

JEFFERSON ROBERTO DE CARVALHO SANTOS

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DAS MÃES**

Sorocaba

2026

JEFFERSON ROBERTO DE CARVALHO SANTOS

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DAS MÃES**

Texto de defesa de Mestrado apresentado à  
Banca Examinadora ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de São Carlos, para obtenção do título  
de MESTRE em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Debora Dainez

Financiamento: Próprio

Sorocaba

2026

Santos, Jefferson Roberto de Carvalho

Produção de sentidos sobre a escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na perspectiva das mães / Jefferson Roberto de Carvalho Santos -- 2026. 260f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Debora Dainez

Banca Examinadora: Debora Dainez, Izabella Mendes Sant'Ana Santos, Ana Paula de Freitas

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Vigotski.  
I. Santos, Jefferson Roberto de Carvalho. 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

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Jefferson Roberto de Carvalho Santos, realizada em 23/02/2026.

### Comissão Julgadora:

Prof(a). Profa. Dra. Débora Dainez (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Ana Paula de Freitas (USF)

Prof(a). Dr(a). Izabella Mendes Sant'Ana (UFSCar)

## **AGRADECIMENTO**

Meus agradecimentos às famílias de estudantes com transtorno do espectro autista que, com muito carinho e seriedade participaram desta pesquisa, com a consciência e desejo de contribuir academicamente e socialmente para a causa desta preciosa comunidade.

Também agradeço à estimada Prof. Dr<sup>a</sup> Debora Dainez que tem contribuído para meu aperfeiçoamento, me alicerçado em minhas particularidades como pesquisador, me ajudado a ser melhor em vários âmbitos e servido como referência pessoal e acadêmica de maneira magistral, afetuosa e comprometida com a ética e o ensino. Agradeço também à incrível e inspiradora banca examinadora deste trabalho composta por Profa. Dra. Ana Paula de Freitas e Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana, que contribuíram para a construção do pesquisador que sou.

Também agradeço à minha querida esposa Andriele, aos meus filhos Matheus e Monalisa, à família Carvalho, principalmente representada por Virginia e Neuza, mãe e avó, respectivamente, sem os quais este trabalho não teria a mesma inspiração, vontade, força e alma.

Principalmente agradeço a Deus que me dá o fôlego de vida em todos os dias, a saúde e a sabedoria para viver a vida com alegria e encanto pelo conhecimento por meio de seu Filho Jesus Cristo.

## RESUMO

SANTOS, Jefferson Roberto de Carvalho. Produção de sentidos sobre a escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na perspectiva das mães. Dissertação de Mestrado em programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2026.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que investiga os sentidos, historicamente constituídos nas relações sociais, presentes nos discursos de famílias sobre a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O estudo busca compreender como esses sentidos são produzidos e ressignificados nas interações entre família e escola, considerando as condições concretas de escolarização e as contradições que permeiam a garantia do direito à educação. Como objetivos específicos, propõe analisar os sentidos elaborados pelos responsáveis, discutir as concepções presentes em seus discursos e compreender a escolarização de crianças com TEA, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, identificando estratégias familiares de acesso e permanência na escola. A pesquisa insere-se em um contexto de crescente centralidade do autismo no campo educacional, articulado a debates políticos, jurídicos e científicos, marcado por processos de judicialização e patologização. Fundamenta-se na teoria histórico-cultural, com base em Vigotski, mobilizando o conceito de sentido, e no materialismo histórico-dialético, que permite analisar contradições e valorizar o protagonismo das famílias. Adota abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro responsáveis. Os resultados indicam que as mães atribuem à escola uma função ampliada, embora tensionada por contradições sociais, evidenciando desafios nas trajetórias escolares de estudantes com TEA e estratégias de resistência familiar, o que expressa a urgência de políticas educacionais públicas que assegurem às famílias o suporte necessário à vida. Considera-se que o discurso dessas mães é marcado por tensões históricas e políticas que expressam a luta pela pretensa inclusão escolar moldada pelas disputas de classe e controversos sentidos sociais.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; educação especial; educação inclusiva; Lev S. Vigotski.

## ABSTRACT

This master's research investigates the meanings, historically constituted within social relations, present in family discourses about the schooling of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study aims to understand how these meanings are produced and re-signified in the interactions between family and school, considering the concrete conditions of schooling and the contradictions that permeate the guarantee of the right to education. The specific objectives include analyzing the meanings constructed by caregivers, discussing the conceptions present in their discourses, and understanding the schooling processes of children with ASD, especially during the transition from Early Childhood Education to Elementary School, identifying family strategies for access to and permanence in school. This research is situated within a context of the growing centrality of autism in the educational field, articulated with political, legal, and scientific debates, and marked by processes of judicialization and pathologization. It is grounded in historical-cultural theory, based on Lev Vygotsky, mobilizing the concept of meaning, as well as in historical-dialectical materialism, which enables the analysis of contradictions and values the protagonism of families. A qualitative approach is adopted, with semi-structured interviews conducted with four caregivers. The results indicate that mothers attribute an expanded role to the school, although this role is tensioned by social contradictions, revealing challenges in the educational trajectories of students with ASD and family strategies of resistance. These findings highlight the urgency of public educational policies that ensure families receive the necessary support for life. It is concluded that the discourse of these mothers is marked by historical and political tensions that express the struggle for a purported school inclusion shaped by class disputes and contested social meanings.

**Keywords:** autism spectrum disorder; special education; inclusive education; Lev S. Vygotsky.

## LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	52
Quadro nº 2 – LISTA DE DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS.....	53
Quadro nº 3 – QUADRO DE INFORMAÇÕES PRELIMINARES (IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DAS PARTICIPANTES) .....	145

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	13
2. INTRODUÇÃO	30
3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A TEMÁTICA	50
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A ELABORAÇÃO DE SENTIDOS	116
5. PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO	138
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	149
6.1. ANÁLISE INICIAL: QUADRO DE INFORMAÇÕES PRELIMINARES (QUADRO 3)	150
6.2. ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO: EXCERTOS	167
6.2.1. SENTIDOS ELABORADOS PELAS MÃES DE ESTUDANTES COM TEA SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	167
6.2.2. SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA	193
6.2.3. CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E CONSEQUÊNCIAS DECORRENTES	210
6.3. SÍNTESE SOBRE OS EIXOS DE ANÁLISE	227
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	238

## 1. APRESENTAÇÃO

Me encontrar enquanto educador não foi um processo simples, mas abastecido de transformações e encontros. Durante a adolescência, devido ao contexto cultural e das experiências históricas que afastaram as pessoas que me criaram do ambiente do ensino superior, não tive acesso a diálogos objetivos sobre trajetória profissional ou acadêmica por parte de meus familiares. Então, busquei me organizar internamente e externamente por conta própria, em diálogo com professores e amigos que cruzaram meu caminho, demandando tempo para que realmente eu viesse a compreender as estruturas e elementos que constituíam minha personalidade e vivências, para que reconhecesse os sentidos que impulsionariam minha vida pessoal e profissional.

