquisas foram organizadas de forma a permitir exclusivamente a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista; duas possibilitaram a participação desses sujeitos, mas acrescentaram também a visão dos familiares e de profissionais que atuam com esse público, seja em contexto clínico ou em contexto educacional; e duas contaram apenas com a perspectiva dos familiares e/ou de profissionais que com eles atuavam, embora, em uma dessas pesquisas, tenha sido feita referência a dois estudantes adultos que conseguiram concluir a Educação Básica. Com base nestes dados, notamos a importância de fortalecer a realização de pesquisas sobre trajetórias que viabilizem espaço de escuta das próprias pessoas com Transtorno do Espectro Autista, potencializando seu lugar de fala e sua vivência social.

Teixeira (2014), em sua tese, investigou o percurso escolar de três jovens com deficiência, com idades entre 15 e 34 anos, matriculados em cursos técnicos de nível médio de diferentes *campi* do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES, sendo um deles estudante de 15 anos com Transtorno do Espectro Autista. A autora buscou evidenciar aspectos que pudessem contribuir para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica que

promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento na vida acadêmica e profissional dos sujeitos estudados. Concluiu que as condições socioeconômicas e o apoio familiar atuam de forma positiva na promoção do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na escola, e que o movimento de escolarização contribui para o desenvolvimento de compensação socio-psíquica desses indivíduos.

Silva (2014), em sua dissertação de Mestrado, realizou um estudo no qual elencou, como um de seus objetivos, a investigação sobre a percepção de familiares em relação à trajetória escolar de dezoito indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, com idades entre 3 e 24 anos, que frequentavam uma instituição especializada do município de Campinas, SP. Para fins de organização, a pesquisadora dividiu os estudantes em três grupos, com classificação quanto à faixa etária, a saber: 0 a 5 anos, 06 a 15 anos e acima de 15 anos.

No grupo dos alunos de 0 a 05 anos, foram identificadas cinco crianças, sendo a mais nova com 03 anos e 03 meses e a mais velha, com 04 anos e 11 meses. Na análise das entrevistas realizadas com os familiares desses estudantes, a pesquisadora verificou a predominância de dois pontos que foram considerados positivos pelos participantes: o primeiro deles, dizia respeito ao papel da escola regular como fator de promoção do desenvolvimento social e acadêmico das crianças com Transtorno do Espectro Autista e o segundo, declarava a importância da atuação da escola no processo de identificação de possíveis alterações de comportamento, característicos do espectro autista, que contribuíram, de acordo com os familiares entrevistados, no processo de diagnóstico e no encaminhamento para atendimento em instituições especializadas.

Sobre os sujeitos com idades cronológicas para estarem frequentando o Ensino Médio ou o Ensino Superior, ou ainda que tivessem concluído esse último nível de ensino, a autora identificou cinco estudantes, sendo quatro do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades entre 15 e 24 anos. Os dados relativos a eles indicam que, desses cinco indivíduos, três não frequentaram a escola regular. Em um desses casos, a responsável referiu ter feito duas tentativas de inclusão em escola regular, mas afirmou não ter obtido o resultado esperado; nos outros dois casos, não houve tentativas, e os familiares entrevistados justificaram, dizendo que o grau de comprometimento causado pelo Transtorno do Espectro Autista, como a ausência de fala e de controle esfíncteriano, foi o principal motivo para os três sujeitos citados não frequentarem a escola regular. Notamos que a condição de deficiência determinou a não escolarização desses sujeitos.

Em contrapartida, os familiares dos dois estudantes que concluíram o Ensino Médio, embora tenham afirmado que os sujeitos tivessem enfrentado dificuldades nessa etapa da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à socialização e ao acompanhamento do conteúdo ensinado, assinalaram a presença de habilidades comunicativas orais e de interação social com outras pessoas, ainda que com dificuldades, como aspectos que favoreceram a escolarização. Além disso, ressaltaram que ambos os estudantes eram alfabetizados.

A presença da alfabetização como ponto importante para a possibilidade de ingresso do aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio vem de encontro com os dados obtidos pela mesma pesquisadora que, neste mesmo estudo, identificou oito sujeitos com idades entre 06 e 15 anos matriculados em turmas de 1º ao 6º Ano, em escolas regulares do Ensino Fundamental. Neste grupo de alunos, os resultados da pesquisa mostraram que o fato de eles estarem matriculados no sistema escolar não se constitui garantia das condições adequadas de sucesso no processo de escolarização, ao passo que, desses oito estudantes, seis estavam com idade cronológica destoante do nível de ensino em que deveriam estar matriculados, ou seja, haviam sofrido reprovação em um ano letivo. Os dados mostraram também que, dos oito estudantes, apenas dois estavam alfabetizados.

Entendemos que é importante esclarecer que, dos oito estudantes deste grupo, cinco estavam matriculados em turmas de 4º a 6º Ano do Ensino Fundamental, etapas que exigem, com maior intensidade, a presença de habilidades de leitura e escrita. Desses cinco alunos, pelo menos três não estavam alfabetizados, conforme foi possível inferir a partir da leitura mais aprofundada da pesquisa em questão. Um dos estudantes, cuja idade cronológica estava adequada ao nível de escolarização, foi elencado pela pesquisadora como sendo um dos alunos que não se encontrava alfabetizado até o momento da realização da entrevista com os familiares.

A análise desses resultados levou-nos a pensar em pelo menos três questões que dizem respeito às trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: a primeira refere-se ao alto índice de reprovação a que eles estão fadados ao longo de seu percurso escolar; a segunda nos faz refletir sobre a relevância que a prática da reprovação tem sobre a oferta efetiva de condições adequadas de desenvolvimento dos estudantes, de maneira a contribuir ou não para que suas defasagens pedagógicas, utilizadas não raras as vezes para justificar as reprovadas, sejam sanadas ou, ao menos, amenizadas; e a outra nos remete ao questionamento sobre o que nos revela o movimento de progressão formal na organização educacional, já que a existência de alunos com idade cronológica adequada ao nível de escolarização sem estarem

alfabetizados, evidencia, de acordo com a autora, que esse movimento não garante que o estudante com Transtorno de Espectro Autista esteja aprendendo o que é esperado para sua faixa etária (Silva, 2014).

Ainda sobre esse grupo de oito estudantes matriculados na etapa do Ensino Fundamental, os familiares entrevistados citaram como fator influente de forma negativa no processo de escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista a permissividade da escola quanto à não permanência desses estudantes no ambiente escolar, tendo em vista que foram comuns os relatos de pais sendo chamados diariamente para buscar seus filhos em horários diferentes dos demais alunos, sob a justificativa de que o aluno não conseguia permanecer o período inteiro de aula. De maneira geral, o estudo realizado evidenciou que, na percepção dos familiares entrevistados, a participação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica se constitui em um processo complexo, cujas dificuldades se fazem presentes desde o seu ingresso na Educação Infantil e se estendem por todo o percurso escolar.

Ao encontro desses resultados, Neves (2018), em sua pesquisa de Mestrado, cujo objetivo principal era o de analisar o atendimento educacional de dez crianças com idades entre de 0 a 10 anos com Transtorno do Espectro Autista, concluiu que as práticas educativas desenvolvidas na escola regular não favoreciam as interações sociais, o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes, ao passo que, nas observações realizadas durante o período da pesquisa nas classes regulares, nas quais sete dos dez participantes de sua pesquisa estavam matriculados, identificou a ausência de atividades educativas que atendessem às demandas específicas das crianças com TEA, sendo comum, de acordo com a pesquisadora, que esses estudantes ficassem à margem da turma, realizando atividades diferenciadas com pouca ou nenhuma relação com as propostas para o restante do grupo. Além disso, a pesquisadora concluiu que os professores não tinham a preocupação de propiciar espaços e situações em que o relacionamento social entre os alunos fosse incentivado, e que esses docentes referiam falta de conhecimento e formação para isso.

Olivati (2017), em sua dissertação de Mestrado, cujo objetivo era descrever e analisar como estudantes com Transtorno do Espectro Autista percebem sua trajetória acadêmica no contexto universitário, identificou ao longo do percurso da pesquisa, a necessidade de contemplar o eixo temático: Trajetória escolar básica de estudantes com TEA: experiências educacionais e dificuldades enfrentadas, como um dos núcleos de significação de sua pesquisa. Dessa forma, neste quesito, a autora observou que os seis estudantes participantes de seu estudo

relatarem facilidades com a aprendizagem dos conteúdos escolares ao longo de suas trajetórias acadêmicas antecedendo à graduação. Entretanto, apontaram com maior predominância a existência de problemas de interação social, tanto em relação aos seus pares quanto aos professores. Este núcleo de significação elaborado pela autora apresentou ainda o *bullying* como um elemento dificultador para a permanência e conclusão presencial do Ensino Médio para alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Bittencourt (2018), em sua pesquisa de doutoramento, analisou as vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista em relação à sua escolaridade e concepções de mundo, a fim de evidenciar aspectos que potencializaram ou fragilizaram o desenvolvimento e participação social desses indivíduos e favoreceram ou dificultaram o prosseguimento da escolaridade. Para tanto, a autora analisou as vivências de quatro indivíduos adultos com Transtorno do Espectro Autista acompanhados pelo Centro de Atenção Psicossocial – CAPS - do município de Maceió, estado de Alagoas. A pesquisa contou também com a participação das mães desses indivíduos. Os sujeitos com TEA tinham idades entre 30 e 36 anos, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, que tiveram o diagnóstico em fases variadas da vida, a saber: adolescência, juventude e idade adulta. Em relação ao nível de escolarização desses participantes, um tinha o Ensino Superior completo, um tinha o Ensino Superior incompleto, um havia concluído o Ensino Médio e um havia cursado o Ensino Fundamental, porém sem tê-lo concluído. Os dados obtidos pela pesquisadora no que se refere à escolarização, apontaram para a falta de condições de os sistemas escolares lidarem com as especificidades dos sujeitos e proporem práticas inclusivas que promovam o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista do Ensino Médio ao Ensino Superior.

Souto (2019) conduziu seus estudos com vistas a analisar a inclusão educacional de um estudante diagnosticado com superdotação e Transtorno de Asperger<sup>2</sup> no Ensino Fundamental. Teve como participantes um estudante de 11 anos matriculado no 7º Ano do Ensino Fundamental, sua mãe e profissionais da gestão escolar e docência, sendo, a diretora e uma professora da escola regular em que ele estava matriculado e um professor da sala de

---

<sup>2</sup> Optamos por manter a forma utilizada pela pesquisadora no desenvolvimento de seu trabalho, entretanto ressaltamos que o termo “Transtorno de Asperger” foi suprimido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado no ano de 2013, e reclassificado nominalmente como Transtorno do Espectro Autista – TEA (APA, 2013).

atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação frequentada pelo estudante, ambas vinculadas à rede pública do Distrito Federal.

A pesquisa contou também com a participação de uma professora da sala regular que havia ministrado aulas para ele na primeira etapa da Educação Infantil. A metodologia adotada utilizou dentre outros instrumentos, a realização de entrevistas. Os resultados obtidos pela pesquisadora apontaram que, no caso deste aluno, a inclusão educacional foi considerada bem-sucedida. O sucesso do processo se mostrou condicionado, principalmente, à disponibilização de um sistema de apoio bem estruturado e comprometido com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante ao longo de sua trajetória escolar, desde o seu ingresso na Educação Infantil. As dificuldades socioemocionais do aluno foram apontadas como principais desafios para o sucesso escolar.

De forma geral, em todos os estudos selecionados, a interação social foi destacada como um fator que demanda atenção no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Também é possível notar que a alfabetização parece representar um quesito importante para a promoção do desenvolvimento acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ao passo que a apropriação da linguagem escrita representa um fator relevante para a continuação da escolarização. Inferimos, contudo que muitos alunos com Transtorno do Espectro Autista não participam das práticas de alfabetização ao longo de sua trajetória escolar, em grande medida devido à ausência de condições adequadas de atendimento às suas características de aprendizagem, já nos Anos Iniciais de escolarização.

Nenhuma das pesquisas selecionadas abordou a questão das trajetórias escolares desses estudantes com foco no acompanhamento desde o início da Educação Básica até o ingresso na Educação Superior. De maneira geral, os estudos desenvolvidos trouxeram contribuições sobre as experiências de pessoas com Transtorno do Espectro Autista sob vários aspectos da vida ou sobre sua permanência na graduação, entretanto não trataram especificamente das condições ofertadas ao longo de suas trajetórias escolares que promoveram sua aprendizagem e possibilitaram a conclusão do Ensino Médio e o ingresso ao nível superior.

Diante desse contexto, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: Como estudantes com TEA vivenciaram o processo de escolarização na Educação Básica e quais foram os fatores que favoreceram a trajetória escolar até o Ensino Superior?

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as trajetórias de escolarização de dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA - matriculados em um curso de graduação do Instituto Federal de São Paulo, a partir de seus depoimentos sobre a vivência escolar ao longo da Educação Básica.

Apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as barreiras encontradas na trajetória escolar de jovens com TEA desde o ingresso na Educação Infantil até a conclusão da Educação Básica;
- Conhecer os sistemas de apoio aos quais os estudantes tiveram acesso ao longo de seu processo de escolarização e que favoreceu a apropriação do conhecimento escolar;
- Perscrutar como as condições concretas de vida incidem nas vivências desses alunos no contexto educacional e repercutem na trajetória educacional.

Esperamos com esse estudo dar visibilidade às possibilidades e entraves que se apresentaram no percurso de escolarização durante a Educação Básica de jovens com Transtorno do Espectro Autista, atualmente matriculados no Ensino Superior. Almejamos, ainda, compreender como as condições concretas de vida interferem nas possibilidades de desenvolvimento das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e, conseqüentemente, afetam as suas trajetórias escolares, no que se refere à apropriação do conhecimento e participação nos níveis mais complexos de ensino.

Adotamos a Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, elaborada por Lev S. Vigotski, como fundamento teórico-metodológico para a realização desta pesquisa. Mobilizamos, dentro deste método, o conceito de *vivência/pereživânie* como princípio de análise na busca pela apreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, à sua presença nos espaços escolares. Para viabilizar o estudo das vivências escolares atribuídas de sentidos, nos apropriamos de elementos teórico-metodológicos que permitiram a coleta de dados por meio da realização de entrevistas e construção dos dados, organizados em eixos temáticos.

Buscamos, ao longo do processo de elaboração deste trabalho investigativo, nos atentar para a observação e consideração criteriosas dos princípios teóricos-metodológicos assumidos na Teoria Histórico-Cultural. Tal intento não se deu com o objetivo de realizar uma pesquisa

engessada com meios e fins pré-determinados, cujo foco principal se resume em marcar etapas concluídas, o que iria em desencontro ao que a perspectiva teórica escolhida orienta; mas sim, de considerar o objeto e método em relação e em movimento no percurso de realização da pesquisa. Consideramos, também o processo dinâmico de elaboração do conhecimento e a posição da pesquisadora, uma vez que de acordo com Freitas, Souza e Kramer (2003, p.37) é fundamental a contextualização do pesquisador que, sendo um ser social, “marca e é marcado pelo contexto no qual vive”.

O texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é composto pela introdução, na qual são apresentados o objeto de estudo, a revisão de literatura, a pergunta de pesquisa e os objetivos gerais e específicos. Antecedendo a introdução, são apresentados alguns elementos da história de vida da pesquisadora que viabilizaram o contato com a temática de estudo e a construção do objeto de pesquisa.

O segundo capítulo foi dividido em três seções, nas quais serão apresentados os fundamentos teórico-críticos que embasam o estudo. Tomando como orientação primordial, o princípio de que “os fenômenos humanos devem ser estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto em seu aspecto histórico” (Freitas, 2002, p.27) buscaremos, na primeira seção, caracterizar o percurso histórico de constituição do direito à Educação escolar aos sujeitos com deficiência, estabelecendo um paralelo entre o reconhecimento do direito à Educação a toda a população e a emergência dos paradigmas da educação inclusiva, ambos forjados em meio a uma série de contradições expressas, entre outros aspectos, pelo processo de fortalecimento de um modelo econômico e político que acentua as desigualdades sociais e reforça os processos de exclusão social (Caiado, 2014).

Na segunda seção discorreremos sobre como os estudos a respeito das trajetórias escolares de alunos com deficiência, conduzidos a partir da promoção de espaços de escuta desses sujeitos, têm contribuído para o avanço na produção de conhecimentos sobre os cotidianos escolares e sobre como as condições concretas de vida exercem influências nas possibilidades de permanência e participação no processo de ensino e aprendizagem a eles disponibilizados.

Na terceira seção apresentaremos a concepção de desenvolvimento humano adotada para a elaboração desta pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski, cujo princípio se baseia na premissa de que a conduta humana não é determinada meramente pela

evolução biológica do ser humano, mas sim, pelo produto do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade e pela qualidade das relações sociais estabelecidas ao longo do processo constitutivo da personalidade. Nesse sentido, assumimos que as condições concretas de vida nas quais os sujeitos estão inseridos podem ter reflexos nas situações de desenvolvimento oportunizadas a eles e, no caso das pessoas com deficiência, o lugar social historicamente destinado a elas, pode configurar-se em um dificultador ainda mais problemático para o processo de desenvolvimento cultural deste grupo social.

O terceiro capítulo será dedicado à descrição da metodologia adotada para a realização deste estudo e está dividido em cinco seções, sendo a primeira destinada à apresentação do referencial teórico-metodológico escolhido para responder às questões de pesquisa. A segunda seção abordará os critérios de seleção dos participantes da pesquisa. Nessa seção, serão, ainda, descritas as informações quanto ao atendimento às exigências éticas definidas como condicionantes para a realização deste estudo. As duas seções posteriores apresentarão, respectivamente, os procedimentos adotados para a realização das entrevistas e explicitarão os procedimentos de transcrição das entrevistas e análise dos dados, no que diz respeito à definição de eixos temáticos utilizados para direcionar as análises. Na última seção desse capítulo, buscaremos caracterizar os participantes da pesquisa.

O quarto capítulo será dedicado à análise dos dados obtidos e organizado da seguinte forma: na primeira seção serão apresentadas as descrições das vivências dos participantes da pesquisa, no que diz respeito à sua presença nos espaços escolares ao longo da Educação Básica. Posterior à descrição, buscaremos elaborar possíveis compreensões acerca dos elementos emergentes nesse processo, em um movimento crítico-reflexivo, cujo objetivo é a explicação dos fenômenos observados, a partir da premissa de que os elementos mobilizados pelos participantes da pesquisa em sua dimensão singular têm a potencialidade de refletir aspectos da realidade objetiva das condições sociais de vida. Na segunda seção procuraremos inferir, com base no conjunto dos elementos apresentados pelos estudantes, ao longo das entrevistas, alguns dos sentidos atribuídos por eles aos seus processos de escolarização, na interface com a condição de deficiência.

Finalizando o processo desta pesquisa, o quinto capítulo apresentará algumas considerações sobre o percurso traçado para a sua realização, com uma síntese dos resultados construídos, a conclusão do trabalho investigativo e um convite à realização de novos trabalhos sobre a temática.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CRÍTICOS

### 2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Historicamente a Educação Especial no Brasil desenvolveu-se a partir da criação de instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial com foco no atendimento especializado e apoio financeiro do Estado (Jannuzzi, 2017). Essas entidades fundamentadas em discursos de apelo à caridade e benemerência em contraposição aos princípios de defesa da garantia de direitos sociais aos indivíduos com deficiência, foram se organizando e se fortalecendo no Brasil ao longo dos anos, com a aprovação do poder público, que se eximia intencionalmente de assumir suas responsabilidades políticas no atendimento a essa parcela da população.

Para Lehmkuhl (2021, p. 01), “a filantropia acompanha a Educação Especial desde os seus primórdios, embora tenha sofrido modificações ao longo do tempo, e que a marca da deficiência é que define a ajuda aos desvalidos, a caridade e a benemerência”.

Essa forma de atendimento às pessoas com deficiência foi se constituindo no Brasil, desde o início do século XX; contudo, foi concebida ainda durante o século XIX para atender a uma demanda apresentada pelos profissionais das áreas da Educação e da Saúde, os quais concebiam os espaços especializados como os mais “adequados para o atendimento de pessoas consideradas anormais para os padrões vigentes” (Kassar e Rebelo, 2011, p. 02).

A concepção de deficiência, amplamente difundida perante a sociedade naquele período, naturalizava e legitimava o tratamento segregador e tornava invisíveis os sujeitos tidos como fora do padrão da normatividade. Ao ser naturalizada, passava a determinar a constituição dos sujeitos com e sem deficiência, apresentando-se como uma das maiores barreiras para a transformação dessa dinâmica social (Lima, Ferreira e Lopes, 2020).

As propostas educativas ofertadas pelo poder público a essa parcela da população eram inexistentes, e os documentos constitucionais em vigência dispensavam-na da frequência aos estabelecimentos escolares regulares. O primeiro documento norteador da educação a prever a escolarização de sujeitos com deficiência, à época denominados “excepcionais”, na rede regular pública de ensino, no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional nº 4024/61 (Brasil, 1961), que estabelecia a possibilidade de integração desses estudantes em classes especiais, condicionando a participação nesses ambientes às suas condições individuais e biológicas, sem que houvesse qualquer responsabilização da escola em prover recursos para que tal medida se efetivasse. Kassir (2011) aponta a importância da atuação de movimentos internos nacionais de luta em favor da educação das pessoas com deficiência e a adesão, pelo Brasil, a acordos internacionais baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como fatores que impulsionaram a emergência dessa proposta de escolarização nesse período histórico.

Caiado (2014) ressalta que, mesmo havendo uma disseminação, desde o início do século XX, das entidades privadas, de caráter filantrópicas e assistenciais, a grande maioria dos sujeitos com deficiência permanecia à margem de qualquer tipo de atendimento educacional, fosse público ou privado.

Kassar (2011) nos chama a atenção para a importância de que a compreensão dos processos pelos quais o direito à Educação da pessoa com deficiência se constituiu seja pautada pela observação da realidade educacional brasileira. Sendo assim, é preciso situar e considerar como se deu esse processo no que se refere à população geral do país, já que, como nos aponta a autora “a restrição à educação é constitutiva da história do Brasil” (Kassar, 2011, p. 43).

Saviani (2013b) nos aponta que historicamente o Estado brasileiro se esquivou de sua responsabilidade para com a Educação, criando ou fortalecendo nos textos constitucionais, mecanismos que transferissem os encargos e o compromisso pelo provimento da escolarização da população para os órgãos municipais ou estaduais, bem como a organizações filantrópicas, empresariais e sociedade em geral, fomentando o discurso de cumprimento do dever de solidariedade para com os mais pobres. No que diz respeito aos princípios educacionais enunciados nos textos constitucionais, que antecederam a Constituição de 1988, verifica-se a existência de um movimento constante de relativização do princípio de gratuidade do ensino, somado à omissão de outros princípios, inicialmente fixados ou ampliados e posteriormente silenciados na ocasião das atualizações dos referidos documentos (Saviani, 2013b).