As áreas que a mim se mostraram se estendiam desde a contabilidade financeira até o trabalho em design gráfico; também era uma opção a insistência no ofício do esporte de minha adolescência: o karatê. A experiência com as ciências contábeis se deu por meio de um estágio aclamado e satisfatório que realizei na Secretaria de Finanças da Prefeitura de Sorocaba simultaneamente ao Ensino Médio. Esta última me levou ao movimento de realizar a matrícula no curso universitário de Ciências Contábeis pela Universidade Paulista, a UNIP, onde permaneci na turma por apenas uma semana, me retirando ao perceber que eu não atraía a dedicação pelos cálculos e procedimentos contábeis como eu imaginava. Eu não suportava cada segundo daquelas aulas, então sou feliz por ter desistido do curso logo em seu início. Até porque, devido a isso, tive a oportunidade de me matricular posteriormente em um curso universitário que realmente fazia mais sentido em mim: Comunicação Social, com habilitação em Publicidade de Propaganda. Como eu sempre desenhei, fui sendo impulsionado para a comunicação, à medida em que elaborei, já na época do Ensino Médio, uma cartilha ilustrativa, roteirizada e ilustrada por mim, para promover uma conferência da juventude sorocabana. Desenvolvi este trabalho para a Secretaria da Juventude da Prefeitura de Sorocaba. Sou apaixonado pela ciência de me comunicar e pelo fenômeno da arte em si, que está presente tanto em peças publicitárias, como no jornalismo e no entretenimento. Sobre a arte, lemos por meio de Vigotski (1999, p. 315) que:

A arte é o social em nós, e o se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado

para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (VIGOTSKI, 1999, p. 315)

Naquele início da trajetória universitária e profissional, na área da comunicação, tive a oportunidade de trabalhar como repórter cinematográfico no departamento de jornalismo da TV COM, que se tratava da TV comunitária de Sorocaba, com exibição de seus programas no canal 7 da Net TV à Cabo. Que época incrível e desafiadora! Eu praticamente vivia para a emissora, pois a prática do jornalismo exigia disponibilidade durante dias e noites, durante finais de semana e feriados, afinal em quaisquer momentos podem surgir novas notícias. Este período de minha atuação profissional foi marcado por um contexto político intenso em que tive a oportunidade de cobrir marcos da mobilização política e manifestações enquanto jornalista, presenciando protestos que ocorreram em Sorocaba, mas que eram de engajamento nacional. Estas manifestações tinham como temática a resistência contra o aumento do valor da tarifa pelo transporte público, conhecido na época como os 20 centavos de aumento. O ápice deste movimento se deu em junho de 2013. E eu estava nas ruas, gravando em cartões de memória das câmeras profissionais e, principalmente, em minhas gratas memórias, as expressões e vozes daqueles e daquelas que manifestavam. Tive também outras experiências na área da comunicação, como em produtoras, gráficas, projetos de redação publicitária e na biblioteca de um colégio particular conhecido em Sorocaba no bairro Portal da Colina. Foi neste colégio enquanto responsável pelo acolhimento na biblioteca onde tive meu primeiro contato profissional com o ensino formal e o com o ambiente escolar. Tive grandes aprendizados com os educadores daquele espaço e também com os alunos com quem tive contato.

Em minhas últimas experiências com o jornalismo gravei uma matéria jornalística sobre um curso de Formação em Psicanálise que teria início no ano de 2013, para todos aqueles que teriam interesse em atuar como terapeutas psicanalistas. Esta ideia me cativou imediatamente, afinal já nutria dentro de mim o interesse pelos processos mentais, emocionais e psíquicos, assim como a construção de significados. Embora a psicanálise, sob certos aspectos, ofereça um panorama relativamente reduzido e limitado sobre estes processos, ao realizar este curso, que teve duração de 3 anos, me dediquei em um movimento intenso também de aproximação com outros conteúdos que não eram psicanalíticos, mas que abarcavam o universo da psicologia do desenvolvimento infantil e adolescente. Meu trabalho de conclusão do curso teve como tema a psicanálise de crianças e adolescentes, com fundamentação teórica em Françoise Dolto, me

proporcionando a oportunidade de investigar certos aspectos da realidade escolar dos meus pacientes com bastante afinco.

Esta aproximação com o universo infantil me moveu para a realização da matrícula no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, pois tinha cada vez mais curiosidade científica sobre os processos de ensino-aprendizagem. A união entre o interesse psicanalítico sobre o fenômeno do discurso, a ênfase na linguagem e nos signos proposta pela graduação em Comunicação Social e o início significativo na área da Educação me traziam um movimento de curiosidade científica notável sobre os alcances e movimentos da linguagem. Sobre a linguagem, Oliveira (2013, p. 45) expõe:

A trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho dentre outras, atividade está especificamente humana. (OLIVEIRA, 2013, p. 45)

Enquanto organizava os preparativos de meu casamento que ocorreria como cerimônia religiosa em 18 de março de 2017, procurei me preparar para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, em 2015, para adquirir o possível subsídio por meio do Sistema de Seleção Unificada e o acesso à matrícula na universidade pública, para o curso de Pedagogia. Tive todo o apoio desta que é minha esposa atualmente. Eu fui aprovado e chamado para matrícula na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Iniciei então, em 2016, o curso de Pedagogia. Foram cinco anos de muito aprendizado e de vivências incríveis, onde conheci a professora que veio a se tornar minha orientadora na presente pesquisa e dissertação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Dainez.

Os conteúdos e discussões que mais me chamavam a atenção eram relacionados ao currículo, à gestão escolar e à educação especial. Porém, ao estabelecer os primeiros contatos com as discussões provenientes da Psicologia da Educação, nada me chamava mais atenção no que compreendiam os processos desenvolvimento e aprendizagem dos princípios e reflexões acerca da abordagem histórico-cultural, de matriz vigotskiana. Esta fundamentação teórica promoveu a ampliação de meu campo de visão sobre os trajetos de humanização e as dinâmicas de apropriação do conhecimento e constituição da identidade. O conceito de “mediação” me auxiliou a significar e ressignificar minha atuação enquanto educador e como pessoa.

Surpreendentemente, não abordei a teoria histórico-cultural na elaboração de meu trabalho acadêmico de conclusão de curso, me voltando a pesquisar sobre as distinções entre a gestão escolar democrática e a gestão escolar autoritária e sendo orientado pelo Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva, que contribuiu magistralmente para minha formação. Destaco a importante participação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Cristina Salvatti Coutinho, que fez parte louvável da composição da banca avaliadora de meu trabalho de conclusão; da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, que colaborou para que minha trajetória universitária se tornasse mais leve por meio de sua abordagem cheia de humanidade e dignidade; da Prof. Dr.<sup>a</sup> Kátia Regina Moreno Caiado que despertou com sua trajetória e propriedade minha estima e ideais acerca do tema da Educação Especial; também a já mencionada e querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Dainez, que sempre se mostrou fortemente comprometida e com discurso inspirador em todos os momentos em que tive contato com sua didática e profissionalismo no decorrer da graduação.

Durante este período, cursei simultaneamente licenciatura em História e alguns cursos de pós-graduação lato sensu nas áreas da Epistemologia e da Educação Especial. Minha atuação profissional, seja em estágios ou vínculo empregatício, se deu em experiências riquíssimas em instituições que me deram grandes possibilidades de construção pessoal e de aprendizado sobre a docência e sobre o fazer escolar. Meu primeiro estágio em educação e que me ofereceu mais oportunidades de incorporação de práticas humanizadas e não-tradicionais de educação, ocorreu em uma escola de metodologia Waldorf, fundamentada na antroposofia, em Sorocaba – SP. Naquele espaço tive vivências que me possibilitaram construir uma visão de cunho mais holístico sobre as crianças e sobre o ser humano, voltando à valorização dos movimentos espontâneos do desenvolvimento humano e ao uso de instrumentos da natureza e dos bens da cultura brasileira como materiais educativos.

Após meu desempenho na escola Waldorf, atuei em estágio como mediador cultural, em exposição do Frestas Trienal de Artes no Serviço Social do Comércio Sorocaba, recebendo diariamente grupos de crianças e adolescentes de escolas visitantes e fomentando discussões com estes alunos sobre as obras artísticas e temas relevantes de cunho social, histórico e cultural. Pedi desligamento do SESC apenas para assumir cargo concursado efetivo na função de auxiliar administrativo pela Prefeitura Municipal de Sorocaba, em que com vínculo com a Secretaria da Educação, fui designado para trabalhar em um período de mais que 4 anos em escolas públicas municipais como E.M. Matheus Maylasky, CEI 83 Maria Carmem Rodrigues Saker e EM Duljara Fernandes de Oliveira.

Enquanto atuava como administrativo me envolvi em grande engajamento com os familiares atendidos pelo Atendimento educacional especializado e estabeleci diálogo gratificante com professoras responsáveis por Salas de Recursos Multifuncionais, construindo conhecimento a respeito dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e sobre fenômenos como os do espectro autista em contexto de escolarização de crianças e adolescentes. Conforme me aprofundava acerca dos pormenores referentes à Educação Especial e Inclusiva, realizei alguns concursos públicos na região de Sorocaba, sendo aprovado em 8º lugar como Professor de Educação básica no município de Salto de Pirapora e em 1º Lugar como Professor de Educação Especial na Educação básica no município de Araçoiaba da Serra.

Exonerei de meu cargo na Prefeitura Municipal de Sorocaba e assumi como professor, onde fui chamado primeiro, que foi como servidor municipal da Prefeitura de Salto de Pirapora. Atuei como professor na EMEF Prof. Roberto Marcello durante um tempo, como educador responsável por alunos de 1º ano do Ensino fundamental, vivendo acontecimentos marcantes durante o processo de alfabetização de uma aluna com Transtorno do espectro autista que demandava muito de minha atenção e que me trazia desafios importantes de organização da turma de alunos como um todo, me impulsionando também na empreitada da elaboração de adaptações de atividades. Passado determinado período, fui chamado na cidade de Araçoiaba da Serra para assumir cargo efetivo previsto por concurso como Professor de Educação Especial, onde fui agradavelmente recebido e pude escolher, graças à minha classificação no concurso, uma das escolas centrais da cidade, que se localiza no andar de baixo das dependências da Secretaria da Educação de Araçoiaba da Serra, onde atuei e desempenhei trabalho relevante no que tange à Educação Especial e às práticas de políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, com apoio da coordenadora pedagógica atuante naquela unidade escolar com quem vivenciei uma parceria inigualável em busca de uma escola pública com qualidade social e de uma comunidade escolar consciente de seus direitos e com caráter legitimamente inclusivo.