Sendo assim, embora prevista desde a Constituição de 1824, até a década de 1970, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, pouco se falava sobre a oferta da educação

a toda a população. Os índices relativos ao analfabetismo, evasão e repetência no Brasil eram muito elevados. Nesse cenário de destituição do direito declarado e da afirmação da inefetividade da escola brasileira, a Educação Especial foi se configurando ao longo da década de 1980, como ação do poder público a partir da implantação de classes especiais, dentro das escolas de ensino regular por todo o país (Kassar, 2011).

A concepção educacional referente à pessoa com deficiência era classificatória e segregacionista, forjada na normalização da separação de estudantes, em função de resultados de testes psicométricos e na formação de turmas e grupos de alunos que priorizavam determinadas habilidades acadêmicas (Lima, Ferreira e Lopes, 2020).

Considerando essa compreensão científica do desenvolvimento, o período ficou marcado pelo encaminhamento de um elevado número de alunos para as classes especiais. Os critérios de avaliação eram pautados na identificação, por parte dos professores das classes regulares, de dificuldades de comportamento e de aprendizagem desvinculados da real necessidade de atendimento educacional especializado. Muitos dos estudantes, apontados como incapazes de aprender nas salas de aula comum eram provenientes das camadas mais pobres da população (Kassar e Rebelo, 2011).

Nesse sentido, até os finais da década de 1980, o setor público atendeu, majoritariamente em classes especiais, alunos reprovados de série ou com deficiências tidas como ajustáveis socialmente. Os estudantes com comprometimentos físicos ou cognitivos mais severos continuaram sendo atendidos por instituições especiais de caráter privado-assistenciais, substitutivas à educação comum, com currículos próprios, muitas vezes mais voltados para a realização de atividades da vida diária (Kassar, 2011; Campos, Sá e Campos, 2020).

Ao final da década de 1970 e no início dos anos 80, contexto da ditadura militar no Brasil, houve uma intensificação nos movimentos de luta na defesa dos direitos sociais a todos os cidadãos brasileiros. As mobilizações oriundas desses movimentos culminaram na elaboração da Constituição Federal de 1988. Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), esse processo foi caracterizado pela intensa participação de diferentes grupos da sociedade civil, cujos objetivos direcionavam-se à incorporação de suas demandas ao texto constitucional e à posterior elaboração de políticas públicas no Brasil.

Com a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988, o Brasil adotou o modelo de Estado Democrático de Direito e vivenciou avanços no que se refere à proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos. Em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos, reconheceu vários direitos sociais, dentre eles à Educação e à Saúde, que passaram a ser concebidos como direitos de todos os cidadãos brasileiros. Sobre o direito à Educação, foi determinada sua oferta como dever do Estado, apresentando como base do ensino os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, dentre outros. (Brasil, 1988). Nesse movimento, a política educacional passou a se configurar como uma política pública, de caráter universal.

Saviani (2013b) destaca a participação de profissionais ligados à Educação no processo de defesa de universalização do direito à Educação. Caiado, *et al.* (2014) ressaltam a relevância decisiva da participação e articulação do movimento organizado das pessoas com deficiência e seus apoiadores na elaboração da Constituinte, o que culminou na inscrição dos direitos desta parcela da população no documento constitucional. Para as autoras, essa mobilização política proporcionou a ampliação da visibilidade da luta do grupo, ao mesmo tempo em que promoveu o contato com os movimentos internacionais, favorecendo a emergência do modelo social de deficiência, atualmente adotado pelos documentos oficiais.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco de referência para a garantia do direito à Educação a toda a população e para a ampliação da presença dos estudantes com deficiência no ensino regular, já que determinou, em seu artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado a esses estudantes deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, em contraposição aos dispositivos legais anteriormente publicados, como as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4024/61 e LDBEN nº 5692/71 - que estabeleciam que a educação dessa população deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, somente quando fosse possível, limitando dessa forma, seu acesso aos espaços escolares regulares. (Brasil, 1961, 1971 e 1988). A mudança discursiva do modelo assistencialista para uma concepção baseada nos direitos humanos, assumida na Constituinte, representou uma conquista importante para as pessoas com deficiência, visto que passaram a ser contempladas como sujeitos de direitos (Siems-Marcondes e Caiado, 2013; Dainez, Smolka e Souza, 2022).

Caiado (2014), mesmo concordando com a afirmação de que a aprovação da Constituição de 1988 representou um avanço para a sociedade brasileira na garantia dos direitos, especialmente para a parcela da população mais pobre e marginalizada, enfatiza a necessidade de que o contexto histórico no qual esse acontecimento se deu seja considerado, tomando como referência os movimentos políticos nacionais e internacionais em andamento à época.

Neste sentido, a autora aponta sobre o estado de adiantamento das discussões em favor do reconhecimento do direito à Educação a todas as pessoas e do fortalecimento da concepção de educação inclusiva, como resultado da mobilização popular, já em andamento em diversos países, baseados na defesa dos princípios dos direitos humanos. Acrescenta a importância de se considerar o fato de que o reconhecimento do Estado social de direito no Brasil se deu concomitantemente com a emergência de uma nova fase de expansão e reestruturação do Capitalismo, denominado Neoliberalismo. Essa nova fase é baseada no modelo econômico e político, no qual o que prevalece é o Estado mínimo em contraposição ao modelo fundamentado no Estado assistencial, assumido na Constituição (Caiado, 2014).

Situar esse movimento é imprescindível para se compreender as incoerências existentes nesse processo e as formas como elas se refletem na realidade educacional brasileira. Com a Constituição de 1988, o Brasil assumiu o compromisso de elaborar e implementar políticas públicas que garantam os direitos sociais aos cidadãos, dentre eles o da Educação, o que pressupõe a atuação mais efetiva do Estado e a disponibilização de recursos financeiros mais robustos e contínuos para o financiamento de tais políticas (Duarte, 2004). Todavia, em observação às mudanças impostas pelo novo Capitalismo, os governos que se sucederam a partir da promulgação da Constituinte implantaram um projeto político-econômico vinculado aos interesses do grande capital internacional, o qual adota o modelo de Estado mínimo e, conseqüentemente, indica a diminuição na destinação de verbas orçamentárias para gastos com o social (Caiado, 2014).

Nesse movimento ambíguo, o Brasil assumiu constitucionalmente o caráter de Estado assistencial, ao mesmo tempo em que passou a tomar medidas políticas e econômicas para se adequar às atualizações determinadas pelo ideário neoliberal. Esse projeto adotado pela maioria dos países ocidentais vai definir os princípios dos documentos internacionais que orientam as ações e políticas, voltadas para a educação geral e a educação inclusiva nos países que a ele aderem, como é o caso do Brasil. Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p.4)

a promulgação da Constituição Federal no Brasil em um período de avanço do neoliberalismo em outros países do mundo acabou por “neutralizar muitas das conquistas inscritas no texto Constitucional”.

Como uma das principais consequências dessas medidas político-econômicas, podemos citar o incentivo ao fortalecimento e à ampliação da atuação de organizações não-governamentais – ONGs - na oferta de atendimentos relacionados aos direitos sociais como Saúde e Educação, por meio da privatização do setor público (Laplane, Caiado e Kassar, 2016).

Lehmkuhl (2021) nos aponta sobre como as reformas políticas e administrativas efetuadas no Brasil, durante a década de 1990, ampliaram e fortaleceram a atuação da sociedade civil na elaboração e execução de políticas sociais, na mesma proporção em que as ações governamentais foram se encaminhando para a diminuição de sua função estatal na provisão de ações nas áreas de Educação, Serviço Social e Saúde com a transferência da responsabilidade para as instituições privadas e para as organizações não-governamentais – ONGs – por meio do incentivo e do fortalecimento de parcerias público-privadas, forjados pelos discursos de diminuição dos gastos públicos e pela promessa de maior qualidade dos atendimentos oferecidos à população (Laplane, Caiado e Kassar, 2016).

Também a partir desse período histórico, passou a ganhar forças, na esfera mundial, o movimento de defesa dos direitos humanos, cujo marco principal foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1998). De acordo com Kassar (2011), no Brasil, o termo “inclusão” e seus princípios foram sendo incorporados aos documentos relacionados à Educação Especial desde o início da década de 1990. Neles, mencionava-se sobre a importância da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Sob o paradigma da educação inclusiva, outras conferências internacionais foram realizadas, a fim de reiterar os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), e os documentos nelas gerados influenciaram a elaboração das políticas educacionais brasileiras. Entre eles, estão a Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1993) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994).

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) concebem a adesão pelo Brasil desses documentos e compromissos, voltados para a universalização da educação obrigatória e gratuita, como sendo um fator que contribuiu com o fortalecimento das pressões por escolarização de estudantes com deficiência em andamento no país, entretanto, ressaltam que, mesmo após a publicização dos documentos gerados na Declaração de Salamanca, que recomendavam a matrícula de todos os estudantes em classes comuns/regulares, o que se encaminhou no Brasil, naquela década, foi a publicação de documentos educacionais que mantiveram a possibilidade de existência de escolas especiais no país. Para elas, até esse período, o que se verificava era a aceitação de diferentes espaços para a escolarização de sujeitos com deficiência. As autoras apontam como exemplos a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

A despeito das ambiguidades citadas, a década de 1990 ficou marcada, no âmbito brasileiro, pelo fechamento de vários espaços públicos de Educação Especial, sobretudo as classes especiais e as oficinas pedagógicas, sendo as classes especiais substituídas por salas de recursos, apresentadas como espaços menos segregados (Kassar e Rebelo, 2011).

Caiado (2014) chama a atenção para o fato de que os documentos gerados e os compromissos assumidos nas conferências e reiterados pelos governos vão ao encontro dos interesses do capital, com vistas à manutenção da ordem econômica e social vigentes. Dessa forma, a concepção de educação inclusiva assumida é aquela que concebe a educação como um investimento, capaz de gerar riqueza para o país por meio do preparo dos indivíduos para a atuação no mercado de trabalho, configurando-se assim, como um instrumento a favor da expansão e da manutenção do sistema capitalista. Nesse sentido, a autora destaca que o conceito de educação inclusiva, difundido não remete exclusivamente às pessoas com deficiência, mas a todos os indivíduos que sejam considerados à margem da sociedade e que possam vir a contribuir com o desenvolvimento econômico do país.

Em 2008, o país assumiu oficialmente o paradigma da educação inclusiva, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, cujo objetivo apresentado era assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem

dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>3</sup> e altas habilidades ou superdotação nas escolas de ensino regulares (Brasil, 2008).

Como principais ações, esse documento apresentou a atuação em três eixos, quais sejam: 1) formação de professores, 2) acessibilidades e 3) organização e oferta do atendimento educacional especializado (Dainez, Smolka e Souza, 2022).

O atendimento educacional especializado foi apresentado como um suporte para apoiar o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial a ser realizado no período oposto ao da escolarização na classe comum, com a finalidade de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, visando ao desenvolvimento da autonomia e independência dentro e fora dos espaços escolares. (Brasil, 2008). Ao especificar o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar à formação do estudante, enfatizou sobre a impossibilidade de este ser tomado como substitutivo à escolarização.

Silva e Sant'Ana (2021) nos apresentam alguns dos documentos nacionais elaborados a partir da promulgação da PNEIPEI que normatizaram as ações direcionadas à organização da educação inclusiva, dentre os quais, destacamos: Resolução CNE/CEB 4/2009, Decreto nº 6949/2009, Decreto nº 7611/2011, Plano Nacional de Educação – PNE (2014). Acrescentamos à relação de documentos apontados pelas pesquisadoras, a Lei nº 13.409, de 2016, que define cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais.

Embora as atualizações geradas representem avanços na efetivação do direito à Educação aos estudantes com deficiência, é possível verificar que alguns pontos da proposta de educação inclusiva não foram integralmente atendidos e permanecem sendo motivos de constantes embates e resistência por parte dos diferentes grupos da sociedade. Os pontos dizem respeito especialmente ao local de escolarização dos estudantes com deficiência e às formas de financiamento das propostas educacionais a eles destinadas (Kassar, Rebelo e Oliveira, 2019).

Um ponto de intensa disputa é a manutenção da possibilidade de destinação de recursos públicos para o financiamento de entidades privado-assistenciais, de caráter filantrópico, a partir do estabelecimento de parcerias e convênios, com vistas à oferta de atendimentos educacionais para os estudantes com deficiência. Nesse aspecto, verifica-se que

---

<sup>3</sup>Nomenclatura alterada, em maio de 2013, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), para Transtornos do Espectro Autista (TEA).

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 permanece admitindo que o atendimento educacional seja realizado em classes, escolas ou serviços de instituições especializadas de caráter privado-assistenciais, com a provisão de mecanismos para a garantia de repasse financeiro, proveniente de verbas públicas, para a manutenção e financiamento de entidades não-governamentais (Brasil, 1996, art. 58 e 60).

No que se refere à manutenção e ao fortalecimento dessa relação público e privado, Laplane, Caiado e Kassar (2016) nos levam a refletir sobre as ambiguidades assumidas pela própria Constituinte, que reconhece os direitos sociais da população, conferindo ao Estado a responsabilidade pela oferta gratuita dos serviços a eles relacionados, ao mesmo tempo em que cria mecanismos para provisionar a atuação de organizações não-governamentais no oferecimento de serviços relacionados aos direitos estabelecidos e para regulamentar a transferência de recursos públicos para esse tipo de instituição.

Nesse sentido, as autoras nos alertam para a relação de dependência das entidades privadas, no que diz respeito ao recebimento de recursos financeiros advindos do setor público.

Se a presença do setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento, para o setor privado, a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência (Laplane, Caiado e Kassar, 2016, p.42).

Para Campos, Sá e Campos (2020, p. 179), “a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência tem sido um desafio até os tempos atuais, porque demanda custos e mudanças nas concepções limitadoras sobre a deficiência, na gestão educacional e na prática docente”.

As mesmas autoras ressaltam que a condição para que o direito à Educação das pessoas com deficiência se concretize se traduz na necessidade de que, enquanto sociedade, consigamos ultrapassar preconceitos e barreiras historicamente construídos.

Rodrigues e Angelucci (2018) e Barros (2023) nos apresentam, como uma das principais barreiras a serem superadas neste processo de transformação das concepções excludentes a respeito da deficiência, a resistência, ainda verificada nos dias atuais da

manutenção de práticas escolares que condicionam a possibilidade de atuação pedagógica aos diagnósticos médicos e psicológicos.

Santos e Sant’Ana (2016) nos trazem apontamentos sobre como se deu o processo de constituição histórica da relação entre a medicina e as questões escolares e nos alertam para as formas como essa estreita relação atua de maneira a atender aos interesses do ideário neoliberalista. Neste sentido, os autores chamam a atenção para a prevalência de uma concepção de desenvolvimento humano, baseada em uma visão biológica, que individualiza o fracasso escolar, culpabilizando os estudantes pelas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, sem levar em consideração os aspectos econômicos, políticos e sociais que perpassam a escola e sua organização em uma sociedade capitalista. Os autores destacam que tal concepção de desenvolvimento ainda se faz presente na contemporaneidade e se revela na intensificação de práticas sociais que condicionam a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico de alunos considerados com comportamentos “diferentes” à necessidade de medicalização, apresentada como solução para os problemas escolares.

Kuhnen (2017) afirma que, no trânsito entre as propostas integracionista e inclusivista postas nos documentos referentes às políticas de Educação Especial, muitas alterações foram feitas, tais como a mudança nas nomenclaturas e na definição do público-alvo da Educação Especial; entretanto, não houve o rompimento efetivo com a concepção de deficiência baseada na dicotomia entre o normal e o patológico, vinculada ao diagnóstico médico.

O movimento em defesa da inserção e da participação social da pessoa com deficiência exige a superação das concepções historicamente enraizadas, que atribuem aos sujeitos e à disfunção a responsabilidade pelas dificuldades encontradas na interação com o meio social; impele a compreensão de que o conceito de deficiência é constituído socialmente a partir da negação de condições externas adequadas para o desenvolvimento dos sujeitos; e assume o compromisso de concentrar esforços para a ampliação de práticas educativas, que contemplem a potencialidade das relações sociais como elemento promotor do desenvolvimento humano (Tunes, 2003).

Concebido sob essa perspectiva, o direito à Educação não se restringe à presença dos sujeitos no ambiente escolar e denota a superação de concepções sobre o desenvolvimento humano, que não consideram diferentes possibilidades de aprendizagem e a disponibilização de condições adequadas para a efetiva participação de todos os estudantes, visando à

promoção de situações reais de desenvolvimento cultural, que levem em consideração as particularidades individuais, presentes no processo educacional. Sendo assim, argumentamos a favor da realização de estudos que busquem conhecer a realidade cotidiana vivida pelos estudantes com deficiência durante suas trajetórias escolares, com vistas a identificar os elementos que promovem ou dificultam seu processo de desenvolvimento humano.

## 2.2 ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PERSPECTIVA

Sabemos que, com a adoção dos paradigmas da educação inclusiva e a consequente elaboração de políticas públicas para viabilizar o acesso aos espaços escolares comuns, o Brasil vivenciou um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (Meletti e Ribeiro, 2014; Kassar, 2016; Campos, Sá e Campos, 2020; Ansay e Moreira, 2020; Cabral, Orlando e Meletti, 2020). Entretanto, a despeito dos dados numéricos promissores, quando os resultados referentes ao acesso dessa parcela da população aos espaços escolares são observados com maior cautela, evidenciam uma série de elementos preocupantes que dizem respeito à permanência e ao êxito escolar (Laplaine, 2015).

Para Meletti e Ribeiro (2014, p. 178),

o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil.

Para essas autoras, uma das formas de se verificar a efetividade das políticas públicas implantadas é a análise dos dados que tratam da relação idade do aluno e série frequentada, pois, em suas concepções, essa informação tem a potencialidade de oferecer subsídios para auxiliar na compreensão sobre as condições disponibilizadas para permanência dos estudantes nos processos de escolarização.

Sobre esse aspecto, os dados referentes ao Ensino Fundamental apontam para uma realidade crítica para os estudantes com deficiência, ao passo que revelam altos índices de reprovação, que se intensificam à medida que aumenta a etapa de escolarização, configurando-se em uma grande defasagem entre a idade dos estudantes e a série cursada.

Os dados analisados sobre a Educação Básica referentes ao ano de 2012, evidenciaram uma prevalência de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Fundamental, em contraposição a um número significativamente menor observado nas etapas de Educação Infantil e Ensino Médio. Inferimos, portanto, que o alto número de reprovações verificado contribui para a concentração de matrículas de estudantes com deficiência nessa etapa de escolarização. Mesmo considerando a realidade educacional brasileira no que se refere à evasão escolar, verificada na transição entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio, as autoras ressaltam que a taxa de abandono da escolarização é proporcionalmente maior para os estudantes com deficiência, quando comparada com o número de matrículas dos estudantes sem deficiência (Meletti e Ribeiro, 2014).

Refletindo sobre a influência que esse número de reprovações, identificado durante o Ensino Fundamental, exerce nas trajetórias educacionais dos estudantes com deficiência, inferimos que ele pode configurar-se em um fator preponderante de negação das possibilidades de ingresso dos estudantes ao Ensino Médio e, conseqüentemente, à Educação Superior.

Cabral, Orlando e Meletti (2020) analisaram os dados referentes à matrícula de estudantes no Ensino Superior no Brasil, no período que engloba os anos de 2009 e 2018. Identificaram uma baixa representatividade de estudantes com deficiência neste nível de ensino, em comparação ao número total de matrículas. Sobre os dados relacionados ao êxito escolar dos estudantes, o estudo evidenciou a prevalência de maior dificuldade para os estudantes com deficiência em completarem os requisitos mínimos para a conclusão dos cursos superiores iniciados.

Tomando como base os estudos citados, observamos que nem todos os alunos com deficiência que ingressam na Educação Básica conseguem concluir o Ensino Fundamental, tampouco o Ensino Médio. Tal fato revela que a universalização da educação nesse nível de ensino, constitucionalmente definida como obrigatória, ainda não se efetivou, e as barreiras

impostas a esses estudantes no que se refere à possibilidade de acesso ao Ensino Superior devem-se, em grandes medidas, a esse fato. Entretanto, a despeito das dificuldades apontadas, há estudos que indicam um aumento no número de estudantes com deficiência que está conseguindo concluir o Ensino Médio e acessar o Ensino Superior brasileiro, beneficiados pelas políticas de inclusão (Siems-Marcondes, 2017; Cabral, Orlando e Meletti, 2020). Nesse contexto, faz-se importante a condução de estudos que busquem conhecer as trajetórias escolares dos alunos com deficiência, que conseguiram concluir o Ensino Médio, de forma a identificar os dispositivos que favoreceram a sua permanência na Educação Básica e que oportunizaram a apropriação dos conhecimentos científicos, permitindo-lhes a participação social e posterior ingresso no nível superior de educação.

Os estudos que apresentam, analisam e discutem os dados educacionais, como os apresentados acima, fornecem elementos para pensarmos sobre os resultados obtidos ao longo dos anos, no que diz respeito, entre outras questões, aos fluxos de ingresso e êxito de estudantes no sistema escolar. Tomados após a publicação dos dispositivos legais que estabelecem a universalização do direito à Educação, configuram-se em um importante instrumento de avaliação das políticas educacionais implantadas no país e do dimensionamento dos avanços conquistados. Para Kassir (2016), os estudos de caráter qualitativo têm a potencialidade de fornecer elementos para a ampliação da compreensão do que os dados numéricos apresentam. Nesse sentido, assumimos que é preciso dispor de estudos que, a despeito dos resultados registrados nos dados oficiais disponibilizados pelo governo, favoreçam a elaboração de conhecimento acerca dos aspectos que interferem na disponibilização de condições adequadas para a permanência e participação de estudantes com deficiência nos espaços escolares.

Siems - Marcondes (2017) aponta-nos a existência de elementos no âmbito das relações humanas, como a receptividade e a predisposição de professores e gestores escolares, que não estão assegurados pela normativa legal e que representam aspectos imprescindíveis para a promoção do acesso e apropriação dos saberes escolares aos estudantes com deficiência. Para essa autora, esses elementos têm “o poder de favorecer ou impedir a construção de estratégias de enfrentamento às barreiras e limitações do ambiente social, associadas à condição de deficiência” (Siems-Marcondes, 2017, p. 103). Sendo assim, apresentamos a relevância do estudo das trajetórias escolares de alunos com deficiência, a fim de apurar, para além do que está posto nos documentos normativos, os diferentes aspectos implicados nesse processo e a forma como eles podem influenciar no percurso de vida dos sujeitos.

Para Siems-Marcondes (2017), o conhecimento sobre as trajetórias de estudantes com deficiência que conseguiram se apropriar dos conhecimentos escolares da Educação Básica e prosseguir em seu percurso educativo na Educação Superior têm a potencialidade de evidenciar os fatores que exerceram impactos positivos ou negativos em seus processos de escolarização, contribuindo para a criação de indicadores que auxiliem na constituição de espaços e tempos escolares menos excludentes, de forma a favorecer a elaboração de propostas e políticas que oportunizem a inclusão.