Eu já havia manifesto à esposa e aos colegas de trabalho mais próximos o desejo pela continuidade de meus estudos por meio de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Esta intenção se externalizou desde meus primeiros anos na Prefeitura Municipal de Sorocaba, atuando em funções administrativas em escolas, quando iniciei os primeiros rascunhos e ideias sobre um possível projeto de pesquisa em educação. Eu sabia que o que me cativava enquanto pesquisador eram as relações estabelecidas entre corpo escolar formal e as famílias componentes da comunidade escolar. Eu mantinha como intenção continuar a investigação iniciada em meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação no que diz respeito à gestão

escolar e instrumentos de gestão democrática como a Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola. Porém, percebi, em minhas vivências na Educação Especial, que para que os alunos e seus familiares fossem realmente contemplados de pertencimento na comunidade escolar, a relação formulada pela gestão da escola não deverá ser apenas democrática, mas poderá ser também inclusiva. Cabia a pesquisadores elaborarem análises sobre o que viria a ser de fato a educação inclusiva. Mas eu mantinha a certeza e princípio de que as famílias deveriam ser ouvidas, já que ocupavam um papel extremamente determinante nas relações vivenciadas pelos alunos. Também passei a conceber que não poderia haver verdadeiras relações inclusivas ou movimentos de inclusão enquanto as vivências dos familiares dos alunos não forem consideradas, seus discursos não forem ouvidos e as expectativas de escolarização e sobre as deficiências de seus filhos não forem tratadas como material de base para a construção de uma escolarização permeada por equidade, multiplicidade de expressões, realização integral dos indivíduos, humanização e elaboração de sentidos. Afinal, as interações estabelecidas entre os adultos envolvidos na educação e na preservação do desenvolvimento e da integridade da criança terão profundo impacto na expressão de suas funções psíquicas e, conseqüentemente, em sua aprendizagem. Esta demanda se tornou gradualmente a mim mais evidente conforme atendi como professor de atendimento educacional especializado, cotidianamente, um grande e motivado grupo de pais e familiares de alunos que, em sua maioria, eram autistas.

A paixão por investigar como as famílias significam a escolarização de seus filhos me motivou a, no ano de 2024, iniciar e desenvolver a pesquisa acadêmica para o mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba com o tema: PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DAS MÃES. Sobre a relevância das interações e relações estabelecidas em torno da criança, Vigotski (2007, p.51) aponta:

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de um processo interpessoal, ou seja, tem início na relação com o mundo social. Ocorrendo no primeiro momento, entre pessoas, que seria o (processo interpsicológico), para, depois, as funções psicológicas serem internalizadas e se modificarem num processo intrapsicológico, interno ou intrapessoal. Esses dois processos, interpessoal e intrapessoal, ocorrem num movimento de idas e voltas, proporcionadas pela interação do indivíduo com seu meio social ao qual este venha pertencer, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, ao mesmo tempo, do exterior para o interior do indivíduo e vice-versa. (VIGOTSKI, 2007, p. 51).

Ao iniciar como professor de Educação básica em Educação Especial pelo município de Araçoiaba da Serra, no estado de São Paulo, consegui ter como sede de trabalho a escola mais próxima da sede da prefeitura da cidade, onde, no atendimento educacional especializado, dei continuidade do trabalho da professora anterior, mas tive liberdade e incentivo para que eu elaborasse um trabalho singular e criativo com os alunos e as famílias da comunidade escolar. Também tive espaço para, por meio do Atendimento educacional especializado, centralizar os esforços da escola em um núcleo de Educação Especial, onde munido e assistido pela coordenação pedagógica da escola, foi possível capacitar e orientar tanto as professoras auxiliares como a equipe de estagiárias do núcleo, por meio dos conhecimentos adquiridos em estudos sobre a área e modalidade da Educação Especial, os transtornos e as deficiências. Cerca de 80% dos alunos atendidos pelo nosso AEE eram diagnosticados no transtorno do espectro autista. Eram diversos alunos do Ensino fundamental, estudantes do primeiro ao nono ano.

A Educação Especial do município, como em todas as cidades brasileiras, estava em processo de transformação, ainda com muitas tensões, quando algumas normativas relevantes sobre esta modalidade ainda estavam em processo de elaboração; mas a rede pública já havia ganhado muito em seus processos com a recente criação do Centro Municipal de Educação Inclusiva, o CMEI, que era composto por uma equipe multiprofissional formada por psicopedagogas, assistente social, psicólogo e outros especialistas. Por motivo de eu ter sido chamado em primeiro lugar no concurso e os próximos classificados terem sido convocados após considerável tempo, fui em certo período o único professor de AEE em atividade naquele formato de relação com a CMEI. Pude contar com uma configuração de trabalho que tinha a sustentação desta comunidade que envolvia meu trabalho docente, os encaminhamentos vindos da equipe do CMEI, o inclusivo manifesto pela equipe gestora da unidade escolar expresso fortemente pelo dedicado e singular trabalho da coordenadora pedagógica, mas principalmente do posicionamento e atuação magistral e potente das famílias de crianças com deficiências e dos educadores dedicados presentes na escola. Minha parceria com a coordenação e as demais gestoras rendeu bons momentos de desenvolvimento das ações inclusivas naquela unidade escolar, onde buscávamos implementar diversos estímulos de emancipação e de conscientização naquela comunidade, atuando com muita proximidade junto aos pais e responsáveis e formulando projetos e ações inclusivas para protagonismo de nossos alunos. A coordenação e a equipe gestora como um todo me deram bastante liberdade de trabalho para intervir com criatividade e fundamentação reflexiva na realidade daquela unidade escolar, ampliando as possibilidades educativas, considerando as experiências das famílias.

Durante o período em que atuei como professor no atendimento educacional especializado idealizei e desenvolvi o projeto “Moda, Escolarização e Inclusão: Estilistas na Educação Especial”, onde todas as iniciativas, ações e atividades de intervenção para ensino-aprendizagem de nossos alunos com deficiência eram pautadas através de elementos de moda. Consegui orientar nossa equipe do núcleo de inclusão, tanto professoras quanto estagiárias, para que ensinassem os conteúdos curriculares por meio de atividades como: pintura em tecido, desenho de croqui, customização de roupas, pesquisas sobre a moda em outros períodos históricos, pesquisas de orçamento para supostas compras de roupas, recortes e colagens de revistas de moda, entre outras técnicas que foram magistralmente utilizadas por nossa equipe para dialogar com as mais diversas disciplinas como matemática, história e língua portuguesa, assim como artes e alfabetização. Toda a ideia por trás do projeto foi pensada a partir de minhas vivências com os alunos com TEA e com deficiências diversas, em que pude perceber, por diversas manifestações deles, que havia uma preocupação deles com sua autoimagem, com a relação deles com as vestimentas aceitas socialmente e também diversos anseios sobre o futuro envolvendo sua imagem, pertencimento e até carreiras profissionais nas áreas da moda e da estética.

O ápice do projeto “Moda, Escolarização e Inclusão: Estilistas na Educação Especial” se deu com a já planejada e organizada exposição de moda de encerramento de ano, composta por modelos de roupas criadas pelos próprios alunos e alunas da Educação Especial, atendidos pelo Atendimento educacional especializado, além de alunos que não eram atendidos no contraturno, mas tiveram a atenção inclusiva de nossa equipe. Certa parcela dos alunos, pois nem todos os alunos se interessaram pelo tema, teve a oportunidade de vivenciar diálogos acerca da importância da moda na formação da sociedade, em meio ao desenvolvimento cultural humano e ao desenvolvimento das personalidades dos sujeitos. Aos demais estudantes, que não se interessaram pelo assunto, foram desenvolvidas outras ações e atividades. Posteriormente a esta discussão, aos alunos e alunas eram proposto o desenho de croquis de moda, conforme roupas que eles(as) reconhecem como bonito ou que gostariam que as pessoas, ou até eles mesmos, usassem. Acompanhados e mediados pela equipe de inclusão e por mim, parte de nossos alunos, então pode fazer seus esboços criativos de moda, a partir do momento em que ensinamos os parâmetros básicos de desenho de um croqui de moda. Assim, após concluídos os desenhos, nossos alunos e seus pais foram então abordados com uma explicação e convite sobre o que viria a ser uma exposição de moda protagonizada pelos alunos da nossa Educação Especial. Os pais e familiares ficaram encantados com a ideia e sobre o significado que tal iniciativa e projeto teriam para o reconhecimento e formação da identidade de seus filhos, nos

ajudando inclusive a explicar a eles sobre a natureza do projeto e sua dinâmica de execução. A participação e apoio dos pais neste processo foi essencial para que os alunos realmente compreendessem o andamento e tivesse uma participação ativa em cada etapa do projeto. Entre os estudantes tínhamos integrantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Baixa Visão, Paraplegia, Deficiência Intelectual e Transtorno do espectro autista.

Após o devido alinhamento entre os responsáveis dos alunos e a unidade escolar representada pelo Atendimento educacional especializado, partimos para o período de costura e reprodução dos modelos desenhados, em tamanho real e para uso concreto. Primeiramente cada família colaborou com o valor dos tecidos que iriam ser utilizados conforme cor e modelo previstos nos desenhos feitos por cada aluno. As famílias que não tinham condições financeiras para custear seus tecidos foram auxiliadas com doações. Após verificarmos todas possibilidades de custeio e doações, cada família foi orientada e conduzida até uma costureira, de um time de costureiras voluntárias que se dispuseram para o projeto, para que cada aluno pudesse não apenas orientar a costureira sobre os detalhes exatos de como gostaria a costura de seu modelo, mas também de escolher o tecido e também tirar as medidas de seu próprio corpo para que pudessem utilizar e vestir as roupas após a exposição para uso cotidiano. E assim ocorreu, de maneira que todas as famílias se mobilizaram e adquiriram afinidade com as costureiras, até os vestidos e peças ficaram prontos.

Após os vestidos estarem prontos, em data já agendada em parceria com a Prefeitura Municipal de Araçoiaba da Serra, foi então realizada a primeira exposição de moda do município de Araçoiaba da Serra protagonizada e autoral pelos estudantes da Educação Especial, a exposição “Moda, Escolarização e Inclusão: Estilistas na Educação Especial”, que ocorreu nas dependências do saguão da Prefeitura Municipal de Araçoiaba da Serra, nas datas de 4 a 6 de dezembro de 2025, das 8h30 às 11h e das 14h às 16h30. Foram expostos os vestidos e foi contado com todo o apoio da equipe de comunicação da prefeitura, assim como do funcionalismo público da Secretaria da Educação e de outras secretarias. O prefeito esteve presente e acolheu as crianças e adolescentes com muita prontidão, abrindo um diálogo muito próximo com os familiares e com os alunos, além de tirando fotos com cada família, tornando os modelos produzidos com mais potencial de visibilidade ainda. A exposição teve sua estrutura montada com apoio das estagiárias da equipe de inclusão e os manequins utilizados para expor foram emprestados gratuitamente por munícipes proprietários de comércios da cidade.

Toda a experiência proporcionada no projeto contribuiu para a visibilidade das pessoas com deficiência na cidade e na unidade escolar, despertou ainda mais as discussões acerca da potencialização dos esforços das políticas de inclusão, fomentou a relação de valorização mútua

entre as famílias das crianças com deficiências e a escola, exaltou e evidenciou o protagonismo dos estudantes com deficiências e transtornos diante de um tesouro cultural como a moda, movimentou e articulou a comunidade escolar e outros munícipes para a participação cidadã em prol da educação. Desta forma, durante também este processo, a minha aproximação com a vertente de pais de autistas e de crianças com deficiência se intensificou e cada vez mais pude ter acesso aos anseios e demandas das famílias que a cada dia confiavam mais na escola e tinham no Atendimento educacional especializado uma ponte de contato para que vislumbrassem algumas respostas sempre procuradas por aqueles que vivenciam as políticas inclusivas no Brasil. Nem sempre as respostas eram encontradas, mas havia uma busca mútua por transformação social, ainda que o tema das ações jurídicas e das causas individuais fossem temas constantes nos conflitos cotidianos de escolarização. Nesta trajetória eu compreendia que o papel do atendimento educacional especializado se estendia para além das aulas ofertadas aos alunos no contraturno, mas ganhava valor conforme a figura do professor de AEE e a Sala de Recursos se transformavam em instrumentos de transformação social, onde poderia se aglutinar e se articular toda uma comunidade.

Durante estes e outros projetos, estive desenvolvendo meu trabalho no atendimento educacional especializado onde pude testemunhar os dilemas cotidianos das famílias de alunos com deficiência, com ênfase nas realidades das crianças e adolescentes autistas. Ouvi relatos de famílias que apenas usufruíam de seus direitos por meio da entrada com ações judiciais; também careciam dos mais diversos tratamentos e cuidados com relação ao Transtorno do espectro autista já que não contavam com planos de saúde particulares, dependendo de serviços públicos aquém do esperado, infelizmente. Acompanhei disputas entre os mais variados atores acerca da presença de profissionais de apoio na escola, inclusive sobre a natureza da contratação deste profissional e seus requisitos básicos, apontando desde estagiários(as) até professores(as) auxiliares e ledores(as). Havia também as dificuldades de permanência dos alunos autistas em sala, quando exigiam um nível maior de suporte, em ocasiões em que vozes indicavam que o melhor caminho seria conseguir matrícula em uma escola especial, na medida em que estagiárias, em processo de formação, encaravam desafios complexos acerca de desregulação e agitação provindos dos estudantes. Neste momento entrava em pauta também a dúvida acerca da ministração de medicações adequadas aos alunos, assim como as impossibilidades financeiras de certas famílias para adquirir tais remédios.