Na área da Educação Especial, o trabalho de Glat (1989), produzido no final da década de 1980, introduz os estudos sobre história de vida de pessoas com deficiência no Brasil, contestando métodos tradicionalmente utilizados, que invisibilizavam essas pessoas e buscavam apresentar as questões relacionadas à deficiência sob a visão de sujeitos externos a ela. Ao valorizar o que mulheres com deficiência tinha a dizer sobre si mesmas e sobre suas vidas, a autora entrevistou trinta e cinco (35) participantes com deficiência intelectual, denominada deficiência mental na época, com idades entre 15 e 50 anos, matriculadas em instituições especializadas.

O método proposto por Glat (1989) tem como base a valorização das experiências de vida de sujeitos considerados comuns, que apreendidas pelo pesquisador como material dotado de valor científico, trazem consigo a potencialidade de evidenciar as necessidades e os anseios dos grupos sociais dos quais o sujeito de pesquisa, em sua individualidade, constitui-se representante, fornecendo elementos para caracterização das práticas sociais desses grupos. O procedimento principal de coleta de dados consiste na realização de entrevistas abertas, nas quais o participante tem autonomia para eleger os pontos relacionados ao tema de pesquisa que julgar mais relevantes apresentar naquele momento (Glat e Pletsch, 2009).

Glat e Pletsch (2009) destacam o caráter propositivo deste tipo de abordagem metodológica na realização de estudos na área da Educação Especial e educação inclusiva, pois, de acordo com elas, os trabalhos têm a potencialidade de evidenciar as formas como os atendimentos destinados às pessoas com deficiência têm sido ofertados, além de contribuir para a elaboração de conhecimento sobre as necessidades e estratégias utilizadas pelos sujeitos de enfrentamento às adversidades. Tratando-se de uma abordagem subjetivista, ressalta-se que a busca é em apreender as percepções dos sujeitos acerca do assunto a ser estudado.

Com ênfase em uma perspectiva histórica e socialmente referenciada, os trabalhos de Caiado (2007, 2013, 2014) trazem novos elementos a serem considerados no estudo sobre histórias de vida e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. A autora amplia a perspectiva do trabalho investigativo sobre essa temática, ao referenciar os estudos nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, inaugurando uma perspectiva de investigação crítica, na qual os relatos dos participantes são concebidos como materiais passíveis de serem problematizados, tendo como base a análise das condições objetivas de vida.

Nesse sentido, a autora aborda a deficiência e suas implicações, situando-a em um contexto de exclusão social e de negação de condições adequadas para o desenvolvimento humano, impostos pelo modelo econômico e político imanente ao Capitalismo. Considera, assim, os impactos das condições concretas de vida nas possibilidades reais de acesso e participação de pessoas com deficiência na sociedade, caracterizando as desigualdades sociais como um fator determinante de sua exclusão social.

Para a Caiado (2014), o método História de Vida configura-se em um instrumento metodológico, capaz de traduzir o compromisso político assumido pelo pesquisador no momento em que este se propõe a ouvir o que esses sujeitos, historicamente excluídos da sociedade, têm a contar sobre suas vidas, suas experiências e anseios, situando-os dentro de um contexto histórico que determina suas condições sociais concretas de desenvolvimento e define suas trajetórias de vida. Sendo assim:

Estudar um indivíduo real é uma opção metodológica que se recusa a trabalhar sobre uma idealização de homem, de educação (especial), de escola. Visa, sim, conhecer as determinações sociais que engendraram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente tecem novas vidas (Caiado, 2014, p. 48).

Na perspectiva adotada por essa pesquisadora, é prevista a utilização, concomitantemente aos depoimentos orais, de outros tipos de documentos para a composição da pesquisa. Depoimentos orais e outras fontes documentais são concebidos como complementares entre si, ao passo que, no seu imbricamento, revelam elementos capazes de permitir ao pesquisador proceder ao que a autora denomina de “análise categorial”, que consiste no exercício investigativo de relacionar a vida particular do participante da entrevista

com as relações sociais que a influenciaram, de modo a “ apreender os processos de constituição de um indivíduo concreto, síntese de múltiplas e complexas determinações” (Caiado, 2007, p. 147).

Sendo assim, essas fontes documentais consultadas não têm o objetivo de confirmar a veracidade dos fatos relatados pelos sujeitos, mas de auxiliar na composição de uma totalidade condizente com a busca pelo entendimento da realidade concreta, vivida pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o trato com as informações compartilhadas oralmente pelos participantes da pesquisa não se encerra na aparência de suas percepções, mas são ampliadas para a apreensão das relações estabelecidas no âmbito das práticas sociais, trazendo luz e sentido às formas como as condições concretas de vida incidem diretamente no processo de constituição social dos sujeitos.

Em seu livro “Aluno com Deficiência Visual na escola: lembranças e depoimentos”, publicado pela primeira vez no ano de 2003, a autora entrevistou seis (6) sujeitos com perda total de visão, nascidos entre os anos de 1948 e 1978, que evidenciaram, entre outros aspectos, como a possibilidade de escolarização no ensino regular desses sujeitos esteve condicionada diretamente às condições financeiras de suas famílias, ao passo que, para aqueles estudantes com maior poder aquisitivo, a educação escolar se deu no ensino regular de escolas públicas ou particulares e para aqueles com menor poder aquisitivo, o atendimento foi limitado às instituições especializadas (Caiado, 2014).

Na coletânea “Trajetórias escolares de alunos com deficiência” organizada por Caiado, (2013), diversos textos analisaram as trajetórias escolares de vinte (20) pessoas com diferentes tipos de deficiência, nascidos entre os anos de 1950 e 1984, que conseguiram acessar e concluir o Ensino Superior.

Com base na análise dos depoimentos, Caiado, Berribille e Saraiva (2013) afirmam sobre a importância da criação dos dispositivos legais para a defesa dos espaços de luta pela garantia dos direitos e para a alteração e denúncia dos processos de exclusão a que são submetidos constantemente, ao mesmo tempo em que destacam a existência de lacunas entre o que é previsto no discurso legal, no que se refere à determinação dos direitos sociais dos sujeitos, e o que é observado na vida cotidiana das pessoas, em especial daquelas com deficiência. Observaram que as famílias com melhores condições sociais e econômicas tiveram possibilidade de ofertar recursos relevantes para o desenvolvimento de seus filhos com

deficiência, e que as famílias com menor poder aquisitivo, também conseguiram promover a participação dos estudantes com deficiência nos espaços escolares, mas para isso, enfrentaram maiores dificuldades. Como elemento comum, as autoras destacam que todos os estudantes entrevistados apontaram para a ausência ou insuficiência de políticas públicas comprometidas com a remoção de barreiras e com a superação de preconceitos, ao mesmo tempo em que ressaltaram sobre como as ações de apoio e mobilização desempenhadas por professores da sala de aula, colegas de classe e, principalmente, pelos familiares dos entrevistados constituíram-se em fatores decisivos para promoção de melhores condições de desenvolvimento e apropriação do conhecimento escolar.

Siems-Marcondes e Caiado (2013) ressaltam o fato de que, mesmo nascidos em um período em que as iniciativas relacionadas à Educação Especial eram incipientes e as possibilidades de atendimento educacional às pessoas com deficiência eram marcadas, quase que exclusivamente pelas ações de instituições privadas, de caráter filantrópico, todos os participantes do estudo que chegaram ao Ensino Superior afirmaram que seus percursos escolares se deram integralmente em escolas públicas, não havendo referências desses atendimentos em instituições especializadas, de caráter filantrópico. Partindo dessa indicação, as autoras trazem para a discussão algumas implicações dessa desvinculação das ações de cunho assistencialista, concebendo-a como fator determinante para o sucesso da trajetória escolar desses sujeitos e apontando para o fato de que, ao se desvincilharem dos atendimentos filantrópicos, eles assumiram socialmente sua condição de sujeitos de direitos em oposição àquela historicamente imposta às pessoas com deficiência, baseada na submissão às práticas de atendimentos assistencialistas, de caráter caritativo. As autoras concluem, portanto, que a permanência nos espaços públicos de educação propiciou aos estudantes entrevistados melhores oportunidades para se apropriarem dos conhecimentos socialmente construídos, efetivando sua participação social e contribuindo para a possibilidade de avanço no processo escolar.

Padilha e Sá (2013) constataram que as atitudes de discriminação e preconceito por parte de colegas e professores, motivados pelo estigma da deficiência como sinônimo de incapacidade, transpassaram todas as etapas de educação até a conclusão do Ensino Superior. Da mesma forma, observaram que dificuldades relacionadas à acessibilidade e adaptação de materiais e espaços, condições necessárias para o desenvolvimento dos estudos, fizeram-se presentes ao longo de todo o percurso educativo dos participantes de pesquisa. Os resultados

do estudo apontaram, também, para a relevância da presença desses sujeitos na escola regular como sendo um fator determinante para o desenvolvimento da consciência crítica sobre os seus direitos, o que os instrumentalizou a reivindicá-los e contribuiu com a superação das barreiras encontradas.

As leis reconhecem direitos e criam dispositivos para que os mesmos sejam exigidos (Duarte, 2004). O direito à Educação nos níveis mais elevados de ensino a todas as pessoas está determinado em lei, e isso representou uma vitória para toda a sociedade brasileira. No entanto, sabemos que a publicação de um dispositivo legal não garante, de maneira imediata e fluida, o cumprimento efetivo daquilo que foi estabelecido. É na dimensão das práticas sociais que os direitos se constituem e é nessa mesma dimensão que as barreiras para a plena participação de todos os cidadãos se fazem presentes e se mostram passíveis de superação.

Entendemos, dessa forma, que o processo de garantia de condições mais igualitárias de vida pressupõe, em uma primeira instância, o conhecimento sobre os impactos que a desigualdade tem na vida cotidiana das pessoas com deficiência e em que medidas reduzem suas possibilidades de apropriação dos direitos conquistados. Salientamos, assim, a importância de estudos sobre história de vida e trajetórias escolares como uma via capaz de ampliar as discussões sobre como as relações sociais estão se constituindo nos espaços escolares, ao passo que, ao escutarmos o que os estudantes com deficiência têm a dizer sobre a realidade vivida, aproximamo-nos da possibilidade de construir conhecimentos referenciados histórica e socialmente.

### 2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PARA O ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES: O CONCEITO DE VIVÊNCIA EM FOCO

Buscamos abordar as trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior a partir de uma perspectiva que focaliza a relação educação escolar e desenvolvimento integral da personalidade e que aborda a deficiência como condição humana, tendo como referência as condições concretas de vida. Dessa forma, ancoramos o presente estudo na Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, com ênfase nos trabalhos de Lev S. Vigotski, de modo a compreender a relação constitutiva pessoa

- meio social, concebendo o humano “como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice do seu desenvolvimento” (Shuare, 2017, p.72), que é historicamente situado e socialmente referenciado.

Lev S. Semionovich inicia os seus estudos sobre desenvolvimento humano no início do século XX. Vive um contexto de pós-revolução Russa e é impactado pelas demandas sociais. Assume, com isso, o compromisso de contribuir com a reconstrução do país. De acordo com Tuleski (2008), de modo a situar o autor e seus escritos no contexto histórico-social de produção, compreendemos a totalidade de sua obra tendo em vista o significado histórico de seus conceitos. Nas palavras da autora, “é na difícil luta pela transformação das relações sociais de produção que suas ideias, conceitos, aforismos, repetições e citações ganham vida” (Tuleski, 2008, p.25).

A Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, baseada na matriz filosófica do Materialismo Histórico-Dialético, leva-nos a compreender que os seres humanos se constituem na interação com a sociedade. A partir de seus estudos sobre o marxismo, Vigotski (2000) assume o princípio de que o ser humano produz as próprias condições de existência e, ao mesmo tempo, constitui-se nesse processo. Por meio do trabalho social, o ser humano age sobre a natureza transformando-a em cultura, o que abre novas possibilidades de desenvolvimento (Pino, 2000). A partir disso, Vigotski (1995) formula a “lei geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual, no curso da história humana, no âmbito das relações sociais, as funções de ordem orgânica e biológica se transformam em funções psíquicas mediadas pela produção e uso de instrumentos e signos via processo de significação.

As relações sociais, portanto, desempenham papel fundante no processo do desenvolvimento, na observância das condições concretas de vida. Sobressai, com isso, o pressuposto da natureza social do desenvolvimento, isto é, as funções psíquicas especificamente humanas são constituídas no processo de inserção, e a participação da criança na cultura, entendida nessa perspectiva como produção e atividade humana. Nesse sentido, o fator biológico é parte constitutiva, mas não determina as condições de desenvolvimento do psiquismo humano. Essa dimensão é entretecida aos processos que se constituem na história cultural do humano (Vigotski, 1995).

A partir desses pressupostos, Vigotski (2010) realizou estudos sobre o desenvolvimento da criança – denominado na sua época Pedologia –, partindo do reconhecimento de sua

realidade objetiva. Contestou a primazia da hereditariedade como elemento decisivo e determinante sobre as possibilidades de desenvolvimento. Isso não quer dizer que o autor negava a existência e a importância de marcos desenvolvimentais inerentes à condição genética humana. O ponto a ser destacado em sua concepção de desenvolvimento era a interdependência dos fatores biológicos e do meio social, tomados necessariamente a partir da análise de suas particularidades e do seu caráter processual, no que se refere à constituição do indivíduo enquanto ser humano, histórico, social e cultural.

Sob um caráter dinâmico e processual, as associações que se estabelecem entre o desenvolvimento do psiquismo e a hereditariedade diferem entre as funções psíquicas e as denominadas elementares, ao passo que estas últimas, estão presentes desde o nascimento e servem como base para o desenvolvimento das funções psíquicas culturais, que são resultado do processo histórico do desenvolvimento humano (Vigotski, 2010; Meshcheryakov, 2010).

Desta forma, Vigotski (2010) ressalta que para compreender os processos de desenvolvimento, é necessário investigar a relação da criança com o meio. É imprescindível que essa análise seja conduzida de maneira dinâmica, com foco na consideração dos indicadores relativos, ou seja, conferindo especial interesse aos aspectos que se referem à criança e à forma como ela se relaciona com o meio, em determinada etapa do seu desenvolvimento.

Para Pino (2010, p. 746), embora interligados, hereditariedade e o meio representam realidades distintas. De acordo com ele “a hereditariedade estabelece os limites e possibilidades de ocorrência do desenvolvimento humano, físico e psicológico, enquanto o meio abre o elenco de possibilidades em que tal desenvolvimento pode ocorrer”.

Sendo assim, no que tange à influência que exercem no processo de desenvolvimento do indivíduo, hereditariedade e meio devem ser observados de forma diferenciada, assegurando como base os diferentes aspectos do desenvolvimento. Com isso, Vigotski (2010) esclarece que à Pedologia interessa o estudo do meio no que diz respeito à sua dimensão cultural, variável e dinâmica que pressupõe constante mudança, readequação, em oposição aos aspectos estáticos definidos pelo seu caráter biológico.

Esse meio sobre o qual o autor se refere é o meio social, concebido em sua teoria como fonte de desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao humano,

viabilizado a partir das relações sociais estabelecidas ao longo do processo constitutivo dos indivíduos, com vistas à apropriação das funções humanas.

Nas palavras de Vigotski (2010, p. 697), ao explicar a importância da interação social no processo de apropriação da cultura humana, “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”.

Se o meio é fonte do desenvolvimento, é possível afirmar que ele pode sofrer variações quanto à sua potencialidade de promover ou não condições adequadas para o desenvolvimento dos indivíduos. Apoiado nesta constatação, Vigotski (1995) afirmou, em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, que a insuficiência no desenvolvimento das funções psíquicas humanas é resultado das condições precárias de desenvolvimento.

Conforme apontam Dainez, Smolka e Souza (2022), ao mesmo tempo em que o meio, dadas as suas características plurais e multidimensionais, é fonte de desenvolvimento, ele também pode se configurar *locus* de impedimento, no qual as possibilidades de participação social, política e de emancipação humana são reduzidas.

Observada sob essa ótica, cuja base está condicionada à qualidade das relações sociais significadas pelo indivíduo a nível coletivo, a deficiência e suas implicações no desenvolvimento deixam de ser projetadas como algo inerente ao indivíduo, e passam a ser reconhecidas sob a lente das condições socioculturais, que podem se apresentar de forma adequada ou não para a efetivação dos processos de desenvolvimento humano. Sendo assim, no que se refere à formação da personalidade e das características especificamente humanas, o meio social constitui-se fonte de desenvolvimento, e sua influência deve ser analisada sob a ótica da observação das particularidades do indivíduo e das situações por ele vividas (Vigotski, 2010).

Ao tratar da relação da criança com o meio, Vigotski (2010) elabora o conceito de *pereživânie*. O termo russo, objeto de muitos estudos realizados por pesquisadores nas diversas partes do mundo, denota um substantivo formado pelo prefixo *pere-* (através) e o verbo *-jit* (viver) que, etimologicamente, significa “viver através de” algo. Na tradução para o Português, o termo proposto por tradutores foi o de “vivência”, no sentido daquilo “que se viveu”, ou de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação”.

A *pereživânie*/vivência é compreendida como unidade de análise da relação da criança com o meio. Representa, por um lado, o que se vivencia e, por outro lado, como a pessoa vive, sente, significa dada situação. *Pereživânie*/vivência assume, dessa maneira, o caráter de instrumento metodológico capaz de abarcar, de forma indivisível, as particularidades da personalidade e as particularidades do meio referentes às situações sociais. Condiciona o papel das relações sociais estabelecidas ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento do indivíduo com a forma como as situações são percebidas, interpretadas e internalizadas por eles (Vigotski, 2010).

Esse constructo configura-se, assim, como uma unidade das dimensões individual e social, subjetiva e objetiva, cognitiva e emocional. Para Mehsheryakov (2010), a vivência da criança traduz-se na forma com que ela adquire consciência e se relaciona afetivamente para com determinado acontecimento, mobilizando de acordo com ele, aspectos emocionais e cognitivos.

O estudo desta unidade permite compreender como o meio social torna-se constitutivo da pessoa, expandindo a sua experiência, e como a pessoa, por sua vez, age no meio social. Portanto, não se trata apenas de interação, mas de um processo de interconstituição que pressupõe novas criações. A criança expande sua vivência a partir dos novos elementos a que tem acesso em determinada situação social de desenvolvimento. Concebida como uma unidade de análise capaz de revelar como a criança atribui sentido às relações sociais que vivencia (Smolka, *et al.* 2021), a vivência pode ser definida como uma forma dinâmica de integrar e selecionar as dimensões mais importantes do meio e a sua influência no desenvolvimento humano.

Dentre as contribuições contemporâneas sobre a *pereživânie*/vivência, destacamos alguns estudos que se derivam da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e realizam diferentes movimentos na explanação do referido constructo e suas facetas.

Em um estudo realizado por Toassa e Souza (2010), cujo objetivo é abordar questões concernentes ao conceito de *pereživânie* na perspectiva de Vigotski, evidenciou-se que esse conceito foi sendo elaborado com diferentes sentidos ao longo da produção intelectual do autor, em um movimento dialético de construção sem, contudo, que se chegasse a um ponto de definição exata do mesmo. Apontam que, nos trabalhos pedológicos dos anos de 1930, ao avançar na discussão sobre consciência como sistema interfuncional complexo e se ater à

estruturação semântica da consciência, Vigotski aborda a *pereživânie*/vivência como uma unidade sistêmica da consciência/personalidade – meio social. Dessa forma, a vivência passa a contemplar todo conteúdo do intelecto humano referente a diversas idades e situações concretas de vida consciente. Engloba, assim, variados tipos de estado da consciência e de intensidade afetiva, já que se trata da relação singular que se estabelece com o meio social.

Bittencourt e Fumes (2021), com base em seus estudos feitos sobre a vivência em Vigotski, alertam que o conceito de vivência não deve ser confundido com experiência, ao passo que ele pressupõe a integração de elementos cognitivos e afetivos com o estabelecimento de uma relação emocional do indivíduo para com determinado acontecimento de sua vida, que pode ser positiva ou negativa, enquanto a experiência não demanda dessa relação, representando apenas lembranças de fatos e acontecimentos.

Para as autoras:

A vivência tem papel decisivo na compreensão da totalidade na constituição do desenvolvimento humano, das causas que tensionam as características dos indivíduos, por isso, é a unidade para o estudo da personalidade e do meio (Bittencourt e Fumes, 2021, p. 7).

Roberti (2019) é outro autor contemporâneo que, ao tratar desse conceito no escopo da Teoria Histórico-Cultural, tece importantes elaborações sobre o conceito de vivência (*pereživânie*) tendo em vista a ideia de experiência (*opit*). Compreende a experiência (*opit*) como atividade acumulativa no processo em que a pessoa avança nos períodos de desenvolvimento. Já a vivência (*pereživânie*) é concebida como sendo o uso consciente da experiência acumulada pela pessoa. Logo, a experiência pode ser entendida como subsídio da vivência.

Uma definição de vivência, que vai ao encontro da ideia trabalhada por Roberti (2019), é mobilizada por Jerebtsov e Prestes (2019, p. 680), segundo os quais a vivência refere-se ao: “processo de organização da pessoa com o seu cotidiano, com determinadas situações da vida, baseadas naquelas tomadas da cultura e para a cultura devolvida pela atividade da pessoa transformadora de formas e valores signo-simbólicas”.

A Teoria Histórico-Cultural determina, portanto, que a influência do meio deve ser estudada considerando seus diferentes elementos e como eles são vivenciados pela criança (Pino, 2010).

Neste sentido, para o mesmo autor:

A “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental” consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso da criança) de atribuição de significação ao (s) elementos do meio que constitui (em) a experiência (Pino, 2010, p. 751).

Dessa forma, consideramos que a análise das vivências se faz necessária, ao passo que é nesse campo que as relações sociais, na articulação com os elementos cognitivos e afetivos, são incorporadas, ampliando ou não os processos de participação e inserção na prática social. Vivência é a categoria de análise que busca entender como a pessoa significa a relação com o meio, ao mesmo tempo em que permite sondar as marcas que essa vivência traz na constituição da personalidade.

Sendo assim, a opção metodológica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na utilização da unidade de análise vivência, revela-se como um potencial instrumento na investigação sobre as condições concretas de desenvolvimento oferecidas a pessoa ao longo de seu processo constitutivo, dando luz à forma como vivenciaram e significaram as situações concernentes à escolarização e às questões relacionadas à deficiência, presentes em seu cotidiano.

Podemos considerar, ainda, que a opção metodológica baseada na análise das trajetórias escolares com foco nas vivências dos estudantes representa um salto qualitativo à medida que vislumbra a promoção de espaços de fala aos sujeitos que vivem a situação social da deficiência.

Nesse sentido, o compartilhamento e análise das vivências podem evidenciar com maior clareza os aspectos que atuaram positiva ou negativamente no seu processo de escolarização, ao mesmo tempo em que permite vislumbrar o papel que sua presença neste ambiente social desempenhou na constituição de sua personalidade e viabilizou sua participação em outros ambientes sociais e seu ingresso no Ensino Superior.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Conforme já apresentado, esta pesquisa tem como objeto de estudo as trajetórias escolares de dois jovens com Transtorno do Espectro Autista, matriculados em um curso de graduação do Instituto Federal de São Paulo e buscou identificar as situações e apoios oferecidos ao longo da escolarização desses sujeitos, que favoreceram sua permanência e conclusão da Educação Básica, de forma a permitir o seu ingresso no Ensino Superior.