Presenciei e vivenciei situações tão intensas e desafiadoras destas famílias que me engajei nesta causa, me imbuindo desta necessidade e anseio de ouvi-los, de reconhecer suas vozes e suas demandas, de me aproximar de suas histórias e adentrar de forma investigativa

suas demandas concretas. Acompanhei processos de descoberta e de autodescoberta envolvendo o diagnóstico de filhos com o Transtorno do espectro autista, em que familiares entraram em contato com suas aparentes expectativas, angústias, medos e forças, vislumbrado uma nova relação com a escola e com a sociedade, partindo, muitas vezes, de uma cultura leiga sobre o transtorno e se aconchegando em uma realidade de engajamento. Fui educado sobre o autismo e suas particularidades por meio do contato e relações com as famílias que atendi no convívio escolar, não apenas tratando do ensino daqueles alunos, mas permitindo que as expressões deles viessem a fruir em mim e em meu trabalho.

Havia grata participação dos pais e responsável, com exceção de algumas famílias munidas de posturas mais evasivas, que evitavam ter contato com a escola, que hostilizavam nossa equipe durante determinadas tentativas de estabelecer diálogos e que não se encontravam em um relacionamento fluido com a unidade escolar ou com seus processos. Também era de minha curiosidade científica compreender o porquê destes fenômenos, já que eu encontrava na prática profissional de muitos de meus colegas de trabalho uma postura acolhedora e interessada de que as famílias se aproximem. Estes motivos de evasão nesta relação família-escola ocupavam boa parte do tempo de nossas reuniões de planejamento e conselhos de classe; nunca encontrávamos respostas satisfatórias para interpretar este movimento. A equipe docente vivia sentindo a falta de informações e ferramentas que apenas um relacionamento dinâmico e próximo com as famílias de alunos com deficiência poderia oferecer. Como mencionado, estes não eram os casos mais recorrentes, mas, por poucos que eram, geravam grande impacto no cotidiano escolar.

Identifiquei, infelizmente, que não havia em instrumentos de gestão democrática como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, grande representatividade por parte das famílias que eu atendia. Com o tempo conseguimos, como resultado de uma abordagem escolar responsável e principalmente pela iniciativa e força de um aluno com TEA, eleger o primeiro vice representante de turma com laudo de autismo da história da escola, que teve suas qualidades reconhecidas pelos colegas estudantes do oitavo ano. Este acontecimento teve grandes desdobramentos sobre a escolarização do aluno, que trouxe à mãe a possibilidade de vislumbrar novos caminhos e potências para o estudante; da mesma maneira, o estudante teve um crescente desempenho escolar tanto nas avaliações decorrentes das disciplinas como também durante as atividades junto de sua turma, se sentindo muito mais confortável ao se socializar e se percebendo contemplado em suas necessidades, respeitando os demais alunos e desenvolvendo uma excelente força de influência em sua turma.

Além disso, ouvia rotineiramente relatos por parte de mães de meus alunos a respeito dos desafios acerca das redes de apoio, com a maioria delas acabando por ter centralizada em si a tarefa de encaminhar os filhos para os compromissos escolares e as terapias. Uma das mães enfrentava manhãs e tarde de sol intenso levando o filho autista às aulas de bicicleta, tendo ele assentado na garupa, fazendo um esforço descomunal, mas persistindo em levar seu filho ao Atendimento educacional especializado com a compreensão e esperança de aquele seria então um caminho para ampliar o desenvolvimento do estudante, já que não conta com outros apoios de ensino ou atividades terapêuticas. Outros casos me chamaram a atenção como o de uma mãe que enfrentava significativas dificuldades para tratar e conscientizar seu marido sobre a condição de seu filho no Transtorno do espectro autista, na medida em que o pai possui grande dificuldade de aceitação sobre o laudo e o tema; desta maneira, esta mãe solicitou à unidade escolar que mediasse este processo de aceitação e que comandasse este diálogo com o pai. Também me impressionei com o número de famílias que reconheciam seus direitos e que encontravam nos profissionais da instituição escolar caminhos e estratégias legais para terem atendidas suas demandas e contarem com uma melhor qualidade de vida e de cuidado para com a criança ou adolescente em processo escolar.

Sendo assim, fui gradualmente me tornando mais íntimo e mais preocupado com o tema das relações estabelecidas entre as famílias de estudantes com deficiência e a instituição escolar, com certa ênfase nos responsáveis pelos alunos com Transtorno do espectro autista. Nesta altura eu já havia então apresentado à Universidade Federal de São Carlos, no campus Sorocaba, meu projeto para início e andamento de minha pesquisa acadêmica em nível de Mestrado em Educação, tendo o mesmo aprovado, aperfeiçoando durante o período acadêmico na pós-graduação, ainda mais contatos com esta comunidade tão forte que é a de mães e responsáveis de alunos com TEA. Durante este período estabeleci diversos contatos com associações e grupos de apoio direcionadas a esta comunidade, em que estas mães exercem lideranças de movimento, articuladas em prol da luta pelos direitos dos autistas e em busca de apoio mútuo em que serviços educacionais e terapêuticos sejam ofertados aos componentes menos favorecidos dos grupos, seja em valor mais acessível ou mesmo gratuitamente. Estas associações exercem funcionamento no município de Sorocaba – SP, me tornando possível compreender ainda mais profundamente o contexto em que vivem as famílias de estudantes autistas nas terras sorocabanas, assim como suas relações com o governo e a rede municipal de educação, assim como as próprias instituições escolares municipais de Educação infantil e de Ensino fundamental. Me desliguei do município de Araçoiaba da Serra e optei por atuar como coordenador pedagógico em Sorocaba, para que pudesse acrescentar à minha prática enquanto

pesquisador a perspectiva da gestão escolar de alguma maneira. Pude retornar às minhas observações sobre as vicissitudes e contradições presentes nesta cidade em que meus primeiros interesses sobre a realidade da pessoa com deficiência surgiram e onde tenho afinidade e atuação formativa com inúmeros profissionais da educação e instituições escolares. Assim, estive em crescente certeza da relevância pessoal e a acadêmica de se contribuir para a visualização e verificação de dados a respeito desta cidade que é escolhida como alvo de pesquisa tanto por ser minha cidade natal e de residência, como pela importância da presença desta universidade para o contexto sorocabano e pela agitação constante vivenciada neste município em meio às tensões entre movimentos revolucionários e conservadores, que atinge inclusive a pauta da inclusão e da pessoa com deficiência.