Para tanto, assumimos a Teoria Histórico-Cultural como principal referencial teórico-metodológico, dada sua potencialidade em nos guiar no processo investigativo pretendido e de nos proporcionar a ancoragem necessária para compreendermos e explicarmos os fenômenos da vida social, em seus movimentos constitutivos, historicamente elaborados. Intrínseco ao trabalho com esta teoria, mobilizamos o conceito de *perejivânie/vivência* por considerá-lo como instrumento metodológico capaz de subsidiar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista à sua presença e participação nos espaços escolares ao longo da Educação Básica.

A opção pela abordagem teórico-metodológica da Teoria Histórico-Cultural deu-se pela observação aos princípios metodológicos que orientam essa perspectiva que, em sua dimensão teórica, concebe o desenvolvimento humano como resultado de um complexo processo dinâmico, dialético e histórico de significação e apropriação das relações sociais e culturais pelos indivíduos, sendo o meio social tomado como fonte do desenvolvimento, e enquanto método, assume a investigação científica como via de contribuir para a elaboração do pensamento crítico da realidade humana, apresentando a busca pela objetividade do conhecimento como critério da crítica.

Por objetividade do conhecimento, entende-se a busca, pelo pesquisador, da compreensão das contradições existentes na realidade objetiva historicamente determinada, em contraposição à análise estática e imutável dos fenômenos, pois reconhece os períodos de avanços, retrocessos e, estagnação como inerentes ao processo de construção humana da sociedade, cujos resultados podem ser explicados pelas formas de organização social, tal qual se apresentam na atualidade e tal qual podem vir a se constituir no futuro (Delari Jr., 2010).

Smolka, *et al.* (2021) destacam a dimensão ético-política da produção do conhecimento que caracteriza essa perspectiva metodológica, ao passo que ela convoca o pesquisador a assumir um compromisso com a promoção da transformação da prática social, cujo objetivo se direciona para a potencialização da liberdade humana. Para as autoras, essa perspectiva é particularmente profícua para a realização de estudos na área da Educação, tendo em vista seu engajamento com a observação das condições concretas de desenvolvimento humano.

As considerações metodológicas de Vigotski nos impelem a compreender o caráter (trans)formador da educação como prática sócio-histórica e a enfatizar as dimensões éticas e políticas da produção de conhecimento. Estas estão intimamente relacionadas ao compromisso social consignado no ato de pesquisar, que assume uma abordagem qualitativa, não neutra, sustentada por problemas sociais e carregada pelo compromisso de criar condições de desenvolvimento cultural – especialmente por meio da educação – dos grupos sujeitos a processos de exclusão em razão da desigualdade social, diversidade cultural, deficiência ou outras condições (Smolka, *et. al.*, 2021, p. 1383).

Zanella, *et al.* (2007) nos orienta que a investigação científica pautada na perspectiva histórico-cultural deve se orientar com vistas a buscar explicações sobre as causas dos fenômenos existentes na realidade humana, tomando como ponto de análise o processo dinâmico de transformação do ser humano. Tanto a dimensão teórica, quanto a metodológica da produção de Vigotski estão pautadas no estudo dos processos de transformação dos fenômenos sociais, presentes na realidade material. Sendo assim, é indispensável que a análise desses processos seja conduzida, de forma a trazer vistas aos movimentos dialéticos e às contradições existentes no curso de sua produção.

De acordo com Delari Jr. (2010, p.07),

Numa orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão prática, como pertinente à transformação daquela mesma realidade (...). Pode-se dizer, assim, que os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana.

Nesse sentido, o estudo do objeto de pesquisa deve se encaminhar a partir do estabelecimento das relações deste com o contexto social no qual ele está inserido e pelo qual se constituiu ao longo da história, ou seja, que se tome como critério de análise a sua gênese histórica (Freitas, 2002). Para atender a esse fundamento basilar de sua proposta metodológica, Vigotski elaborou princípios norteadores, pelos quais os estudos devem se pautar para vislumbrar o caráter dinâmico dos processos:

(1) estudar processos, e não objetos estáticos; (2) buscar explicações de tais processos, não trabalhar com meras descrições; (3) buscar a essência do fenômeno, além da aparência superficial; (4) estudar os processos em movimento, ou seja, provocar mudança e desenvolvimento (Smolka, *et al.* 2021, p. 1374).

Tais princípios devem perpassar toda a atividade de pesquisa científica que almeje se aproximar da verdade, assumindo como compromisso ético e político a denúncia das desigualdades sociais e a promoção de melhores condições de existência para os sujeitos, convocando a uma transformação social que só o conhecimento crítico da realidade pode promover (Delari Jr., 2010).

Delari Jr. (2010) nos aponta que o método de análise em Vigotski pode ser sintetizado pela observação de quatro categorias metodológicas fundamentais, que devem ser tomadas de modo indissociável e transversal para a realização dos estudos sob orientação metodológica. São elas: a) objeto de estudo, b) princípio explicativo, c) unidade de análise e d) gênese histórica do objeto, sendo esta última definida como categoria central que permeia e atravessa os três primeiros.

O mesmo autor esclarece que o “princípio explicativo”, refere-se ao elemento capaz de explicar a relação causal entre o objeto de estudo e a sua constituição histórica, sendo expresso pelas “relações sociais”. A categoria denominada como “unidade de análise” é aquela que articula o “objeto de estudo” e o seu “princípio explicativo”, sendo que dela emana a possibilidade de trazer luz às contradições e processos de desenvolvimento presentes no objeto de pesquisa, partindo da análise das particularidades do fenômeno, sem perder de vista a compreensão de sua totalidade.

A elaboração do conceito de “unidade de análise” representou um desafio para a elaboração metodológica de Vigotski (Smolka, *et al.* 2021). Para ele, a análise dos fenômenos limitada à decomposição por elementos não se mostrava suficiente para se compreender a totalidade da realidade investigada. Partindo dessa constatação, o autor direcionou seus esforços em busca de possibilidades que lhe permitissem superar essa lacuna metodológica. Desenvolveu, dessa forma, a ideia de decomposição dos fenômenos em unidades de análise que, apreendidas a partir de suas particularidades, teriam o potencial de concentrar a totalidade da realidade sem, com isso, destituí-la de seu caráter histórico (Smolka, *et al.* 2021).

Ao longo de sua produção Vigotski elaborou duas unidades de análise a saber: “o Significado” (ou generalização), como “unidade pensamento-fala” e a “Vivência/*pereživânie*” como “unidade personalidade-meio”. Essa última definida pelo autor como a unidade de análise para a consciência. Braga e Smolka (2020) apontam para a contribuição do trabalho com ênfase na unidade de análise vivência para a promoção de situações de desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Para as autoras, o narrar torna-se constitutivo da experiência de vida e atua no desenvolvimento da consciência, permitindo aos sujeitos colocarem a vida em perspectiva e se abrirem para o futuro.

Nesse contexto, o trabalho com a unidade de análise *pereživânie*/ vivência surge como um importante instrumento metodológico com potencial de evidenciar elementos que nos permitam investigar sobre como se deram as relações sociais dos sujeitos participantes da pesquisa no meio escolar e sobre como estas relações vivenciadas foram, por eles, significadas. Partimos do pressuposto vigotskiano de que tanto o sujeito, quanto o próprio meio são, em igual medida, constituídos pela realidade concreta e constituintes dela pois, ao mesmo tempo em que os sujeitos se constituem a partir da apropriação da cultura, proporcionada pelo contato com o meio social, eles também participam do processo de elaboração e transformação da realidade (Zanella, *et al.* 2007).

Com base nesses pressupostos metodológicos, nossa preocupação inicial na pesquisa de campo era sobre como poderíamos organizar metodologicamente a pesquisa, de maneira a promover um espaço acolhedor, que possibilitasse que os sujeitos tivessem autonomia para eleger suas vivências mais significativas, sem muita interferência da pesquisadora.

Sendo assim, a fim de criar possibilidades para que as vivências sobre as trajetórias escolares mais significativas para cada um dos participantes emergissem, optamos pela

realização de entrevistas abertas a partir de uma pergunta disparadora, a qual abriria espaço para que os participantes da pesquisa tivessem liberdade para escolher as lembranças que desejassem compartilhar sobre o tema investigado.

Nesse sentido, buscamos apoio na proposição metodológica de Caiado (2014), no que diz respeito à atenção que deve ser dispensada ao tratamento dos resultados obtidos a partir da análise das entrevistas. Tal intento nos possibilitou refletir sobre alguns elementos vislumbrados nas trajetórias escolares dos participantes que remetem às formas como as desigualdades sociais influenciam nas possibilidades de desenvolvimento cultural de sujeitos com deficiência.

Compreendemos que o exercício de acessar as vivências atribuídas de sentido convoca a atuação da memória, a partir da mobilização das lembranças sobre os acontecimentos elaborados pelos sujeitos ao longo de seus percursos escolares. Observamos os apontamentos tecidos por Bosi (1994) que nos chama a atenção para as dinâmicas e os limites presentes neste processo ao destacar o papel das subjetividades na sua constituição. Para a autora, as lembranças são constituídas em um processo de significação determinado pelas percepções de cada indivíduo acerca dos fatos vividos e, por esse motivo, um mesmo acontecimento pode ser percebido e relatado de diferentes maneiras, por indivíduos que presenciaram a mesma situação. Em suas considerações, a autora ressalta ainda sobre a fragilidade da memória, que, de acordo com ela, pode ser atravessada pelo esquecimento.

Para Pino (2000) a capacidade de registrar em memória está sujeita às leis históricas das condições de sua produção, as quais não permanecem sempre as mesmas e, sendo elaboradas com base nas condições concretas, estão sujeitas a modificações, ao passo que a cada instante algo novo pode emergir e influenciar na significação dos indivíduos, alterando assim, as lembranças reproduzidas. O mesmo autor ressalta ainda que “o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha, etc, é função da sua história social” (Pino, 2010, p. 73). Isso nos remete ao fato de que a memória, em nível pessoal, sofre influências das memórias e discurso de outros agentes sociais. Nesse sentido, Braga e Smolka (2020) chamam a atenção para a presença de discursos de outras pessoas na composição das lembranças dos sujeitos e apontam para a relevância dessas experiências externas na constituição das subjetividades dos indivíduos e na forma como estes passam a conceber a si mesmos e ao mundo à sua volta.

Reconhecemos o relato falado como instrumento capaz de favorecer a elaboração de lembranças e a constituição da memória e de possibilitar o compartilhamento dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos acontecimentos de sua vida. Sendo assim, para a realização das entrevistas optamos exclusivamente pela utilização da linguagem na sua forma pronunciada, considerando que ambos os participantes têm fluência na Língua Portuguesa e não necessitam de outros tipos de apoio para comunicação.

Partindo das vivências elaboradas pelos participantes e partilhadas com a pesquisadora através das entrevistas, buscamos identificar elementos que nos permitissem compreender os fatores que favoreciam o processo de escolarização ou que tornavam impeditivas vivências fecundas de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Concebemos, portanto, que o trabalho orientado pela unidade de análise *vivência/perejivânie* contribui para potencializar o lugar de fala da pessoa que vive e significa determinada situação social de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos possibilita vislumbrar contradições evidenciadas pelos depoimentos, que revelam que o discurso do opressor pode ser incorporado e reproduzido pelo oprimido.

Entendemos que, a partir do embasamento teórico metodológico proposto, é possível olhar para os processos, considerando a importância de analisar as relações do sujeito com o meio, entender as condições concretas que possibilitaram as vivências despontadas e promover condições para que novas vivências sejam engendradas.

### 3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos propostos pelo estudo que busca investigar os fatores que favoreceram ou dificultaram as trajetórias escolares durante a Educação Básica, elegemos como possíveis participantes da pesquisa estudantes com Transtorno do Espectro Autista que estivessem matriculados e com frequência regular em um dos cursos de nível superior ofertados em um *campus* do Instituto Federal de São Paulo.

O procedimento inicial para identificação desses estudantes, no que se refere à presença do Transtorno do Espectro Autista, considerou uma das duas situações a seguir: a) autodeclaração no sistema acadêmico como sendo estudante com TEA, ou b) participação em acompanhamento regular, realizado pelo NAPNE. Tais elementos foram elencados, porque

tínhamos o conhecimento de que há casos de alunos que têm o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, mas fazem opção por não apontar esse fato no momento da inscrição e/ou da matrícula. Da mesma maneira, há alunos que, no momento da inscrição/matrícula, não observam o campo disponibilizado no sistema para indicar algum tipo de deficiência. Em ambas as situações, os estudantes, depois do seu ingresso na instituição, procuram o NAPNE para solicitar o acompanhamento, porém não alteram seu registro no sistema.

Embora a existência de um laudo médico tenha sido utilizada como critério na seleção dos estudantes, não nos apegamos a eventuais classificações, costumeiramente disponibilizadas nos documentos enviados à escola, sobre o nível de desempenho/suporte dos sujeitos. Entendemos que tais informações estruturadas com base na observação de características previamente definidas, não acrescentariam informações significativas para o contexto desta pesquisa.

No Instituto Federal em que a pesquisa foi realizada, são ofertados cursos de nível médio e de nível superior. No nível de graduação, são ofertados três cursos, sendo Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Bacharelado em Engenharia Mecânica.

Nas condições acima descritas, foram identificados dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados e frequentes no curso de graduação. Tínhamos conhecimento de uma estudante que havia acabado de receber o diagnóstico médico de Autismo; entretanto, após o aceite informal do convite para participar da pesquisa, ela solicitou transferência para outro *campus*, o qual, dada a distância, inviabilizou a continuação do processo.

É importante esclarecer que o convite aos alunos foi feito após a autorização dos dois Comitês de Ética para os quais o projeto de pesquisa foi submetido, quais sejam: Comitê de Ética da UFSCar, sob o número CAAE: 63872622.6.0000.5504, com autorização para realização da pesquisa emitida por meio do parecer 5.843.087 em janeiro de 2023, e Comitê de Ética do IFSP, com proposta registrada sob o número CAAE 63872622.6.3001.5473 e autorização concedida pelo parecer de número 5.951.844, emitido em março de 2023. O aceite dos estudantes foi formalizado a partir da leitura e assinatura (antecedendo a realização da primeira entrevista) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – conforme determinado na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS, que trata dos procedimentos éticos para realização de pesquisas.

### 3.2 PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para fins de atendimento ao disposto no TCLE, os nomes verdadeiros dos participantes da pesquisa foram substituídos pelos fictícios: Bruno e Camila. Os dois participantes já eram acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade – NAPNE - do *campus* desde o seu ingresso na instituição e, por esse motivo, já possuíam previamente uma relação de confiança com a pesquisadora.

Após o convite inicial, foram feitas uma reunião com cada possível participante para explicação formal sobre a pesquisa e seus objetivos e, como houve concordância com a proposta, procedemos à leitura e assinatura do TCLE.

A princípio, as reuniões e entrevistas estavam organizadas para acontecerem de forma presencial; entretanto, Bruno solicitou que sua primeira entrevista fosse feita remotamente; solicitação para a qual obteve resposta positiva da orientadora da pesquisa. De início, não foi pré-determinado um número de encontros por participante, já que essa era uma variável que dependia do perfil individual de cada entrevistado, considerando as suas características comunicativas, assim como o teor e a seleção das vivências que eles quisessem compartilhar com a pesquisadora.

Após a realização da primeira entrevista com cada um deles e da transcrição do material, identificamos a necessidade de se proceder ao segundo encontro, com o objetivo de retomada e esclarecimento dos pontos inicialmente apresentados por eles, que foram considerados mais relevantes para atender ao objetivo de pesquisa.

Dessa forma, a dinâmica proposta para a organização das entrevistas foi: na primeira conversa, foi oportunizado aos participantes a possibilidade de falarem livremente, com poucas intervenções da pesquisadora. A segunda conversa contou com maior atividade da pesquisadora, com a realização de perguntas pontuais para o esclarecimento das vivências citadas na primeira entrevista.

Foram realizados dois encontros com cada participante para a realização das entrevistas. Com Bruno, foram feitas uma entrevista remota e uma presencial, com duração média de 60

minutos cada e, com Camila foram duas entrevistas presenciais, com duração média de 30 minutos cada. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, para posterior transcrição.

Em atendimento ao protocolo de submissão do Comitê de Ética para pesquisas realizadas com seres humanos, foi elaborado um roteiro com algumas questões previamente definidas que abarcavam o tema de interesse da pesquisa. A questão norteadora da primeira entrevista foi: “Me conte como foi a sua trajetória escolar, desde o ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio”. Tal encaminhamento se deu com o objetivo de oportunizar aos participantes da pesquisa a possibilidade de falarem livremente sobre os aspectos relativos à sua trajetória escolar que julgassem mais relevantes. Supomos que esse movimento permitiu que fossem apresentadas as vivências mais significativas de cada um dos sujeitos.

Com Bruno, a primeira entrevista transcorreu com maior fluidez já que ele é um jovem bastante comunicativo e espontâneo. Não precisou de muito apoio para organizar o discurso; porém, em alguns momentos, foi necessário um redirecionamento sutil da pesquisadora para os objetivos da pesquisa, já que o estudante demonstrou uma tendência em transitar sobre diferentes assuntos. Já com Camila, foi necessária maior atuação da pesquisadora para provocar o desenrolar de seu relato. Vale dizer que Camila é uma jovem bastante tímida, com pouca iniciativa de comunicação; comunica-se, sobretudo, com uso de frases curtas. As entrevistas com ela aconteceram em um ritmo de perguntas e respostas, dando prioridade ao estabelecimento de um clima mais próximo a uma situação informal de conversa, para evitar que ela se sentisse intimidada. Procurei abordar assuntos gerais da sua vida para criar possibilidades de apreender os aspectos mais significativos para ela, relacionados à sua trajetória escolar.

A definição dos horários para as reuniões presenciais foi feita em comum acordo com os participantes, considerando os dias e horários em que eles já deveriam vir ao *campus* para participação nas atividades acadêmicas regulares. Dessa forma, as conversas foram feitas de maneira individual, nos horários que antecediam o início de suas aulas. Todas as reuniões e entrevistas presenciais aconteceram em uma sala reservada, anexa à Coordenadoria Sociopedagógica – CSP. Com Bruno, as entrevistas aconteceram no mês de maio do ano de 2023, e com Camila foram realizadas durante o mês de agosto do mesmo ano.

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E ELABORAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

As transcrições do material coletado foram feitas logo após cada uma das entrevistas. Sendo assim, esse exercício se dividiu em dois momentos, haja vista que a transcrição das primeiras entrevistas serviu como direcionamento para a realização da segunda entrevista com cada um dos participantes.

O exercício de transcrição do material totalizou aproximadamente 24 horas de trabalho, sendo uma média de 04 horas de trabalho para cada 30 minutos de entrevista.

Optamos por manter a transcrição literal dos depoimentos por considerarmos que as características linguísticas dos sujeitos eram singulares. Especificamente no caso de Camila, as características comunicativas eram peculiares e, em nosso entendimento, realizar a correção gramatical e estrutural dos seus relatos iria descaracterizar esse aspecto.

Após o processo de transcrição dos depoimentos, procedemos à impressão do material e à realização de leitura e releituras com o objetivo de construir e organizar os dados, com posterior definição dos conteúdos ou tópicos que mais se destacaram nos relatos dos estudantes. Em um movimento de aproximação e distanciamento dos elementos apontados, dedicamo-nos à elaboração de eixos temáticos que dessem conta de sintetizar os temas e questões mais sobressalientes nas vivências partilhadas. Desta forma, elegemos três eixos temáticos: Sistemas de apoio e suportes educacionais; Barreiras e acessibilidade; Diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização.

### 3.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E PRIMEIRAS INFORMAÇÕES

Entendemos que um processo investigativo pautado pela análise de fenômenos presentes nas práticas sociais traz consigo a premissa de que seja dada vistas à complexidade das múltiplas determinações que constituem os sujeitos reais. Sendo assim, identificamos, ao longo da pesquisa, a necessidade de trazer para o debate algumas informações que julgamos

relevantes para favorecer a compreensão do contexto social e histórico no qual os participantes da pesquisa estavam inseridos.

Embora esta pesquisa tenha como objeto principal de investigação as trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista durante a Educação Básica, entendemos que há elementos que antecederam a vida escolar ou que foram paralelos a ela, que poderiam nos ajudar a compreender sobre como se deram alguns dos processos que culminaram no ingresso desses estudantes nas escolas regulares.

Considerando que a pesquisa foi organizada para criar um ambiente propício para a fala livre dos participantes, sem direcionamento específico dos assuntos abordados e que, em alguns casos, os processos para o diagnóstico de uma deficiência iniciam-se com a criança ainda muito pequena, sem condições de elaborar memórias sobre isso, optamos por utilizar como material de apoio para a composição da caracterização dos estudantes, registros de atendimentos realizados na ocasião do ingresso dos estudantes no Instituto Federal. Alguns desses registros são de atendimentos com os próprios estudantes e outros, com seus pais. Outros, ainda, referem-se às anotações das percepções elaboradas, enquanto pedagoga que os acompanha em seus processos de escolarização no Ensino Superior.

Dessa forma, as vivências compartilhadas nas entrevistas para a coleta de dados da pesquisa nos trazem informações para problematizarmos as situações vividas e apontadas como mais significativas pelos participantes no cotidiano da Educação Básica.

As informações obtidas dos contatos estabelecidos com os alunos e seus pais antes da realização desta pesquisa nos trouxeram a possibilidade de ampliar o exercício de caracterização dos sujeitos. Apresentaram-nos elementos para auxiliar na compreensão e no entendimento de como esses estudantes e as pessoas próximas a eles se posicionaram, ao longo de seus processos constitutivos, de forma a representar resistência em uma sociedade ainda marcada por práticas sociais que legitimam preconceitos e atitudes excludentes e discriminatórias, reduzindo drasticamente as possibilidades de participação de pessoas com deficiência nos espaços sociais.

#### **3.4.1 Participante 1 – Bruno**

Bruno nasceu no ano de 2001, em Resende, Rio de Janeiro, mas por volta dos dois anos de idade, mudou-se, junto com a família, para o México para atender a necessidades impostas pelo trabalho do pai, onde permaneceram por cinco anos. Filho mais velho de um casal que teve dois filhos. Ambos os pais têm formação de nível superior em Engenharia Civil, mas atualmente, nenhum deles atua na área. Seu irmão, com 18 anos à época da entrevista, estava cursando Engenharia de Produção em uma instituição particular de Ensino Superior.

Desde que vieram do México, quando Bruno tinha aproximadamente sete anos de idade, residem na mesma cidade, no interior de São Paulo, onde, após a demissão do pai da empresa para a qual prestava serviços, abriram uma loja de embalagens e produtos de limpeza que já se encontra bem consolidada na cidade. Concomitantemente, estavam, à época da entrevista, estruturando uma pequena fábrica de papel, negócio para o qual o pai estava se dedicando.

De acordo com Bruno, a família sempre teve condições econômicas favoráveis e por esse motivo, ele estudou em escolas particulares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e teve à sua disposição todos os recursos e atendimentos “necessários” para acompanhar e estimular seu desenvolvimento. A família sempre manteve plano de saúde e, quando identificavam a necessidade, arcavam com os custos de consultas particulares.

O estudante não soube especificar a renda média da família, mas afirmou que sempre foi maior que três salários mínimos. Sobre receber algum tipo de auxílio financeiro do Governo, afirmou que nunca houve necessidade. A casa em que moram atualmente é própria; residiram em casa alugada por pouco tempo.

Bruno iniciou a escolarização por volta dos três anos de idade.

Nós nos conhecemos em abril de 2019, quando o chamei para apresentar-lhe o NAPNE e verificar se estava tendo alguma dificuldade com o Curso. Naquela ocasião, ele me disse que não estava encontrando nenhuma dificuldade e solicitou que eu não informasse aos professores e colegas sobre sua condição, por medo de que fosse de alguma forma excluído. Afirmou que preferia ir contando ele mesmo, aos poucos. Um mês depois, retornou à Coordenadoria Sociopedagógica - CSP- para dizer que já se sentia mais confiante e que gostaria que eu marcasse um horário para falarmos com a classe sobre o Transtorno do Espectro Autista e suas características. Na data marcada, participou ativamente da atividade e fez inúmeras considerações sobre o que ele entendia ser importante apontar para a turma, principalmente no

que se referia ao seu comportamento e a singularidades. Após esse evento e diante da afirmativa do aluno de que não estava encontrando dificuldades com o Curso combinamos que, se não houvesse nenhuma demanda, eu entraria em contato com ele ao final de cada semestre letivo para acompanhamento de sua evolução no Curso. Em várias ocasiões ele, por iniciativa própria, contactou-me antes do período pré-combinado para solicitar apoio como esclarecimento e conversas com os professores sobre suas características, especialmente no que se referia à ansiedade por medo de não ser aprovado em determinados componentes curriculares. Na maioria das vezes em que isso aconteceu, as conversas comigo se encaminharam para o exercício de aguardarmos o início das aulas e os resultados das primeiras avaliações para, depois, pensarmos em estratégias de intervenção e/ou adaptação dos conteúdos e instrumentos avaliativos, entretanto, em todas as vezes, ele conseguiu alcançar os resultados suficientes para ser aprovado nos componentes curriculares, sem grandes dificuldades.

Bruno concluiu o Curso ao final do primeiro semestre de 2023: ao longo dos oito semestres ficou em dependência em apenas em dois componentes curriculares, nos quais obteve êxito na segunda tentativa. Não precisou de adequações e/ou adaptações curriculares, mas sim de apoio emocional nos momentos em que se viu inseguro, com receio de não ter sucesso.

Alguns dias após o seu ingresso no Curso, seus pais fizeram questão de vir ao *Campus* para apresentarem o filho e realizarem os esclarecimentos que julgaram necessários para que a Instituição pudesse ficar a par do processo de desenvolvimento e do diagnóstico do estudante, bem como sobre as suas características específicas. Foi dessa forma, que fiquei sabendo tratar-se de um estudante que poderia beneficiar-se do acompanhamento do NAPNE, já que ele não havia feito menção ao Transtorno do Espectro Autista nas ocasiões de sua inscrição e matrícula. Colocaram-se à disposição para retornarem ao *Campus* caso fosse necessário, mas enfatizaram a intencionalidade de estimular a autonomia do filho na sua transição para a vida adulta. Após esse primeiro contato, ao longo de sua trajetória na graduação, as tratativas e os encaminhamentos foram exclusivamente decididos pelo próprio aluno.

Para a participação na pesquisa, o contato foi feito no início do mês de maio por um aplicativo de mensagens instantâneas, informando-o que eu queria fazer-lhe um convite. Como ele morava em uma cidade vizinha à localização do *Campus* e estava indo somente uma noite por semana para concluir uma disciplina que ainda estava pendente no Curso, ele prontamente sugeriu que fosse feita uma reunião no dia seguinte, por meio de uma plataforma de videoconferência.

Dez minutos antes do horário marcado para a reunião, ele já estava enviando mensagens para informar que já se encontrava disponível para conversar comigo e que se sentia muito curioso e ansioso para saber do que se tratava. Quando lhe expliquei o que era, ele demonstrou muito entusiasmo e animação.

Combinamos que, à noite, no horário do intervalo das aulas, ele iria à Coordenadoria Sociopedagógica – CSP - para procedermos à leitura do TCLE e posterior assinatura, caso ele aceitasse os termos da pesquisa. No horário combinado, ele foi à sala e teceu vários comentários sobre sua animação em participar do estudo e da sua importância. Lemos o documento inteiro e ele o assinou. Solicitou e reforçou mais de uma vez a sua preferência pelas entrevistas realizadas de maneira remota, pela plataforma de videoconferências, pois, de acordo com ele, tinha muito com que contribuir e que reuniões presenciais seriam mais difíceis de serem marcadas, considerando seus horários limitados e sua ida ao *Campus* apenas nos horários específicos de aulas.

### **3.4.2 Participante 2 – Camila**

Camila nasceu em 2001, em uma cidade do interior de São Paulo, onde ainda reside com seus pais e o único irmão, na época da entrevista, com 11 anos. Filha mais velha de um casal que tendo concluído o Ensino Fundamental, não teve condições para ingressar no Ensino Superior. Sua mãe é natural do Piauí e seu pai do interior de São Paulo e ambos migraram para a capital de São Paulo na juventude, em busca de condições melhores de vida. A profissão do pai é gesseiro; ocupação que desempenhou desde o ano de 1999, quando se instalou junto com sua esposa na cidade em que residem até os dias atuais. O local de trabalho é uma pequena empresa familiar, cujo dono é um familiar seu. A mãe se ocupa com os serviços domésticos. Após o nascimento de Camila, trabalhou com costuras e reformas de roupas em casa, mas, após o nascimento do filho, também diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, optou por encerrar as atividades profissionais e dedicar-se aos cuidados dos filhos. Entretanto, Camila faz questão de enfatizar que antes disso, quando veio do Piauí, sua mãe trabalhou na roça, local onde conheceu seu pai.

A renda familiar, na ocasião da pesquisa, era composta por um salário mínimo, proveniente da pensão por aposentadoria do pai e um valor recebido do Programa Bolsa

Família, do qual seu irmão é beneficiário. Camila foi beneficiária do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC<sup>4</sup> - até os quinze anos de idade. A casa em que moram atualmente é financiada, desde o ano de 2009.

Camila iniciou a escolarização aos seis anos de idade e estudou integralmente em escolas públicas. Teve uma breve passagem em uma escola particular quando ingressou na Educação Infantil. Nesta ocasião, seus pais optaram por fazer um esforço financeiro para pagar uma instituição particular, entendendo que seria um ambiente com melhores condições de atendimento à filha, que não se comunicava oralmente. Contudo, logo no primeiro mês, concluíram que o atendimento dedicado à sua filha não condizia com as expectativas deles, pois verificaram que a criança permanecia alheia às demais, sem cuidados ou atendimentos mínimos. Dessa forma, após cerca de cinco meses na instituição de ensino particular, Camila foi matriculada em uma escola da rede municipal, onde permaneceu até a conclusão do Ensino Fundamental. O Ensino Médio foi realizado em uma escola da rede estadual de Educação. Durante seu percurso escolar até a conclusão do Ensino Médio, não foi reprovada em nenhuma série escolar. Sobre o atendimento educacional especializado, referiu que só se lembrava de ter sido disponibilizado para ela a participação em sala de recursos multifuncionais durante o 6º ano do Ensino Fundamental, informação que a mãe já tinha me passado em uma reunião anterior. O processo de acompanhamento para avaliações, diagnóstico e intervenção motivado pelo Transtorno do Espectro Autista foi realizado integralmente pelos serviços disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde – SUS - do município em que reside. Tem lembranças de ter frequentado atendimentos com psicólogas, mas afirmou que isso foi por no máximo 02 anos.

Camila é uma jovem muito tímida. Quando criança teve um atraso importante na fala. Sua mãe refere que até os seis anos de idade, Camila só se comunicava por batidas na mesa. Não pronunciava nenhuma palavra. O desenvolvimento da fala se deu a partir dos atendimentos fonoaudiológicos que foram iniciados nesse período e que, de acordo com a mãe, surtiram efeito muito rápido. Foi alfabetizada por volta dos nove anos.

Conheci Camila em fevereiro de 2020, na ocasião de seu ingresso no Curso. Ela, com dezoito anos, contou que havia concluído o Ensino Médio no ano anterior e que seu objetivo

---

<sup>4</sup> O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993, é um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura um salário mínimo por mês ao idoso e à pessoa com deficiência de qualquer idade, desde que comprove uma renda familiar per capita igual ou inferior a ¼ do salário mínimo vigente (Caiado, 2013, p. 50).

principal era o de fazer amigos, porque isso era o que ela mais gostava de fazer. Na ocasião, perguntei-lhe sobre o Transtorno do Espectro Autista. Ela disse que não sabia o que era isso. Sobre a razão de escolher o Curso no qual estava matriculada, afirmou que foi por falta de recursos financeiros para pagar o curso que desejava: Fisioterapia. Poucos dias depois dessa conversa, foi decretada a suspensão das aulas presenciais em decorrência do surto de Covid 19. Nosso contato, assim como todas as outras relações sociais, passou a acontecer em reuniões virtuais, que se deram regularmente, com o objetivo de acompanhar seu desempenho escolar e investigar possíveis dificuldades que viesse a ter ao longo do curso. Em mais de uma oportunidade, ela demonstrou seu descontentamento por não poder relacionar-se com os colegas. E, à medida que a suspensão das aulas presenciais se estendia, os docentes que a ela ministravam aulas referiam seu distanciamento e pouca participação nas atividades acadêmicas, a ponto de referirem sua saída dos grupos de comunicação instantânea, cuja utilização estava sendo amplamente difundida como principal apoio na comunicação com os alunos.

Durante todo esse período em que está matriculada na instituição, em poucas ocasiões, Camila solicitou o meu apoio ou auxílio. Nos momentos em que o fez foi para relatar alguma dificuldade específica com os componentes curriculares e, principalmente, para referir comportamentos considerados por ela inadequados por determinado professor. Nessas poucas ocasiões, ela demonstrou muita insatisfação e descontentamento.

Desde o ingresso da estudante na instituição, sua mãe permaneceu à disposição, e sua presença foi requisitada com certa frequência, principalmente para esclarecimento de alguma questão referente às trajetórias de vida da estudante ou sobre suas características pedagógicas ou emocionais. Da mesma forma, ela solicita atendimento quando deseja esclarecer alguma dúvida ou fazer algum apontamento sobre demandas de sua filha ou ainda, sobre sua permanência na Instituição. Dada a experiência forçada durante a pandemia, na realização de reuniões remotas, sua participação permanece organizada nesse modelo, com o intuito de facilitar sua rotina e evitar idas presenciais ao *Campus*, que demandariam de recursos financeiros e disponibilidade de tempo para locomoção.

Em uma destas conversas com a mãe, ela relatou o processo de diagnóstico de Camila, e alguns fatos se mostraram muito relevantes para esta pesquisa: ao perceberem, por volta dos dois anos de idade, que a filha tinha alguma alteração no desenvolvimento, os pais optaram pela contratação de um convênio particular de saúde para ela. Entretanto, após um determinado período, perceberam que, embora as dificuldades de comportamento e ausência de fala da

criança fossem evidentes, os profissionais com os quais a criança se consultava não davam um retorno sobre o diagnóstico e afirmavam que se tratava somente de um atraso no desenvolvimento. No entanto, em determinada ocasião, ao se consultar com uma médica pediatra do convênio, a profissional orientou a mãe que procurasse o atendimento oferecido pelo Sistema Único de Saúde – SUS - no município vizinho à cidade em que residiam. Na conversa, a médica confidenciou à mãe que a orientação que ela e todos os demais profissionais recebiam do convênio para o qual prestavam serviço era a de que não fossem fechados diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista para as crianças acompanhadas. Diante disso, a médica informou à mãe que ela suspeitava do Transtorno e encaminhou a criança a outra profissional, que atendia pelo SUS e que, após avaliação, elaborou o laudo, apontando o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Após o diagnóstico a profissional fez recomendações expressas à mãe para que não aceitasse a matrícula da filha em instituições especializadas assistenciais, sob o argumento de que Camila tinha condições intelectuais de frequentar uma escola regular e se beneficiar dela.

Sendo assim, após o diagnóstico, por volta dos seis anos de idade, Camila foi encaminhada pela profissional com uma carta de recomendação para os atendimentos especializados de estimulação e reabilitação ofertados pela rede municipal da cidade onde reside. Sobre esse processo, a mãe relatou que enfrentou grande resistência por parte da profissional de saúde, responsável pela distribuição das vagas no município, já que ela era também a diretora do núcleo onde os atendimentos públicos eram realizados. A profissional não disponibilizou de imediato a vaga no Núcleo de atendimento e, em todas as conversas que teve com a mãe de Camila, enfatizava que, caso a família aceitasse a matrícula da filha em uma instituição especializada assistencial do município, a vaga seria disponibilizada no dia seguinte. Após meses na fila de espera, com reiterada negação de vaga no Núcleo de atendimento público e insistência da profissional para a matrícula da criança na instituição especializada assistencial, a mãe de Camila foi ao Conselho Tutelar solicitar a intervenção na situação. Após essa intervenção, foram disponibilizadas as vagas para os atendimentos solicitados; entretanto a mãe enfatizou que, para cada umas das especialidades pelas quais sua filha passou: fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicólogo, foi necessária a intervenção do Conselho Tutelar. Camila permaneceu nessa rotina terapêutica, com atendimentos semanais, dos seis aos doze anos, com matrícula na escola regular, concomitantemente.

O convite à estudante para a participação nesta pesquisa foi feito após uma reunião conjunta entre ela, a coordenadora do NAPNE do *campus* e eu. Eu estava apreensiva, porque pensei que ela não aceitaria participar, já que é uma menina bastante tímida; no entanto, após minha explicação geral do que se tratava, ela aceitou o convite. A fim de dosar a quantidade de informações para aquele dia, optei por combinar com ela novo encontro para o dia seguinte para que nós pudéssemos ler o TCLE e, assim, colheria sua assinatura. No dia seguinte, ela não compareceu, mas uns minutos depois do horário combinado, enviou-me uma mensagem por e-mail, solicitando que fosse marcada nova data. E, assim foi, por cerca de três meses. Nesse período, tivemos férias escolares, o que impossibilitou a realização de novo contato. Ao retorno do período letivo, ela prontamente aceitou o novo convite e, após a assinatura do termo de consentimento, compareceu à primeira entrevista.

## **4 TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR**

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa, na forma como foi organizada metodologicamente, buscou criar espaços de fala aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, de maneira que eles tivessem liberdade para selecionar os acontecimentos relacionados às suas trajetórias escolares que julgassem mais relevantes apresentar.

O principal intuito de tal encaminhamento foi o de promover condições para que emergissem, no processo de entrevista, suas memórias mais expressivas que, apreendidas à luz do conceito de *vivência/perejivânie*, representam a forma como os estudantes significaram e atribuíram sentido à sua presença nos espaços escolares durante a Educação Básica.

Entendemos que os elementos apresentados neste capítulo representam os sentidos atribuídos pelos participantes à sua presença e participação nos espaços escolares. Sendo assim, buscamos na primeira seção deste capítulo, realizar uma descrição dos dados encontrados, a partir da organização dos mesmos em eixos de análise, para posteriormente nos aprofundarmos no exercício analítico, com vistas à explanação de algumas possibilidades de explicação dos fenômenos observados. Na segunda seção, buscamos elaborar sobre alguns dos sentidos atribuídos pelos estudantes às suas trajetórias escolares ao longo da Educação Básica, na interface com a condição de deficiência.

### **4.1 REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

#### **4.1.1 Sistema de apoio e suportes educacionais**

Neste eixo temático, foram agrupadas as vivências compartilhadas pelos estudantes que nos remeteram a elementos que, de alguma forma, representaram um apoio durante os seus percursos escolares. Tais apoios não se resumem exclusivamente àqueles realizados nos ambientes escolares, mas a qualquer tipo de atividade que possa ser considerada como promotora e favorecedora de processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso,

consideramos também a potencialidade das relações sociais afetivas, como elemento capaz de favorecer os processos de desenvolvimento cultural.

No depoimento de Bruno, emergiram questões relacionadas à importância da atuação e do acompanhamento de diferentes profissionais da área de Saúde, apresentados por ele como sendo um fator que favoreceu seu desenvolvimento global ao longo de sua infância e durante o processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista.

*É... também passei com diversos profissionais da área da saúde mental, com psicólogos. Tratei com psicopedagoga também na época. Tinha uma psicóloga que eu gostava muito lá, que ela me adorava. Ela chegou a trabalhar bastante essa coisa. A gente começou a perceber que eu tinha bastante dificuldade de relacionamento, mas até então isso não era nada. (Bruno)*

*Na questão de relacionamento eu sempre tive impulso, eu sempre tive com psicólogo. Eu sempre tive a oportunidade de estar na mão de um bom profissional pra acompanhar todo o processo do crescimento, desde criança. (Bruno)*

*Eu passei por psiquiatra também. Neuropsicólogo, eu acho que eu já tive contato também. Neuro infantil, eu já tive também. (Bruno)*

*Aquela época, eu já tratava com psicoterapeuta também. Na verdade, eu nunca parei. A época que eu parei eu tive que voltar a fazer porque eu vi que o meu comportamento tinha regredido os estágios que tinha evoluído, então eu voltei com um profissional e voltei a tratar, mesmo não sabendo o que eu tinha naquela época já vinha, assim, desenvolvendo. (Bruno)*

Bruno apresentou o fato de ter convênio particular como sendo o principal motivo de ter tido oportunidades de atendimentos regulares e de boa qualidade; reconheceu que a condição econômica de sua família favoreceu e possibilitou que fosse atendido por diferentes profissionais, mesmo quando foi necessário algum atendimento que não fosse coberto pelo convênio de saúde contratado pela família.

*Foi o convênio, porque eu tive a possibilidade de ter convênio, então eu fiz tudo por convênio, no caso ... nome do convênio. Venho tratando já com ... bastante tempo. Na verdade, a neuro, não. A neuro ela foi particular mesmo. (Bruno)*

Emergiu, também, a experiência com práticas pedagógicas diferenciadas das comumente encontradas nas salas de aula brasileiras, como elemento que atuou como favorecedor do desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos que a escola, na forma como estava organizada à época de sua escolarização na Educação Básica, não deu conta de garantir sozinha.

*Então eu morei por 05 anos no México. Eu tive também a oportunidade de estudar no sistema XXX (Referiu-se a um método educacional utilizado no país citado). Eu não sei se você já ouviu falar dessa estratégia, como que ela foi concedida que é toda a questão da ludicidade ali, o que eu acho que, num primeiro ponto, hoje, me conhecendo, sabendo que eu tenho transtorno, eu acho que ajudou demais lá trás ter feito esse método, que ele ajudou a desenvolver a parte motora, a parte de desenvolvimento de falar, a parte de desenvolvimento cognitivo também, que eu acho que foi extremamente importante, assim, para a minha formação, para o meu desenvolvimento. (Bruno)*

*Eu fiz o método do XXX (Outro método com o qual ele teve contato fora do ambiente escolar) também. Então eu cheguei até metade do XXXX (nome do método utilizado). Então isso, eu acho que foi uma coisa que potencializou muito o meu raciocínio. Muito. Muito, muito, muito. Então, foi muito bom para o desenvolvimento. Porque senão, eu não estaria onde estou e não estaria fazendo o curso que eu estou fazendo, nem estaria terminando. (Bruno)*

*(Sobre o método citado) “Precisei pra aprender o básico. Porque eu saí do 5º ano sem saber tabuada. (Bruno)*

No contexto das vivências escolares, Bruno fez menção à atuação dos professores de modo geral, mas enfatizou com maior entusiasmo a memória que ele tem de um professor em específico, com quem teve contato no final do Ensino Fundamental e que conseguiu, em sua percepção, atender às suas necessidades de aprendizagem, utilizando-se de práticas pedagógicas diferenciadas, que permitiam a participação ativa dos alunos, independentemente do nível de aprendizagem em que estivessem.

*Eu tive bastante professores bons ali, né, comigo, que conseguiram auxiliar nesse processo, apesar de que aquela época eu ainda não sabia que eu continha o déficit, né, do autismo. (Bruno)*

*Dentro das escolas, como eu já pontuei, eu tive um professor na 1ª escola, de matemática que me trouxe boa lembrança. Ele gostava muito de mim, era um professor que era uma inspiração pra mim também. (Bruno)*

*7º ano, 8º ano. Foi o primeiro estímulo bom que eu tive em matemática. Eu tive um bom professor de matemática no 8º ano que eu gostei muito dele. Naquela época, eu não pensava em nada, não pensava em profissão. Era só uma criança ali, tentando aprender o básico das coisas ali, para conseguir evoluir no processo. (Bruno)*

*Ele trabalhava bastante atividade lúdica. Isso eu acho que foi um estímulo bom. Por exemplo, 8º ano a gente começou mexer com plano cartesiano e sistema de equação, que é dessa serie mesmo, e ele fez um caça ao tesouro para fazer a gente entender o que era coordenada. Então já era bem lúdico. Já era um negócio assim, que mesmo que eu não soubesse a tabuada, tivesse que fazer a conta, eu conseguisse entender qual que era o sentido daqueles pontos, daqueles pares e ordenadas estarem numa reta. Isso é um exemplo. O outro, foi esse mesmo professor ensinando poliedros acho que era de Platão, ele fez a gente construir um decágono de canudo de plástico. Para a gente entender o que era vértice, aresta, face. (Bruno)*

Verificamos, nesse trecho do relato de Bruno, que, em sua vivência escolar, o ensino da matemática adquiriu significado para ele somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em vários momentos ao longo da entrevista, ele enfatizou que, por volta do 7º/8º ano, ainda não possuía os conhecimentos mínimos de Matemática que já deveriam ter sido sistematizados ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que reforçou o fato de que a superação dessa dificuldade não aconteceu como resultado de práticas pedagógicas mais assertivas e regulares, mas da participação em atendimentos extraescolares e de práticas pontuais de um determinado professor, em uma determinada época de sua trajetória escolar.

*Eu peguei ranço da matemática, por não conseguir fazer uma conta de vezes. Até só pra você ter ideia como a minha questão com a matemática era grave. Até o 8º ano eu não sabia multiplicar. (Bruno)*

Outro elemento que é apontado por Bruno como fator de apoio que favoreceu o seu desenvolvimento, foi a presença e dedicação dos pais que, em sua percepção, buscaram sempre lhe garantir as melhores condições de atendimento, tanto no que se refere à sua escolarização, quanto durante o processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista.