Nunca estive convencido de que qualquer outra proposta ou abordagem do ser humano seria o caminho para minha prática docente ou para minha ação de pesquisa, senão a teoria histórico-cultural, que não apenas uma linha psicológica em meio a muitas outras, mas é uma elaboração e tentativa de interpretação revolucionária sobre a consciência humana e seu desenvolvimento, que olha para a transformação social e para a formação de um novo homem emancipado e integralmente compreendido, partindo da compreensão da relação entre o homem, a cultura e o meio em direção ao desenvolvimento (Vigotski, 1995, p. 150-151). Portanto, mesmo não possuindo várias das respostas que eu gostaria de ter a respeito da realização das transformações necessárias para a escolarização emancipatória da comunidade autista, eu sempre compreendi que esta luta, no campo acadêmico, necessitaria se constituir em contornos histórico-culturais, para que apenas assim as vivências, anseios, contradições e relações percebidas por estas famílias pudessem ser verdadeiramente consideradas, contempladas e interpretadas de forma possibilitar novos contornos de luta e de resistência às atuais precárias e contraditórias políticas inclusivas e às práticas terapêuticas e adestradoras que cerceiam as famílias e seus filhos no cotidiano escolar. Assim, durante toda a trajetória relatada, o ponto de partida de minhas observações e ações políticas enquanto educador se deu conforme me vi fortalecido pelos fundamentos da teoria de Lev Semionovich Vigotski.

Portanto, no decorrer de minha atuação como professor de Educação Especial, no atendimento educacional especializado (AEE) pela rede pública de ensino, surgiu meu interesse em pesquisar sobre a questão da escolarização das crianças com transtorno do espectro autista, onde através de um processo adequado de escuta, fosse possível compreender o cotidiano e a realidade acadêmica destes estudantes; também almejando, por meio das famílias destas crianças, conseguir um panorama a respeito das relações, dinâmicas, conflitos e desafios que estabelecem nas relações de poder que constituem as tentativas de inclusão e de escolarização.

Surge este tema de interesse conforme se deram as experiências de articulação entre o meu trabalho no Atendimento educacional especializado, a notável contribuição interessada movida pela gestão escolar daquela unidade com afincamento no que se referia à educação especial e a atuação das famílias e responsáveis dos alunos atendidos na modalidade em prol de melhores condições de escolarização. Permaneci, durante aquele período, em íntimo diálogo com aquelas famílias, que diariamente estabeleciam relações de confiança com a instituição escolar, mesmo em meio aos diversos dilemas vivenciados naquele contexto. Considero que cumplicidade e mobilização comunitária tem sido uma das principais ferramentas de luta em prol da garantia dos direitos de escolarização das crianças e jovens da rede municipal em questão, possibilitando discussões sólidas e parcerias comprometidas em intervenção e desdobramentos sobre os processos de judicialização aclamados pelos familiares que anseiam por respostas a solicitações não atendidas.

No decorrer de minha trajetória, passei a refletir sobre quanto o termo “atendimento” carregava uma carga semântica que me incomodava. Parecia remeter a um ato de serviço, de assistência, e não de ensino. Eu era chamado, muitas vezes, de “o professor que atende as crianças com laudo”. Isso revelava o quanto o AEE ainda era compreendido como um espaço terapêutico, e não como uma instância pedagógica.

Em minhas primeiras reuniões pedagógicas, ouvi colegas dizerem que “aquele aluno é seu, você sabe trabalhar com ele”. Tal fala, ainda tão comum em muitas escolas brasileiras, evidencia a fragmentação do trabalho docente e a desresponsabilização coletiva pela inclusão. A lógica que subjaz a esse discurso é: a divisão social do trabalho, que transforma o fazer educativo em parcelas isoladas, hierarquizadas e desarticuladas entre si.

Com o tempo, percebi que o desafio não estava apenas na ausência de recursos, mas na ausência de mediações significativas. O desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com o outro, e que o aprendizado antecede o desenvolvimento. No entanto, em muitas escolas, o AEE é reduzido a uma prática reparatória, centrada na execução de atividades mecânicas. Eu mesmo, nos primeiros meses, acabei reproduzindo esse modelo, planejando o uso de materiais com exercícios “simplificados”. Era o que o sistema esperava de mim. Somente quando comecei a me aprofundar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e do materialismo dialético é que percebi a profundidade das contradições que eu vivia. Entendi que eu também estava sendo condicionado por uma estrutura escolar que prioriza o rendimento, a homogeneização e o controle, e que minha prática precisava ser não apenas técnica, mas política.

Recordo-me de um aluno autista, pouco oralizado, com quem trabalhei por dois anos. A escola acreditava que o AEE deveria “prepará-lo” para entender os conteúdos da sala comum.

O ensino de novas linguagens de comunicação era visto como algo “paralelo”, quase um luxo. Em reuniões com professores regentes, ouvi mais de uma vez que “não adianta ensinar outros códigos e linguagens de acesso ao conhecimento se ele precisa passar de ano”. Essa fala me marcou profundamente. Revelava como a escola ainda está presa a uma lógica de resultado, não de processo. Na visão histórico-cultural, a linguagem é o mediador central do pensamento; portanto, negar as linguagens é negar o acesso ao próprio processo de significação.

Outro momento marcante foi quando uma mãe me procurou, angustiada, dizendo que o filho “não queria mais ir ao AEE”. Ele dizia estar cansado. A fala da mãe me fez repensar o contraturno como espaço de exclusão dentro da inclusão. Aquela criança estudava em período integral, percorrendo longas distâncias de ônibus, e ainda era convocada a permanecer mais tempo na escola. Compreendi, então, que a estrutura do AEE, tal como é organizada, pode reforçar desigualdades quando não é integrada de forma dialógica ao currículo regular.