*O primeiro são os meus pais que eles sempre me incentivaram desde que eu era criança. Então eu acho que esse foi um dos motivos do meu grau de autismo não ter evoluído para uma coisa mais severa um pouco. Eu tive bastante desenvolvimento assim, eles nunca deixaram faltar nada pra mim. Estava sempre desenvolvendo bem, sempre levando aos melhores*

*profissionais; os profissionais avaliando, fazendo o trabalho deles. E eu acho que se eu fosse pontuar, tiveram outros que eu vou contar ainda, mas eu acho que se eu fosse pontuar o gatilho, esse, acho que foi o principal. Acho que foi o principal, porque eu tive pais que não deixaram. Que sempre me educaram muito bem e isso eu tenho que agradecer demais a eles que, senão, eu acho que eu poderia, com certeza, ter evoluído para um grau bem mais severo. (Bruno)*

Esse é um ponto que foi levantado por ambos os estudantes entrevistados. Camila, durante sua entrevista, também referiu uma relação próxima e agregadora com a figura paterna durante seu desenvolvimento. Entretanto, assim como Bruno, a vivência de Camila nos revela que é a figura materna a mais próxima e atuante, responsável pelo acompanhamento diário e educação dos filhos com Transtorno do Espectro Autista, sendo a ausência da figura paterna no apoio às atividades cotidianas justificada pela necessidade de trabalho externo ao domicílio.

*Que a minha mãe ela participou muito. O meu pai nem tanto porque trabalhava muito. Então quem ficava mais comigo era a minha mãe mesmo. Inaudível... ela tirou para cuidar mais de mim. (Bruno)*

*É sempre minha mãe porque meu pai fica ocupado no trabalho dele e ele trabalha o período todo. (Camila)*

No trecho acima, Camila está se referindo à atuação da mãe em acompanhá-la em atividades cotidianas, como idas às consultas médicas, atividades de terapia, igreja ou mercado perto de sua residência. Ao lembrar sobre a forma como a mãe a apoiava nas tarefas escolares, ela conta:

*Na verdade, ela ficou só me ajudando em algumas lições da tarefa do Ensino Fundamental e depois o tempo passou, é eu mesmo fazendo sozinha depois que os professores passam auxiliando e eu mesma anoto na cabeça para lembrar. Enfim, tudo isso. (Camila)*

*Só a minha mãe que me ajudou na tarefa do ... a partir do terceiro ano, aí no... até o quinto ano, já. Mas do sexto ano até o sétimo ano, do nono ano até o Ensino Fundamental eu mesma fiquei fazendo sozinha e no Ensino Médio continuei fazendo a mesma coisa. (Camila)*

Em seus depoimentos, Camila revelou um sentimento de admiração e respeito para com os professores com os quais teve contato ao longo de sua trajetória escolar, durante a Educação Básica. Remeteu, em várias ocasiões, à atuação atenciosa e paciente deles, que promoveu sua

aprendizagem. Demonstrou ter se apropriado de um ambiente de proteção e empatia, que significaram sua permanência no ambiente escolar.

*Hum... no fundamental, eu lembro de poucos professores, mas no Ensino Médio, muitos professores. No caso, eu tenho a minha professora de matemática, ela se chama XXX (citou o nome da professora), ela me deu aula na escola XXX (citou o nome da escola), ficou me ensinando muita coisa e não só me ensinar, mas ela também ficou grudada em mim, que eu ficava no colo dela, abraçava ela, beijava ela, enfim. (...) E não só ela que eu conto. Também conto com algumas professoras que também ficam me auxiliando, né, me ensinando com carinho, enfim. (Camila)*

*Antes, quando era pequenina, começava na creche, eu ficava assim... um pouquinho de timidez e com vergonha, mas os professores já me aconselharam, me acalmaram, e como os dias passou, aí eu aprendi a gostar. (Camila)*

*Eu aprendi a ler tranquilo do jeito pela orientação dos professores que explicam com calma pra ver como é que se faz uma leitura, depois não só uma leitura, pra responder questões sobre os textos, de leitura. (Camila)*

Sobre os professores a ajudarem com paciência, ela afirmou:

*É. Eles me ajudaram de forma mais clara, devido às dúvidas que eu sempre tiro de cada um. (Camila)*

Um elemento que chamou a atenção no relato da estudante foi o fato de ela referir ter sido uma aluna frequente à escola, durante a Educação Básica. De acordo com Camila, as faltas às aulas decorriam exclusivamente de ocasiões em que ficou doente ou de eventuais viagens. É possível inferir, portanto, que a aluna gostava de estar no ambiente escolar e assumia esse movimento como um compromisso sério.

*Eu faltava poucas vezes na escola. Poucas. É que as vezes eu fico doente, depois fico viajando. Tudo isso que é de compromisso. (Camila)*

Na dimensão das atividades extraescolares, Bruno destacou a participação em atividades de reforço escolar, realizados por professores particulares, que o acompanharam ao longo da Educação Básica.

No caso de Camila, ela referiu apenas a frequência, durante um ano letivo em sala de recursos multifuncionais, que aconteceu no 6º Ano. De acordo com ela, esses atendimentos aconteciam na própria escola em que estava matriculada, no contraturno da classe comum. O que referiu ter recebido, de forma mais regular, foi o atendimento especializado na área da Saúde, tendo acesso a serviços públicos de reabilitação e intervenção nas áreas de Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, além de atendimentos em grupo. Esses atendimentos, embora não tenham sido frequentes durante todo o período de desenvolvimento, transpassaram sua infância e início da adolescência.

*Ah, foi no meio do 6º ano que eu estava na escola, a sala do AEE. Não tinha no 7º ano. Só fiz esse do 6º ano. (Camila)*

*Eu já fiz a terapia com a fono, com a psicólogo lá no Núcleo. Acho que começou com... quatro anos de idade. (Camila)*

*Jogar peças de quebra-cabeça; no outro eu jogava aquele joguinho que eu não lembro qual que era que era pra jogar dados, outro contando casinha, um, dois, três, quatro, cinco, tá, tá, tal. Só esses que eu fazia, no Núcleo, uma vez por semana. (Camila)*

*Passei por mais uns tratamentos de apoio: psicólogo no caso, no ano de 2019, eu andei passando lá, em algum lugar, perto do posto de saúde. Eu fiquei lá, aprendendo essas coisas de culinária, e também alguns jogos, no caso jogo do Uno, Uno eu sei jogar! Sim. Todo o ano inteiro e como eu completei 18 anos, eu já tinha parado de fazer agora fica lá ... num lugar meio longe. (Camila)*

Na cidade em que ela reside, as pessoas com deficiência atendidas pela rede municipal são acompanhadas, durante a infância, pelos serviços oferecidos por um núcleo especializado. Depois seguem para o Centro de Assistência Psicossocial - CAPS, Unidade I, até completarem a maioridade. Nos relatos acima, Camila se referiu ao atendimento dispensado às pessoas com Transtorno do Espectro Autista durante a infância e adolescência.

Após os dezoito anos, os jovens são desligados da unidade do CAPS I e seguem para a unidade II, que atende adultos com todos os tipos de deficiência e transtornos, inclusive os causados por outras questões, como depressão e dependência química. Essa unidade fica em um local bem afastado do centro da cidade, de difícil acesso, e os atendimentos terapêuticos para pessoas com deficiência são realizados em grupos.

Conforme afirmado anteriormente, neste eixo temático, ficaram concentrados os fatores que atuaram de maneira positiva para a promoção do desenvolvimento dos participantes da pesquisa e, assim, contribuíram para com suas trajetórias escolares ao longo da Educação Básica.

Ambos os participantes se referiram à atuação dos professores na viabilização de situações que favoreceram a permanência e a aprendizagem nos espaços escolares frequentados. O apoio pedagógico no âmbito da sala de aula regular foi um fator importante na apropriação dos conhecimentos escolares. A dimensão afetiva na relação pedagógica também se evidenciou como um aspecto que contribuiu no processo de escolarização. Nesse aspecto, Camila fez um destaque: suas vivências revelaram que sua presença e participação nos espaços escolares foram perpassadas por atitudes de acolhimento e atenção, disponibilizadas pelos professores, que, somadas às estratégias de ensino satisfatórias, tiveram grande impacto sobre o seu sucesso escolar.

As memórias de Bruno remeteram à utilização de práticas pedagógicas que ressignificaram sua relação com a Matemática. Ainda que essas práticas, em sua percepção, estivessem limitadas à atuação isolada de um determinado professor com o qual teve contato nos Anos Finais do Ensino Fundamental, elas se configuraram em um tipo de apoio pedagógico ao qual o estudante teve acesso, que foi disponibilizado intencionalmente, no espaço regular de ensino e teve efeitos positivos na sua trajetória escolar.

Os resultados apresentados estão em consonância com os estudos de Siems-Marcondes (2017), que nos mostram estar a qualidade da escolarização dos estudantes com deficiência diretamente ligada ao investimento no processo pedagógico. De acordo com a autora, a apropriação de saberes escolares depende, sobremaneira, de fatores ligados às relações de ensino, que podem favorecer ou impedir a construção de estratégias de enfrentamento às barreiras e limitações do meio social associadas à condição de deficiência.

Outro fator que identificamos como tendo contribuído positivamente para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes diz respeito ao apoio familiar. Ambos relataram a presença ativa e a dedicação dos pais durante suas trajetórias de vida, com destaque para o protagonismo da figura materna no cuidado e acompanhamento nas atividades escolares e extraescolares. Vários estudos também identificaram a importância da atuação dos familiares na promoção e na defesa de melhores condições de escolarização para os estudantes com

deficiência (Siems-Marcondes e Caiado, 2013; Caiado, 2014; Teixeira, 2014; Silva, 2014; Bittencourt, 2018; Souto, 2019). Alguns desses estudos, ressaltaram a participação das mães no cuidado diário e na intensa busca pela garantia do direito de acesso aos meios que pudessem impulsionar o desenvolvimento global dos filhos (Silva, 2014; Bittencourt, 2018; Souto, 2019).

A trajetória de escolarização de Camila trouxe elementos para caracterizar esse fenômeno. Sua matrícula em escola regular, desde o início da escolarização, só foi possível porque sua mãe, na ocasião da busca por atendimento especializado, não aceitou e contestou firmemente o encaminhamento quase que compulsório da filha para uma instituição especializada, de caráter privado-filantrópico.

Diante de sua negativa em aceitar o atendimento previamente disponibilizado, a estudante foi direcionada para uma fila de espera, sem expectativa de tempo para o início dos acompanhamentos em instituição pública. Tal direcionamento, é significado pela mãe de Camila como uma tentativa da profissional responsável pela organização dos atendimentos especializados do município em pressioná-la a aceitar o que estava sendo-lhe oferecido, sem mais questionamentos. Entretanto, diante da demora na disponibilização de vaga, a mãe buscou apoio do Conselho Tutelar municipal e, após a intervenção desse órgão, os atendimentos foram sendo paulatinamente disponibilizados.

Nos remetemos às discussões propostas por Siems-Marcondes e Caiado (2013) que nos levam a refletir sobre a impossibilidade de atribuir a dimensão de política pública aos atendimentos ofertados pelas instituições público-privadas, pois, ainda que o financiamento desses serviços seja feito através do repasse de verbas públicas, os fundamentos ético-políticos que embasam a sua criação, direcionam -se para o atendimento filantrópico, de caráter assistencialista e caritativo, em contraposição ao reconhecimento da perspectiva de direito social, conquistado na Constituição de 1988. (Siems-Marcondes e Caiado, 2013).

Tendo resistido à matrícula de Camila em instituição de natureza privada-filantrópica, a mãe não só defendeu e garantiu o direito da filha de ser atendida pelo Sistema Público de Saúde, sob uma perspectiva de direito público, como também resguardou seu direito de frequentar uma escola pública regular, ampliando, sobremaneira, as possibilidades de a filha se beneficiar dos conhecimentos historicamente elaborados e se desenvolver em seu percurso educativo. Sendo assim, entendemos que, esse movimento de resistência foi crucial para o rumo que a trajetória escolar de Camila tomou, ao passo que, se a estudante tivesse sido matriculada

na instituição especializada privada, de caráter filantrópico naquele momento da vida, dificilmente teria tido a oportunidade de cursar a Educação Básica e ingressar na Educação Superior.

Em estudos sobre trajetórias escolares de alunos com deficiência, Siems-Marcondes e Caiado (2013) identificaram uma estreita relação entre a ausência de histórico de atendimento em instituições privado-assistenciais e a ampliação das possibilidades desses estudantes de cursarem e concluírem o Ensino Superior.

Os dados apresentados no levaram a refletir sobre a situação de alerta constante em que os pais de crianças com deficiência, especialmente aqueles com condições socioeconômicas menos favorecidas, parecem vivenciar cotidianamente para conseguir garantir o pleno cumprimento dos direitos de seus filhos. Inferimos ainda, sobre o intenso sentimento de autocobrança que esses pais podem vivenciar.

A mãe de Camila precisou resistir e lançar mão de todos os recursos possíveis para conseguir a vaga de atendimento especializado, em uma perspectiva de direito social/público, em oposição ao atendimento de caráter assistencialista, que lhe fora inicialmente disponibilizado, entretanto, (com base nos registros de atendimento à família, anteriormente citados), verificamos que ela atribui o fato de a filha não ter recebido atendimento contínuo em sala de recursos multifuncionais ao longo da Educação Básica, à ausência de sua atuação para exigir da escola o cumprimento desse direito.

Reconhecemos e defendemos a autonomia da escola em avaliar a necessidade pedagógica da participação de Camila nesse espaço de apoio e não temos elementos suficientes para inferir sobre os motivos que levaram a escola a esse encaminhamento; no entanto, entendemos que tal resultado de pesquisa propõe uma reflexão sobre a importância de as instituições escolares buscarem estabelecer uma relação de parceria com as famílias dos estudantes, de maneira, a permitir-lhes a participação acerca dos processos pedagógicos dos filhos.

Outro fator citado pelos estudantes como favorecedor dos processos escolares refere-se aos acompanhamentos médicos e terapêuticos regulares na área da Saúde, aos quais tiveram acesso e que perpassaram as etapas da infância e adolescência. Bruno ressaltou a importância da atuação clínica de diversos profissionais: psicólogos, psiquiatras, neurologistas e

psicopedagogos, com quem teve contato durante o seu processo de diagnóstico. Da mesma maneira, Camila relatou a participação em atendimentos terapêuticos regulares, direcionados à área da Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, dedicados à intervenção e à estimulação sensório-motora, com vistas à promoção do desenvolvimento global. Ambos os estudantes apontaram para a relevância do atendimento terapêutico para o acompanhamento do processo de escolarização.

Reconhecemos a importância do acesso a esse tipo de atendimento, mas notamos que, em alguns excertos das entrevistas, especialmente nos depoimentos de Bruno, a atuação dos profissionais é apresentada como sendo condicionante ao sucesso acadêmico dos estudantes. Verificamos, nesse ponto, a prevalência de uma concepção que subjuga a atuação da escola, em função do conhecimento de especialistas externos a ela. Trata-se, de um discurso hegemônico que se faz presente também nas políticas de inclusão, tendo em vista a ênfase dada à criação de serviços especializados para atender os estudantes com deficiência, dentro dos próprios espaços escolares, assumindo como base o diagnóstico médico e psiquiátrico (Kuhnen, 2017).

Com base nos relatos, observamos que ambos os estudantes tiveram acesso a atendimentos clínicos e de reabilitação, que ocorreram independentemente da atuação de instituições especializadas de caráter privado-filantrópica. Entretanto observamos que, no caso de Camila, foi necessária uma forte resistência da mãe para fazer valer o seu direito de receber atendimento especializado, sob um enfoque de direito social/público, em oposição ao ser atendimento de caráter assistencialista, segregado, disponibilizado pela entidade filantrópica. Na história de vida dessa estudante, o atendimento especializado em instituição privado-filantrópica foi apresentado à família, em dado momento, como sendo uma opção/forma de atendimento mais rápido e eficiente e só não se tornou constitutivo de sua realidade, em virtude da atuação da mãe, que se sentiu fortalecida pela recomendação expressa da médica responsável pelo diagnóstico, que adiantou-se em orientar enfaticamente a família, para que não aceitasse o atendimento que lhe seria imediatamente oferecido.

Embora anunciado o direito ao atendimento público aos sujeitos com deficiência desde a Constituinte de 1988, Camila quase o teve negado, dada a insistência da profissional responsável pela disponibilização das vagas, em matriculá-la em instituição privado-filantrópica. Tal insistência não se fez presente na história de vida de Bruno; sua família, dadas as condições socioeconômicas, buscou atendimento especializado no sistema privado e, dessa

forma, a possibilidade de receber apoio em instituições dessa natureza sequer foi cogitada por qualquer um dos profissionais que o atenderam.

A trajetória escolar de Bruno se deu em escolas particulares; da mesma forma, os atendimentos especializados na área da Saúde aos quais ele teve acesso. Camila teve o percurso escolar e os atendimentos especializados clínicos desenvolvidos na rede pública. Os dois estudantes tiveram acessos a serviços de setores diferentes, mas concluíram a Educação Básica com apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e, com isso, tiveram condições de acessar o Ensino Superior. No caso de Bruno, não houve encaminhamento para instituição assistencial- filantrópica em nenhum momento de sua trajetória escolar, já para Camila, a resistência intensa da mãe configurou-se indispensável para impedir que a estudante fosse matriculada em instituição dessa natureza.

Com base nos sistemas de apoio identificados neste eixo temático, destacamos a importância das relações sociais estabelecidas pelos estudantes entrevistados ao longo de suas trajetórias escolares. Os diferentes sujeitos sociais com o quais eles tiveram contato atuaram como mediadores na composição das possibilidades de condições de desenvolvimento acessadas. As vivências potencializadas pelos sistemas de apoio a que tiveram acesso convergiram positivamente para o desenvolvimento humano e para a promoção do sucesso escolar. Tal resultado está em consonância com o estudo de Siems-Marcondes (2017), que associa a possibilidade de sucesso da inclusão escolar de pessoas com deficiência, com apropriação dos saberes escolares, à qualidade das relações humanas estabelecidas ao longo do processo educativo.

Sendo assim, ressaltamos a necessidade do conhecimento acerca da definição dos papéis a serem desenvolvidos por cada tipo de apoio com vistas à disponibilização de condições adequadas para o desenvolvimento global das pessoas com deficiência. Tal intento convoca ao diálogo constante entre os diferentes sujeitos sociais implicados nesse processo e orienta para a realização de um trabalho conjunto, ordenado pela atuação intersetorial das áreas da Educação, Saúde e Assistência Social, com espaço para a participação ativa da família, sem que haja sobreposição de um conhecimento sobre o outro.

Nessa perspectiva, aos professores é reservada a atuação referente ao ensino, ao trabalho pedagógico que se efetiva no espaço escolar e trata das relações de ensino, das estratégias pedagógicas, dos modos de se relacionar com os estudantes e de convocá-los para a

aprendizagem, dos modos de organizar o currículo, entre outras ações que são específicas dessa área do conhecimento, que não podem ser atribuídas a profissionais de outras áreas, tampouco determinadas por eles. Da mesma forma, demandas oriundas de conhecimentos específicos da atuação de profissionais da área da Saúde, com foco na intervenção e na reabilitação não devem ser transferidas para a responsabilidade dos professores.

Numa proposta de atendimento interdisciplinar e intersetorial, o objetivo é compor conhecimentos, acerca das especificidades de cada sujeito, que se complementem e se integrem para a materialização da ampliação de condições adequadas de atendimento, em todas as dimensões constitutivas da pessoa, e que atuem em prol dos processos de desenvolvimento humano. Para tanto, reiteramos a necessidade da criação e do fortalecimento de parcerias entre as áreas, de forma a garantir a efetividade dos direitos já conquistados constitucionalmente: direito à Educação, à Saúde e à Assistência Social.

#### 4.1.2 Barreiras e Acessibilidade

Neste eixo temático, elencamos os elementos que os estudantes entrevistados apontaram e que foram significados por eles na relação com o meio escolar como dificultadores para a permanência escolar.

Ambos os estudantes relataram que as barreiras encontradas na vivência escolar dizem respeito às relações com colegas de sala de aula. Bruno faz menção ao termo *bullying*, enquanto Camila refere-se à questão da indisciplina, porém não a aponta como sendo direcionada exclusivamente a ela ou ao fato de ser uma estudante com Transtorno do Espectro Autista.

*Aí foi evoluindo, fui para o 2º, 3º, 4º, 5º. Chegou no 5º ano e eu comecei a perceber que as pessoas começaram a me achar estranho, que tinha uma característica diferente. (Bruno)*

*Então, daí vem o 9º ano, a 8ª. série. Eu comecei a 8ª. série na mesma escola, isso era 2015. Então eu fiquei nessa escola até o começo desse ano. Aí eu sofri uma situação que me deixou bem constrangido com uma pessoa dentro da escola. As pessoas gostavam muito de implicar comigo, eu não sei por que, eu acho que talvez por perceber que eu tivesse um comportamento meio diferente dos outros e aí eu comecei a sofrer muito bullying. Bullying, bullying... Bullying em cima de bullying. Era agressão verbal às vezes. As*

*peças não chegavam a me xingar, mas elas falavam assim: Ah, seu estranho, não sei o quê, umas coisas assim que me deixavam bem chateado, sabe? (Bruno)*

*Aí eu saí dessa escola porque eu falei assim: “eu não vou ficar num lugar onde as pessoas estão me tratando dessa forma e a escola não consegue intervir para conseguir corrigir o comportamento. Então nesse mesmo ano eu mudei para o (referiu o nome da escola) porque tinha boa indicação. Dentro do 9º ano. Aí, eu cursei o meu 9º ano inteiro. Entrei no 1º ano do Ensino Médio. Quando eu entrei no 1º ano do Ensino Médio eu comecei a ter problema com outro menino dessa escola. Ele começou a fazer bullying comigo. Toda hora ele vinha me encher o saco, mexia comigo, toda hora. Aí a escola também não estava preparada para resolver esse tipo de conflito, esse tipo de problema. O que que eu fiz? Aí eu fui pro (referiu o nome de outra escola), onde eu fui do 1º do Ensino Médio. Eu tinha o curso a tarde lá e eu terminei meu Ensino Médio. Então eu fiz 1º ano, 2º ano, 3º ano. (Bruno)*

*Tudo de ruim. Tudo. Como por exemplo ficar pegando material que não é para pegar dos outros. Ficar escondendo material que não pode fazer isso. Escondendo material de outra carteira para jogar a culpa no aluno, para fazer os alunos se acusarem. É isso que tão fazendo, com essa maldade. E não só isso. Ficar jogando papel um no outro, espalhando sujeira de papel no chão. Não só comigo. Com todo mundo e eu ficava assim, nervosa. Aí depois fui contar tudo para os professores. (Camila)*

*Sempre os meninos que ficavam fazendo bagunça, sentar ao meu lado quando eu estava quietinha registrando os conteúdos que ela ficou passando, aí ficaram pegando no meu pé, jogando papel... pegando no meu pé pra me provocarem, pra me prejudicarem, etc, etc Só no Ensino Médio. (Camila)*

Em seus relatos, Camila traz à memória os comportamentos de colegas que considerava não condizer com atitudes coerentes no ambiente escolar. Esclarece que esses comportamentos foram vivenciados por ela durante o Ensino Médio.

Como podemos observar, um dos fatores apontados pelos dois estudantes refere-se a comportamentos considerados por eles como problemáticos, praticados por colegas, no âmbito das relações sociais entre os pares, presentes nos espaços escolares. Comportamentos como: intimidações, perseguições, xingamentos e brincadeiras de mal gosto surgiram como elementos que dificultaram o percurso escolar. Bruno utilizou o termo *bullying*, para nomear as atitudes hostis direcionadas a ele, percebidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. O estudante referiu que mudou de escola por duas vezes no período, motivado pelas atitudes dos colegas. Camila também trouxe elementos que nos possibilitaram concluir que esse tipo de atitude esteve presente durante sua trajetória escolar no Ensino Médio, embora não as tenha percebido como sendo direcionadas exclusivamente a ela.

Estudos de Silva (2014), Teixeira (2014) e Olivatti (2017) também evidenciaram questões concernentes à qualidade das relações sociais entre os pares como sendo um fator que repercute negativamente nas trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ao longo da Educação Básica, apresentando, como consequências, reiteradas mudanças de escolas e, em alguns casos, evasão ou opção por educação à distância.

Ainda, no caso de Camila, foi possível perceber que a instituição escolar na qual ela cursou os quatro Anos Finais do Ensino Fundamental diferia muito, em questão de organização, da escola em que cursou o Ensino Médio, sendo que, a primeira se tratava de uma instituição de pequeno porte, participante de um projeto piloto e experimental, proposto pela rede municipal de Educação, que consistia na extensão da oferta do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais até os Anos Finais. Tratava-se, portanto, de uma escola com pouco mais de quatro turmas, em um ambiente familiar e acolhedor, com poucos alunos e professores. Por outro lado, a instituição em que cursou o Ensino Médio, era uma escola estadual tradicional do município, de grande porte, no que se refere tanto à estrutura física quanto humana, com um número considerável de alunos e professores, com oferta de turmas nos três turnos.

A estudante não externalizou dificuldades com a processo de transição da primeira etapa (Anos Iniciais) do Ensino Fundamental para a segunda (Anos Finais), ocasião em que há uma mudança significativa na forma de organização curricular. Já Bruno, mobilizou essa questão, embora não a tenha apontado como sendo uma dificuldade específica de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, demonstrando, assim, ter consciência de que se trata de uma mudança que pode trazer impactos no desempenho de todos os estudantes, independentemente de ter algum tipo de deficiência.

*Eu enxergo que uma das etapas mais complexas para o aluno está entre o 5º e o 6º ano que é a mudança de ciclo que, de repente ele estava tendo um professor que era um pedagogo que estava ministrando todas as disciplinas ali, pra ele todas as matérias, entre aspas, e no 6º ano, não. (Bruno)*

Sobre os conteúdos escolares, não foram feitas muitas considerações. Bruno referiu-se ao acúmulo de dúvidas relacionadas a conteúdos pedagógicos, especialmente da área da Matemática, que foram se intensificando à medida que avançavam os níveis de escolarização. Em sua percepção, tais defasagens estavam associadas à insuficiência da utilização de estratégias diferenciadas para promover a aprendizagem efetiva. Para Camila, os

conteúdos escolares pareceram não representar barreiras à sua aprendizagem, ao passo que ela significou o fato de não ter sido reprovada em nenhuma série como um indicador de seu sucesso escolar, atribuindo este resultado ao seu comprometimento na realização das tarefas solicitadas.

*De aprendizagem, se fosse falar das matérias mesmo, se eu for falar de matemática, eu acho que faltou muita ludicidade pra mim. (Bruno)*

*Sim. Eu fazia trabalhos em grupo, e as vezes, individual (...) eu sempre participava de alguns grupos e eu fiz a apresentação em grupo, outra apresentação individual (...) tirava sempre notas boas de cada disciplinas que os professores pedem grupo outros individuais. Porque eu deixo assim: organizada, caprichada. (Camila)*

Na análise dos depoimentos, chamou-nos a atenção, a intensidade com que as dificuldades de relacionamento com os pares emergiram durante as entrevistas, sendo apontada como um fator representativo de barreiras à escolarização. Ainda que tenham sido percebidas sob diferentes perspectivas, se constituíram em uma vivência que marcou as trajetórias escolares dos estudantes. Tal revelação nos leva a refletir sobre a importância de que, no âmbito da elaboração das práticas pedagógicas mais assertivas para o trabalho com os estudantes com deficiência, seja observada e considerada a dimensão das relações sociais, que se estabelecem entre os estudantes, com um cuidado especial para a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam a interação positiva dos sujeitos nos espaços escolares, com vistas a promover espaços de aprendizagem que valorizem a diversidade humana.

Siems-Marcondes (2017) nos alerta para a estreita relação que se estabelece entre a qualidade de acolhimento destinado por professores e gestores educacionais aos estudantes com deficiência, e a presença de atitudes de respeito e solidariedade, por parte dos colegas, nos ambientes escolares.

Entendemos que os elementos apontados neste eixo temático permitem-nos refletir sobre a organização do meio escolar. Ao analisarmos os percursos trilhados pela Educação Especial no Brasil verificamos que, na perspectiva da integração, era a criança quem precisava se adaptar ao meio escolar para dele participar; na proposta de inclusão, o que se verifica é a mudança do foco para as adaptações do meio escolar, apresentadas como condição para atender às necessidades da criança com deficiência.

Entendemos que ambas as vertentes trazem consigo pontos emblemáticos, ao passo que estão sustentadas por concepções que não consideram a relação de interdependência entre

sujeito e o meio no processo de desenvolvimento humano; ora o foco é o sujeito que precisa se adaptar, ora o foco é o meio que precisa se ajustar. Embora o paradigma da educação inclusiva traga implicado a necessidade de romper com a homogeneização da escola em defesa de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e reconhecimento das diferenças individuais, pouco são as mudanças provocadas pelas políticas de inclusão em termos da organização escolar.

Perpassa a necessidade de formação de professores e gestores educacionais para o trabalho com estudantes com deficiência, no que se refere à promoção de ambientes educativos que favoreçam situações de aprendizagem efetiva destes estudantes.

#### **4.1.3 Diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização**

Este eixo temático foi concebido com base nos elementos apontados pelos estudantes, que nos permitiram inferir algumas compreensões relativas às formas como eles significaram a ausência do diagnóstico e, posteriormente, o fechamento do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista em suas trajetórias.

O depoimento de Bruno caracteriza o processo pelo qual se deu o seu diagnóstico. O estudante o concebe como sendo um processo longo, que demandou da atuação de diferentes profissionais da área da Saúde, com destaque para o acompanhamento sistemático do psicólogo. Trouxe elementos que nos permitiram refletir sobre sua concepção no que diz respeito ao papel decisivo do médico em atestar o diagnóstico, em detrimento dos inúmeros profissionais que o acompanharam ao longo do processo. Seus relatos sugeriram, também, o desempenhar de um papel passivo da escola, que, durante boa parte da trajetória escolar do estudante ficou à mercê do diagnóstico e/ou de orientações de profissionais externos a ela para propor atividades ou situações de ensino diferenciadas para o estudante.

*Eu tive bastante professores bons ali comigo que conseguiram auxiliar nesse processo, apesar de que aquela época eu ainda não sabia que eu continha o déficit, do autismo e... eu tinha bastante dificuldade, então, a gente não conseguia achar fonte assim de dificuldade e a escola não conseguia ajudar porque eu não tinha diagnóstico de nada, na época. (Bruno)*

Sobre práticas pedagógicas diferenciadas em atendimento às necessidades específicas atribuídas ao Transtorno do Espectro Autista, Bruno referiu duas práticas que o acompanharam por um determinado período, ora separadamente, ora concomitantemente, durante os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio: realização de atividades que ele chamou de estudo dirigido, que consistia na resolução da prova de forma individual, antecedendo à aplicação da mesma com toda a turma e, em outros momentos, realização das atividades avaliativas em ambiente separado dos demais alunos.

*Também teve uma época que, quando eu comecei a descobrir o diagnóstico de autismo, o que que aconteceu? Eu comecei a trabalhar, é, eu não conseguia fazer a prova com a turma. Tinha problema para desenvolver a prova com outras pessoas. Hoje eu consegui superar isso, a questão do déficit de atenção. Eu não conseguia me concentrar. Era muita gente falando no mesmo tempo de prova, de sala, ali. Ai o que que os professores começaram a fazer? Eles davam a prova como estudo dirigido. E aí, isso me ajudou muito a desenvolver também. Eles me davam a prova um dia antes, eu desenvolvia essa prova como estudo dirigido. Depois eu resolvia a prova de novo pra ver se eu tinha entendido o estudo. (Bruno)*

*Na verdade, eu fazia separado a prova. (...). Mas depois, eu comecei a liberar esse bloqueio, eu passei a conseguir fazer a prova. Eu vi que era melhor fazer junto, que separado. Entendeu? (...) Ai eu comecei a mudar as estratégias de estudo e mudei o caminho que eu tinha que tomar. (Bruno)*

Essas práticas foram apontadas por ele como sendo um fator que favoreceu seu desenvolvimento durante sua trajetória escolar e foram sugeridas, de acordo com ele, pelo psicólogo clínico que o acompanhava.

*Então, foi uma orientação do psicólogo. Ele achou que era melhor vendo que eu não estava conseguindo ter um desempenho adequado ali. Ele viu e ele falou assim óh: Porque que vocês não tentam o ensino dirigido? (Bruno)*

*Naquela época eu ainda não tinha tido o diagnóstico médico da minha capacidade, até a gente achava que eu era normal e que a dificuldade era... a gente tentava investigar a dificuldade, mas não aparecia, o porquê. Não sei se é porque naquela época ainda a psicologia e a medicina não eram tão avançadas que a gente não chegava num diagnóstico de jeito nenhum ou que demorou mais. Eu só fui descobrir em 2016. Isso já fazem 07 anos. (Bruno)*

Nesses depoimentos, Bruno reproduziu um discurso socialmente construído, que referenda a não atuação da escola frente à ausência de diagnóstico que comprove a deficiência. Nessa perspectiva, o movimento que deve ser realizado pela escola, no sentido de buscar alternativas para que todos os alunos tenham condições de apreender os conteúdos e de participar do ambiente escolar, encontra-se condicionado a um saber médico que determina qual aluno deve, ou não, ter um acompanhamento especial, de acordo com o tipo de deficiência identificado. Em outro ponto do depoimento de Bruno, a ausência do diagnóstico pareceu-nos justificar a suposta inércia da escola na proposição de estratégias diferenciadas na busca pela garantia das condições adequadas de aprendizagem dos alunos nela matriculados.

Camila não fez nenhuma referência sobre a percepção da existência de práticas pedagógicas exclusivamente a ela destinadas, por ocasião do Transtorno do Espectro Autista.

No que se refere ao diagnóstico e aos sentimentos que este suscitou nos estudantes e em suas famílias, Bruno afirmou:

*Ah, o primeiro sentimento que eu tive foi de inválido. É estranho. Você, a vida inteira ... Hoje eu já não penso dessa forma. Hoje eu penso que é uma condição que eu vou viver com ela para o resto da minha vida e que eu vou ter que saber controlar os estouros que ela dá. (Bruno)*

Para Camila, o período do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista não lhe pareceu ter sido muito impactante para ela, já que a estudante não atribuiu, aparentemente, significado a esse acontecimento na época da sua ocorrência e nem durante sua trajetória escolar na Educação Básica. Em conversas com sua mãe, foi relatado que o diagnóstico de Camila se deu quando ela tinha, aproximadamente, seis anos de idade.

Em uma conversa realizada em 2019, na ocasião de seu ingresso na Instituição de Ensino Superior, Camila não soube dizer o que era o Transtorno do Espectro Autista e, quando questionada sobre ser diagnosticada dessa forma, ela disse que não sabia do que se tratava e que nunca tinha ouvido falar sobre isso.

No entanto, na ocasião da realização dessa entrevista para fins de pesquisa, o assunto emergiu e, durante seu relato ela, demonstrou ter conhecimento de sua condição. Sendo assim, nos trouxe elementos para refletirmos sobre como essa condição, socialmente atribuída

(Vigotski, 1997), impactou sua vivência, naquilo que se refere à constituição de suas subjetividades, enquanto sujeito social.

*É... antes quando eu fui diagnosticada eu não sabia que que era o autismo. Eu ficava assim, perguntando: por que que eu fui diagnosticada com autismo? Aliás eu nem sei o que é esse autismo! Sei lá. Só para os autismos enfrentarem as dificuldades, para, conseguirem apoio, para conseguirem enfrentar tudo, etc, etc. (Camila)*

*(...) Agora que sou adolescente, jovem, já fiquei sabendo que que era. Eu me senti assim, inconformada, sem saber direito o que que era, mas minha mãe já explicou e com o tempo passou eu falei: oh, acho que agora eu sei como é esse autismo... ui, isso que me dá dor de cabeça! (Camila)*

Para Camila, o diagnóstico foi fechado por volta dos seis anos de idade. Sendo assim, a estudante pareceu-nos não ter memória pessoal sobre esse processo. Também não evidenciou a existência de uma memória familiar sobre esse aspecto, o que encontra respaldo nos registros de atendimentos consultados, ao passo que, neles verificamos não ser o assunto uma constante em sua rotina familiar. Sendo assim, parece-nos que a estudante foi se constituindo ao longo de sua infância e adolescência, sem perceber o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista como sendo um fator de impedimento ou de favorecimento para as relações de ordem pedagógica ou pessoais, estabelecidas no ambiente escolar. Acreditamos que, por essa razão, não nos tenha sido possível apreender, a partir de seus depoimentos, se as escolas em que ela cursou a Educação Básica promoveram alguma adaptação pedagógica, ou dispensaram algum tipo de apoio diferenciado. O que nos foi possível notar é que a estudante se sentiu acolhida e inserida em todas as atividades promovidas no ambiente escolar.

Bruno revelou que o seu processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista foi longo e perpassou sua trajetória escolar durante o Ensino Fundamental, sendo concluído por volta dos quinze anos de idade. Em alguns excertos da entrevista, ele demonstrou associar a ausência do diagnóstico à insuficiência, percebida por ele, da atuação da escola, no sentido de promover condições mais efetivas de ensino e aprendizagem dos conteúdos nos componentes curriculares. Em outras passagens, afirmou que o diagnóstico viabilizou a disponibilização de condições diferenciadas para a realização de atividades avaliativas no contexto escolar.

Tanto nos relatos de Bruno, quanto nos registros de atendimento feitos à família de Camila, verificamos que ambos os médicos foram incisivos ao recomendarem aos pais boas

expectativas para com o desenvolvimento acadêmico dos seus filhos e, no caso específico de Camila, diagnosticada antes do início da escolarização obrigatória, que não aceitassem sua matrícula em instituição especializada assistencial-filantrópica, em detrimento da matrícula em escolas regulares.

Trazemos destaque para a dimensão dessa recomendação, especialmente no caso de Camila, cujo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista foi fechado no ano de 2007; período histórico antecedente à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Essa orientação contribuiu para o fortalecimento da atuação das famílias na defesa pelas condições de atendimento e escolarização dos filhos. O impacto das orientações e recomendações dos profissionais da área médica, no processo de decisão familiar sobre os tipos de atendimentos educacionais a serem buscados para os filhos com deficiência, também foi verificado nos estudos de Silva (2014) e de Neves (2018). Tais resultados nos levam a pensar nas relações de poder implicadas no discurso médico na determinação acerca das possibilidades educacionais e das potencialidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, com consequências diretas para a definição sobre suas trajetórias de escolarização.

No contexto educacional contemporâneo ainda são observadas práticas escolares que não consideram as possibilidades de desenvolvimento cultural dos estudantes com deficiência e que permanecem limitando o direito à escolarização desses estudantes, à sua mera presença no espaço escolar, reduzindo, em muitas vezes, a ação educativa à realização de atividades de estimulação sensorio-motora e cuidados gerais (Kassar, 2015 e 2016; Dainez e Smolka, 2019). Nessas condições, o diagnóstico atua como um legitimador das incapacidades dos sujeitos perante as possibilidades de atuação pedagógica, ao mesmo tempo em que reforça a concepção de que a presença de estudantes com deficiência nos espaços escolares se resume ao atendimento das necessidades de socialização e cuidado.

Vigotski (1997), em seus estudos sobre as leis gerais do desenvolvimento, concluiu que não há diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento das pessoas com deficiência. De acordo com o autor, o que existem são particularidades nas formas de aprender e de se desenvolver, assim como nos recursos necessários para a aprendizagem (Garcia, 1999). Nesse sentido, ele destaca a importância de que a educação escolar das pessoas com deficiência se dê

nos espaços comuns, potencializando a apropriação do conhecimento escolar e os processos de desenvolvimento cultural (Vigotski, 1997).

Ao refutar o determinismo das características biológicas da deficiência sobre as possibilidades de desenvolvimento humano, Vigotski (1997) abriu espaço para novas formas de se conceber o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, convocando, dessa maneira, para a elaboração de estratégias educacionais que promovam a participação de estudantes com deficiência da/na produção do conhecimento e favoreçam práticas educativas ancoradas na mediação pedagógica, intencionalmente organizada para atender às características singulares de aprendizagem. Vigotski não nega as especificidades da condição orgânica, mas deixa claro que elas não devem ser tomadas como fator impeditivo da ação educacional intencionalmente planejada, para a promoção da participação e aprendizagem dos estudantes (Dainez e Smolka, 2019).

#### **4.2 MODOS DE SIGNIFICAR A VIVÊNCIA ESCOLAR**

Assumimos, no presente estudo, que todas as percepções e sentimentos partilhados pelos estudantes são resultantes de construções singulares, diretamente influenciadas pelas formas de organização social e pelas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos e o meio, ao longo de seus processos constitutivos. De acordo com Bittencourt e Fumes (2021, p. 04) “a consciência é a expressão do ser social (de sua visão de mundo, de seus valores e de suas concepções) configurado pelo processo histórico de produção da vida social”.

Destacamos a dimensão afetiva que a presença nos espaços escolares adquiriu para os estudantes entrevistados. Nas vivências partilhadas, foi possível apreender alguns dos sentidos atribuídos por eles ao espaço escolar, ao referirem sobre os sentimentos de satisfação e motivação em participar das atividades escolares e ressaltarem o comprometimento e a preocupação pessoais com o processo de aprendizagem. Camila e Bruno ocuparam o lugar de aluno no meio escolar. As vivências escolares dos estudantes nos permitem inferir que as relações sociais estabelecidas no meio escolar, concretizadas em práticas sociais, viabilizaram a incorporação das posições socialmente elaboradas, condizentes com a dinâmica escolar, de forma que houve a apropriação do lugar social de alunos (Kassar, 2015).

As práticas sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos da ação educativa: alunos e professores oportunizaram que os estudantes entrevistados se percebessem como partes do processo escolar e promoveram situações efetivas de participação e aprendizagem dos conhecimentos científicos, com consequências favoráveis para o desenvolvimento psíquico de ambos.

Bruno apresentou elementos que associam a sua presença no ambiente escolar à promoção de seu desenvolvimento pedagógico, com vistas à continuidade dos estudos. Camila também internalizou a função social da escola e se apropriou de seu lugar social de aluna. Reconheceu a importância da atuação dos professores para promover a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos e conferiu maior destaque às atividades realizadas que não se limitavam às desenvolvidas na sala de aula e que foram significadas por ela como uma possibilidade de ampliação de suas experiências no âmbito das relações sociais e culturais. Nas vivências compartilhadas, a estudante trouxe ênfase à dimensão afetiva das relações sociais estabelecidas no âmbito escolar. Parece-nos que, no que se refere às suas trajetórias escolares durante a Educação Básica, as vivências compartilhadas pela aluna sugeriram que ela não estabeleceu associações entre a sua participação no ambiente escolar e a presença do Transtorno do Espectro Autista.

Bruno participou ativamente do processo do fechamento do diagnóstico de TEA que aconteceu por volta dos quinze anos de idade. Nesse processo, suas memórias foram sendo constituídas e reconstituídas na mediação com outras pessoas (Braga e Smolka, 2020). As vivências compartilhadas por ele nos mostram que sua presença e participação no ambiente escolar, durante a Educação Básica são atravessadas pela consciência de que era considerado um aluno com deficiência; a posição social de aluno, inicialmente ocupada, adquiriu um complemento, a deficiência. Sendo assim todas as eventuais dificuldades pedagógicas e de relacionamento enfrentadas por ele no processo de escolarização foram significadas e explicadas a partir do papel social influenciado pela marca do TEA. Faz-se presente, em seus relatos, a força social que referencia o saber dos especialistas da área da Saúde como principal orientador do processo pedagógico. Reflexos dessa concepção são verificados em alguns trechos do depoimento, em que Bruno considerou que a atenção pedagógica específica acontece mediante recomendação de especialistas da área da Saúde.

As vivências compartilhadas por Bruno revelaram suas concepções de mundo e nos levaram a indagar sobre os reflexos negativos que tais ideias, hegemonicamente difundidas, assumem

na constituição da subjetividade dos sujeitos com deficiência e sobre como elas reverberam na dimensão das práticas sociais estabelecidas nos espaços escolares. Seja na percepção de que não é merecedor de apoio pedagógico dos professores para a atenuação das dúvidas referentes ao conteúdo, seja na ideia de que é preciso um laudo médico para que a escola possa atuar de forma mais assertiva na elaboração de estratégias metodológicas, para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, o que se verifica é a sobressalência de uma concepção de desenvolvimento que legitima o saber do especialista como aquele que deve orientar as práticas sociais. Nesta concepção, historicamente elaborada e difundida, reforça-se e reproduz-se a dimensão “especial” da Educação Especial, nos seus sentidos mais excludente e limitador, ao passo que delega ao conhecimento especializado a responsabilidade e a autoridade exclusivas para determinar as ações a serem desenvolvidas para o atendimento dos sujeitos com deficiência.

Desprovida de critérios claramente definidos e do conhecimento acerca das possibilidades de desenvolvimento humano, essa concepção se fundamenta em ideias que cerceiam as discussões e problematizações sobre a participação social das pessoas com deficiência, na mesma medida em que atuam no sentido de homogeneizar as propostas de atendimento a serem elaboradas, desconsiderando as especificidades dos sujeitos.

É com base nessa concepção de organização do trabalho que a perspectiva da educação inclusiva se estrutura, focalizando a questão mais instrumental da participação dos estudantes com deficiência nos espaços escolares regulares, com ênfase na disponibilização de recursos de acessibilidade e na valorização de discursos que apresentam as salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado como os espaços mais adequados para atender as especificidades desses estudantes. Verificamos, nesse contexto, a ausência de mudanças efetivas nas formas de organização e funcionamento da escola. Tal forma de atuação escancara a prevalência de uma política baseada em ajustes mínimos, em detrimento da adoção de uma política de transformação, que assume, como ponto de partida, a mudança de concepção sobre o que é o desenvolvimento humano (Dainez e Naranjo, 2015).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral investigar as trajetórias de escolarização de dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista, matriculados em um curso de graduação, a partir de seus depoimentos sobre a vivência escolar ao longo da Educação Básica e foi concebido a partir de uma inquietação que tem me acompanhado ao longo da vida: compreender as condições e possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência.

Ressaltamos o aumento no número de estudantes com deficiência que estão concluindo a Educação Básica e, com isso, tendo possibilidades de acessar a Educação Superior. Embora reconheçamos que se trata de um aumento paulatino, é um fenômeno que deve ser considerado, haja vista que, há um século, esse tipo de acontecimento era praticamente impensável. Também é possível reconhecer que a realidade supracitada não se constitui como representativa da grande maioria dos estudantes com deficiência que, embora matriculados na rede regular de ensino, segue vivenciando processos escolares excludentes, que descaracterizam a função e o sentido social da instituição escola, inviabilizando condições adequadas de participação e apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados.

A inquietação relatada e a constatação da presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista acessando os níveis mais elevados de ensino na idade considerada compatível com o esperado, fez emergir o interesse de conhecer os fatores que permearam a escolarização durante a Educação Básica de estudantes com TEA e que, de alguma forma, viabilizaram a possibilidade de acesso à Educação Superior, a fim de identificar os aspectos que favoreceram esse processo.

Ao procedermos à investigação sobre as produções acadêmicas já elaboradas sobre o tema, verificamos uma incipiência na realização de estudos que tratem das trajetórias escolares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista; além disso, não foram identificados trabalhos abordando especificamente o nível da Educação Básica, sendo mais comuns os estudos que enfatizam somente uma das etapas desse nível de ensino, ou que abordem o ingresso e/ou permanência na Educação Superior.

Outro aspecto observado diz respeito ao movimento de ouvir o que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista têm a dizer sobre si e sobre suas vivências escolares, uma vez que se evidenciou nos estudos mapeados uma tendência em dar destaque ao que familiares,

professores e profissionais têm a dizer, ainda que as pesquisas realizadas se referissem a sujeitos jovens e/ou adultos.

Ao longo do estudo, foi possível constatar que o Brasil teve um avanço considerável na ampliação do direito à Educação da população em geral. É possível afirmar que esse movimento favoreceu o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços regulares de educação. Entretanto os estudos contemporâneos sobre as trajetórias escolares dessa parcela da população evidenciaram que, a despeito do aparato legal constituído, o direito à Educação permanece situado em um campo de disputa política e que, aspectos relacionados às concepções historicamente construídas e disseminadas sobre as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência permanecem sendo reproduzidos e reforçados nos espaços escolares, restringindo, consideravelmente, as possibilidades de participação social desses estudantes, assim como sua apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados, em igualdade de condições.

Verificamos, portanto, que dificuldades relacionadas à permanência e ao êxito acadêmico dessa parcela da população seguem se configurando como uma grande barreira à efetivação da possibilidade de continuidade dos estudos aos níveis mais avançados de ensino.

A mudança de paradigmas sobre a concepção de deficiência ainda é um desafio nessa estrutura social desigual em que vivemos e, como tal, é acompanhado de contradições. Os dispositivos legais implementados a partir do reconhecimento do direito universal à Educação e da adoção dos paradigmas da educação inclusiva ampliaram as condições de participação física dos estudantes com deficiência nos espaços escolares; entretanto, espaços intencionalmente organizados para o atendimento pedagógico de todos os estudantes ainda estão distantes de serem democratizados.

Ao assumir o desenvolvimento humano como um processo historicamente constituído nas e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos com o meio e com os outros seres humanos ao longo de sua vida, Lev S. Vigotski aponta para a qualidade das experiências sociais às quais os sujeitos acessam ao longo de seu processo constitutivo como sendo um fator decisivo para o seu desenvolvimento cultural. Convoca, dessa forma, os sujeitos sociais responsáveis pelo trabalho pedagógico a uma mudança na perspectiva adotada, ao passo que não compactua com concepções que se limitam a classificar a pessoa com deficiência de forma homogeneizadora, baseadas no atendimento a um conjunto de características e comportamentos previamente

definidos, desconsiderando as singularidades humanas. Não se trata de desconsiderar as especificidades das pessoas com deficiência, mas de atuar intencionalmente, com vistas a retirar o foco das dificuldades e direcionar para a ampliação das possibilidades que se efetivam mediante ação educacional (Dainez e Smolka, 2019).

No caso dos dois estudantes participantes desta pesquisa, observamos que, a despeito das dificuldades relatadas, de maneira geral foram-lhes proporcionadas condições favoráveis para a participação no ambiente escolar, com apropriação dos conhecimentos socialmente acumulados.

O trabalho com o conceito de *vivências/pereživânie* da Teoria Histórico-Cultural se mostrou profícuo e permitiu a investigação sobre as relações estabelecidas entre o meio e os sujeitos da pesquisa, entretanto revelou alguns desafios, por tratar-se de um conceito ainda em elaboração. As vivências compartilhadas trouxeram elementos para a compreensão sobre como esses estudantes significaram sua presença nos espaços escolares e sobre como esse se configurou em oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento cultural. Com isso, consideramos sobre a vivência escolar atribuída de sentido como fator que perpassou a trajetória desses estudantes da Educação Básica à Educação Superior.

No que se refere aos fatores que favoreceram a trajetória escolar na Educação Básica, os estudantes apontaram para a relevância das relações estabelecidas no âmbito familiar, ao destacarem a atuação ativa dos pais na busca por melhores condições de desenvolvimento para os filhos. Verificamos a intensa batalha travada pelos familiares, que lançaram mão dos recursos que tinham para promover a escolarização dos filhos com Transtorno do Espectro Autista. Outro ponto apresentado diz respeito à ação dos professores na viabilização de situações que favoreceram a permanência e a aprendizagem nos espaços escolares. Evidenciaram, também, as relações intersetoriais, sobretudo envolvendo os setores da Educação e da Saúde, como um fator que contribuiu para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com base nesses resultados, ressaltamos a importância da criação de relações de parceria entre os sujeitos sociais implicados no atendimento às pessoas com deficiência, com vistas à organização de um trabalho intersetorial e interdisciplinar, que envolva as áreas da Educação, Saúde e Assistência Social, com espaço para a participação ativa da família, a fim de viabilizar a composição de conhecimentos acerca das especificidades de cada sujeito para o planejamento adequado das ações a serem desenvolvidas, nas diferentes dimensões

constitutivas dos sujeitos. Entretanto, reconhecemos o desafio inerente à operacionalização dessa parceria, considerando que um dos aspectos decisivos nessa dinâmica, diz respeito à concepção de deficiência e de ser humano adotada pelos agentes que irão atuar na efetivação da rede de ação; concepção essa que norteará a elaboração das propostas de atendimento a serem ofertadas.

Aspectos relacionados às condições concretas de vida perpassaram toda a trajetória escolar de ambos os estudantes e se fizeram evidentes nas formas de se conceber o atendimento especializado a eles destinados, por alguns sujeitos sociais. Concepções essas que seguem pressupondo a oferta de atendimento especializado, de caráter assistencial, realizado em instituições filantrópicas aos estudantes com condições socioeconômicas mais comedidas, em detrimento do reconhecimento dos direitos já conquistados.

O estudo realizado trouxe luz às formas pelas quais essas instituições se fazem presentes na realidade das pessoas com condições econômicas menos favorecidas, sendo apresentadas como uma opção de atendimento especializado mais eficiente e de oferta mais célere. Nesse sentido, destacamos o papel de profissionais da saúde no direcionamento do tipo de atendimento especializado a ser ofertado às pessoas com deficiência: filantrópico-assistencial ou público, sob a perspectiva de direito social. Ainda nesse aspecto, o estudo realizado trouxe destaque para a força do discurso médico na orientação da trajetória escolar. Evidenciou que esse discurso pode configurar-se tanto em um fator que atua de forma a reforçar a concepção excludente da deficiência, quanto assumir o caráter encorajador do desenvolvimento humano. No caso dos estudantes entrevistados, os especialistas que acompanhavam os atendimentos da área da Saúde, apoiaram as famílias a lutar pelo direito à educação escolar.

No caso de Bruno, as condições financeiras favoráveis permitiram-lhe acessar os apoios necessários na dimensão dos atendimentos privados e a possibilidade de atendimento filantrópico não foi, em nenhum momento cogitada. Para Camila, o acesso aos apoios sob uma perspectiva de direito público, se deu por muita luta da mãe, fortalecida com o encorajamento da fala de uma médica que lhe recomendou, já na ocasião do diagnóstico, que a escola regular era o lugar para sua filha. Notamos que essa orientação médica se constituiu como um importante apoio à família na busca pelo direito à educação escolar pública, instrumentalizando a mãe a enfrentar, inclusive, a recomendação de outra profissional da área da Saúde de efetivar a matrícula de Camila em instituição especializada de caráter assistencial.

Verificamos que na trajetória de ambos os estudantes, o sentido de escola se fez presente na vivência educacional. Os processos escolares aos quais tiveram acesso propiciaram a apropriação do lugar social de aluno; o apoio disponibilizado pelas famílias na busca pela efetivação do direito à escolarização; a atuação de professores que fizeram a diferença na sustentação dos processos de ensino e aprendizagem significativos são elementos que, somados aos diferentes atendimentos na área da Saúde e outras situações presentes na realidade concreta de cada um deles, compuseram as condições de desenvolvimento cultural aos quais eles tiveram acesso ao longo da Educação Básica e que culminaram na participação nos espaços escolares, com a apropriação dos conhecimentos socialmente acumulados, favorecendo o acesso ao Ensino Superior.

Cabe dizer que, situando historicamente as minhas próprias vivências em relação à Educação Especial, constituídas nas décadas finais do século XX, iniciei este percurso investigativo com a percepção de que a realidade daquele tempo histórico tivesse sido, em grandes medidas, superada pela realidade atual, no que se refere à disponibilização de condições mais efetivas de participação e apropriação dos conhecimentos escolares aos estudantes com deficiência.

Essa percepção foi sendo reelaborada e ressignificada à medida que o processo investigativo foi se desenvolvendo. Sigo reconhecendo e celebrando os avanços na garantia do direito à Educação a todos os sujeitos, mas concluo esse percurso vendo-me capaz de vislumbrar explicações sobre as lacunas e incoerências anteriormente percebidas, às quais eu não conseguia justificar. Entendo agora, de forma crítica, a natureza das relações e contradições que ancoram a proposta de educação inclusiva e orientam suas políticas.

Concluo este trabalho, ressaltando sobre a importância da realização de novas pesquisas, que busquem conhecer as trajetórias escolares de estudantes com deficiência que conseguiram concluir o Ensino Médio, a fim de ampliar o conhecimento sobre os cotidianos escolares e promover a reflexão sobre os fatores que atuam de maneira a favorecer a permanência e participação desses estudantes, com efetiva apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda de; RAFANTE, Heulália Charalo; CAIADO, Kátia Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1 – 26. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38129>. Acesso em 27 jun. 2024.

ANSAY, Noemi Nascimento; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 539-559, 2020.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5/ American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 15 jun 2023.

BARROS, Sheila Lopes. **Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do Estado de São Paulo (2015-2020)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17656>. Acesso em 10 jan. 2024

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza. **As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2514>. Acesso em: 15 jun.2023.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vigostki: Contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, p. 1-20, 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, 484p.

BRAGA, Elizabeth dos Santos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Memória e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 185-197, mai-ago, 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm#art120](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm#art120). Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em 10 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 09 dez. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/09, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da

República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 09 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso em 18 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 09 mai. 2024.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e105412, 2020.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Educação especial, pesquisa e histórias de vida. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis: UFSC, n. 9, p. 145-148, 2007. Disponível em [» https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/issue/view/1679/showToc](https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/issue/view/1679/showToc) Acesso em: 04 março 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2013. 242p.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela Ruiz; SARAIVA, Liz Amaral. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, p. 17-34, 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 150p.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; TELLES, Rute Gaido; MACALLI, Rute Carolina. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 241-260, maio-ago. 2014. Disponível em.: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0241.pdf>>. Acesso: 25 junho 2016.

CALDERON, Adolfo Ignacio. Amigos da Escola: Ações e reações no cenário educacional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped - Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-18.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de; SÁ, Michele Aparecida de; CAMPOS, Ana Célia Passos Pereira. A educação de crianças e adolescentes com deficiência no contexto das políticas sociais. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 30, p. 170–184, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v10i30.11855. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11855>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CRUZ, Rosangela Aparecida Silva da; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Políticas Públicas de Educação Especial: O acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino. In: CAIADO, K. R. M (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, p. 65 – 92, 2013.

DAINEZ, Débora; NARANJO, Gabriela. Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de

México e Brasil. **Pro-Prosições**, Campinas, v.26, n.2, p. 187-204, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdDX8CJyZcyhcg6LdXt4Kb/?format=pdf&lang=es>

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e pesquisa**, v. 45, 2019.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SOUZA, Flavia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em Educação Especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-17, 2022.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Questões de método em Lev Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. In: Estação Mir. Arquivos digitais, 2010. 50 p.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 103 – 118, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho/2002.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobin e; KRAMER, Sônia (Orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições Vigotskianas. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**. V1, N1, julho-dezembro, 1999.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Agir, 1989.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Maria Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial** (Online), v. 22, p. 139-153, maio/agosto 2009.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Marino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 29 set. 2023.

JEREBTISOV, Serguei; PRESTES, Zoia. O papel das vivências da personalidade na instrução: no caso de estudos da psicologia. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2019. DOI: 10.34019/2447-5246.2019.v24.27867. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/27867>. Acesso em: 27 set. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 41–58, maio 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O 'especial' na educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Vitória. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial - Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Nova Almeida: UFES, UFRGS e UFSCar, p. 1-17, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O óbvio silenciado nas marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, out., 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, p. 1223-1240, out-dez, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v.45, 2019.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 329–334, jul. 2017.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, MS, v. 5, n 13, p. 7-20, maio/ago, 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 40–55, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25497. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LEHMKUHL, Marcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-15. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X42685>. Acesso em: 15 maio 2023.

LIMA, Eloisa Barcellos de.; FERREIRA, Simone de Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In GESSER, Marivete.; BOCK, Geisa Leticia Kempfer.; LOPES, Paula Helena (Orgs). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, p. 165-183, 2020.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n.93, p. 175-189, mai/ago. 2014.

MENDES Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBBIN, Bruna Raffaini. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 31-54, 2022.

MESHCHERYAKOV, Boris G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p.703 – 726, 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta; TAVARES, Tais Moura. O Aluno com Necessidades Educacionais Especiais do Ensino Médio no Município de Curitiba: Indicativos Iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1º Ed. Porto Alegre: Mediação, p. 14-25, 2009.

MOREIRA, Laura Ceretta.; CARVALHO, Ana Paula de. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, p. 283-298, 2014.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com Transtorno do Espectro Autista: em cena os serviços de apoio.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/handle/tede/8454> Acesso em 12 jun. 2023.

OLIVATI, Ana Gabriela. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma universidade pública.** 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152670>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 811-830, julho/setembro 2014.

PADILHA, Adriana Cunha; SÁ, Michele Aparecida de. Estigma e Deficiência: Histórias de superação. In: CAIADO, K. R. M (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, p. 143-163, 2013.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, nº 71, p. 45 – 78, 2000.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741 – 756, 2010.

ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.31, n. 1, p. 16 – 19, jan-abr. 2019. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i1/5588>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/dN98bm7J3M3XftmqBNDZCzJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 set. 2023.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 545 – 555, set. 2018.

SANTOS, Caio Cesar Portella; SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação, medicamentação e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. **Crítica Educativa**, v.2, n. 2, p. 248-264, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/83/235>. Acesso em 25 de jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação Realidade**, v.34, n.124, p.789-809, 2013.

SAVIANI, Demerval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. ed.1. São Paulo: Terracota, 2017.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Educação Especial: da filantropia ao direito à escola. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, p. 35-63, 2013.

SIEMS - MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social (Online)**, v. 11, p. 94-104, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4083>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. **Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624967>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Rosimeire Brito; SANT'ANA, Izabella Mendes da. Políticas educacionais inclusivas: contextualização histórica e contribuições para a educação especial. **Educação Básica Online**, v.1, p. 70-81, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348551466>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SIQUEIRA, Denise; DORNELLES, Tarso Germany; ASSUNÇÃO, Sabrina Mangrich de. Experienciando Capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. In: GESSER, Marivete.; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, p. 145 – 159, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.7, nº3, p. 1364 – 1389, 2021.

SOUTO, Waleska Karinne Soares Coutinho. **Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental**: um estudo de caso. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35690>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1922>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757 – 779, 2010.

TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para o debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 31-37, 1995.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski: A construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, jan/jun. 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 17 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 17 fev. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras escoagidas. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., v. III, 1995. CONFERIR O ANO 1995 OU 1997

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Escogidas. Vol.V. Madrid: Visor Distribuciones, S.A, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 488 p. 2022. Disponível em: [https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski\\_obras\\_completas.pdf](https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf). Acesso em 15 jun. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 71, p. 21-44, jul.2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta-Aula: A questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, nº 21, n. 4, p. 681 – 700, 2010.

ZANELLA, Andréia Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana, URNAU, Lilian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, maio 2007.

**ANEXO – A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****(Resolução CNS 510/2016)****TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Prezado Sr (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Trajetórias de Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista” desenvolvida pela pesquisadora Cristiane Aparecida Machado de Paula.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias; uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Mediante a necessidade em se identificar e compreender as disposições que contribuem para que estudantes com deficiência tenham acesso e permanência em sua trajetória escolar essa pesquisa tem como objetivo investigar as trajetórias de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino médio e no ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) a partir de seus depoimentos sobre a vivência escolar. Busca-se identificar as barreiras encontradas na trajetória escolar de jovens com TEA desde o ingresso na Educação Infantil, conhecer os sistemas de apoio aos quais os estudantes tiveram acesso ao longo de seu processo de escolarização e perscrutar como as condições materiais de vida incidem nas vivências destes alunos no contexto educacional.

A pesquisa empírica será realizada por meio da realização de entrevistas abertas, sem um roteiro pré-determinado, a fim de possibilitar que os participantes selecionem e transmitam suas experiências de vida elegendo e compartilhando aquelas que julgar mais relevantes dentro de suas próprias percepções. Caso haja necessidade, a pesquisadora poderá intervir, por meio de comentários ou indagações, apenas com o objetivo de esclarecer ou aprofundar questões previamente mencionadas pelos mesmos.

As entrevistas serão realizadas de forma individual em uma sala nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, campus Itapetininga.

Não haverá um número pré-determinado de encontros por participante já que essa é uma variável que dependerá do perfil individual de cada entrevistado no que se refere às suas habilidades comunicativas assim como o teor e à seleção de informações que os mesmos quiserem compartilhar com a pesquisadora, dada a importância dos fatos que eles julgarem mais relevantes. Supõe-se que o máximo de três encontros sejam suficientes, porém, esse número poderá sofrer variações conforme especificado acima.

O processo de entrevistas será dado por encerrado no momento em que a pesquisadora concluir que não há mais nada de novo a ser apreendido no que se refere ao objeto de estudo. O tempo de duração previsto para cada encontro será de 1 hora. A definição dos horários para

realização das entrevistas será feita em comum acordo com os entrevistados sendo dada preferência aos dias em que os estudantes já deverão vir ao campus para participação nas atividades acadêmicas regulares.

As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas para posterior análise e seleção de conteúdo ou tópicos que mais se destacarem no discurso dos entrevistados. Após sua transcrição e antecedendo o processo de análise para levantamento dos eixos temáticos, as mesmas serão apresentadas aos participantes para leitura e aprovação do material.

A pesquisa terá em seu processo riscos mínimos característicos de uma situação de entrevista: cansaço durante a atividade ou sentimento de comoção pela possibilidade de trazer à tona memórias de vivências ocorridas durante sua trajetória de vida. Em ambos os casos, a entrevista poderá ser finalizada caso o (a) entrevistado (a) assim deseje e retomada em um dia mais apropriado. Visando o bem estar de todos os participantes, em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima a pesquisadora irá orientar e encaminhar o (a) participante para atendimento profissional especializado, se assim ele (a) o desejar.

É assegurado aos participantes o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Como benefícios espera-se que esta pesquisa, na forma como está organizada metodologicamente, promova aos participantes oportunidades de retomada de memórias e reflexão sobre as estratégias de adaptação e superação utilizadas ao longo de seu percurso escolar. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a concretização da educação inclusiva.

Esclareço que sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela mesma. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em relação à pesquisadora ou ao IFSP.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Os materiais coletados serão mantidos sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado. Dessa forma, as gravações em áudio serão apagadas em sua totalidade.

Todas as eventuais despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa serão ressarcidas no dia da coleta através do reembolso em espécie ou por pix, conforme sua preferência.

Também estão assegurados o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao (a) participante da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa agora ou a qualquer momento.

É importante esclarecer que esse projeto de pesquisa foi aprovado por dois Comitês de Ética em Pesquisa em seres humanos (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos dos participantes deste estudo, poderá entrar em contato com:

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar** que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP)** que está situado à Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, telefone: (11) 3775-4665, e-mail: [cep\\_ifsp@ifsp.edu.br](mailto:cep_ifsp@ifsp.edu.br) e/ou com a pesquisadora por meio dos contatos disponibilizados abaixo.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisadora Responsável: Cristiane Aparecida Machado de Paula

Endereço: Rua Adão Mariano Gomes, 919, Jardim Brasil, Itapetininga, São Paulo.

Contato telefônico: (015) 997330842

E-mail: [cristianemachado@ifsp.edu.br](mailto:cristianemachado@ifsp.edu.br)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Nome do Participante

---

Nome do Pesquisador

## ANEXO B

### Roteiro de Entrevista

Como instrumento principal para coleta de dados será realizada uma entrevista aberta com os participantes a fim de oportunizar-lhes a possibilidade de falarem livremente sobre os aspectos relativos à sua trajetória escolar que julgassem mais relevantes e, com isso, nos apresentarem suas vivências mais significativas.

Roteiro de entrevista aberta para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista:

- Qual é o seu nome?
- Qual é sua data de nascimento?
- Em qual nível de ensino você está?

**Questão norteadora principal utilizada na primeira entrevista:** “Me conte como foi a sua trajetória escolar, desde o ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio”.

**Questões utilizadas na segunda entrevista para esclarecer/orientar alguns pontos citados na primeira entrevista.**

- Quais são as situações escolares positivas e negativas que você se lembra e gostaria de relatar?
- O que dificultou a sua permanência na escola?
- Quais foram os principais desafios e dificuldades que você encontrou no seu processo de escolarização?
- Quais foram os apoios que recebeu ao longo do seu percurso escolar?
- O que você considera ter facilitado a sua aprendizagem na escola?
- Na sua opinião, o que favoreceu a sua permanência na escola?