Em diversas ocasiões, percebi o quanto a formação docente ainda carece de base teórica sólida. Muitos colegas confundem o AEE com reabilitação. Já fui questionado sobre “qual técnica” eu utilizava para “melhorar” o aluno. Essa busca por técnica imediata, descolada de reflexão, reflete o predomínio da lógica instrumental, criticada por Marx e Vigotski, segundo a qual o conhecimento é reduzido a um produto e o ensino, a uma operação. Como pesquisador, comecei a registrar essas vivências em meu diário de campo. O exercício da escrita me permitiu enxergar, pela via da reflexão crítica, o que a prática cotidiana naturalizava. Notei que a escola, apesar de seu discurso inclusivo, reproduzia práticas excludentes sutis: a priorização dos alunos “fáceis”, o isolamento dos estudantes com deficiência, a centralização das decisões na gestão. O AEE, nesse contexto, tornava-se uma espécie de “alívio de consciência institucional”.

Essas experiências me fizeram entender que o AEE, quando isolado, acaba reforçando uma lógica de segregação sutil. O atendimento em contraturno, muitas vezes, funciona como uma espécie de “compartimento” que retira do aluno o direito de participar integralmente da vida escolar. A escola, que deveria ser espaço de reconhecimento, ainda nega a alteridade. Ao analisar esse cenário compreendo que o AEE não pode ser pensado como resposta individual a um problema coletivo. Ele é expressão das contradições de uma sociedade que produz desigualdade e tenta corrigi-la por meio de políticas compensatórias. A verdadeira transformação só ocorre quando se altera a estrutura que sustenta as desigualdades. Isso envolve repensar a própria organização da escola, o currículo e o modo de produção do conhecimento.

Hoje, ao refletir sobre minha trajetória, percebo que o AEE me ensinou a olhar a educação com outros olhos. Já não vejo o aluno protagonista da Educação Especial como alguém “a ser incluído”, mas como sujeito que já está incluído na história, na cultura e na luta

por emancipação. É recorrente, em muitas redes de ensino, o entendimento de que o AEE se resume a um suporte técnico, cuja função é “ensinar o aluno com deficiência” em separado, fora do tempo e espaço da sala regular, de modo a “prepará-lo” para acompanhar os conteúdos escolares. Tal concepção reforça a lógica da segregação e impede a efetivação da inclusão como processo coletivo e institucional. O professor do AEE, nesse modelo, acaba sendo reduzido a uma figura de apoio terapêutico ou assistencial, deslocando-se de sua condição docente para um papel quase clínico, o que contraria as bases legais e pedagógicas que sustentam sua atuação.

Nesse sentido, é fundamental problematizar a relação do professor do AEE com as famílias. O contato entre escola e família não pode restringir-se a uma troca de informações sobre o desempenho da criança ou sobre o “tratamento” oferecido pelo AEE. É preciso construir um espaço de diálogo que valorize os saberes familiares, reconheça a experiência dos responsáveis como parte do processo educativo e promova a corresponsabilização de todos os envolvidos. O professor do AEE deve assumir um papel de mediador entre os diferentes contextos que atravessam a vida do estudante, promovendo uma aproximação afetiva e ética que transcenda o caráter burocrático do atendimento.

Reconhece-se que integrar as concepções do AEE à teoria histórico-cultural e ao materialismo histórico-dialético implica deslocar o foco da deficiência para as condições concretas de produção da exclusão. Isso exige reconhecer que o trabalho do professor do AEE não é neutro: é prática social e política, parte da luta por equidade e justiça. Assim, o verdadeiro sentido do AEE se realiza quando ele se torna expressão de uma pedagogia humanizadora, que compreende o desenvolvimento como processo histórico e o ensino como ato de emancipação.

Quando iniciei meu percurso no mestrado, trazia comigo não apenas a bagagem da docência, mas as inquietações acumuladas do período intenso de atuação no AEE. A cada encontro com os alunos, com as famílias e com os professores regentes, eu sentia que algo não se resolvia no plano imediato da prática. Havia sempre uma tensão entre o discurso oficial de inclusão e as condições concretas que a escola oferecia para que ela se efetivasse. Essa percepção, impregnada de contradições, foi o ponto de partida da minha pesquisa e, ao mesmo tempo, da minha autotransformação como educador.

Foi a partir dessas constatações que nasceu meu interesse em investigar os sentidos atribuídos pelas famílias de crianças autistas à escolarização. Durante minha atuação, percebi que as famílias carregam representações diversas sobre o que significa “incluir”. Algumas esperam que o AEE “corrija” o comportamento da criança; outras o veem como espaço de acolhimento emocional; poucas o reconhecem como instância pedagógica. Essa pluralidade de

sentidos me revelou que a inclusão escolar, mais do que uma política, é um campo de disputas ideológicas.

Percebi que o conhecimento científico não deve se sobrepor à experiência das famílias, mas dialogar com ela. A teoria histórico-cultural oferece base para isso, ao reconhecer que os significados são construídos socialmente, nas interações mediadas. Cada encontro com uma família é, portanto, uma oportunidade de coproduzir sentidos sobre o que é educar, incluir e acolher.

A junção entre o papel de professor e o de pesquisador me trouxe uma nova dimensão de compromisso ético. Ser pesquisador na própria prática é confrontar-se com as contradições do próprio trabalho. É reconhecer que, por vezes, também reproduzimos o que criticamos. Já me vi, por exemplo, insistindo em adaptar atividades em excesso, acreditando que estava ajudando, quando, na verdade, estava diminuindo as possibilidades cognitivas do aluno. Essas autocríticas são dolorosas, mas necessárias. A dialética nos ensina que a consciência surge do conflito entre o ser e o dever-ser.

Compreendo que meu papel, enquanto professor e pesquisador, é estar em constante movimento dialético: entre o fazer e o pensar, entre o singular e o coletivo, entre o imediato e o histórico. As famílias, os alunos e os colegas com quem convivo são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos dessa construção. Cada diálogo, cada contradição, cada descoberta me faz acreditar que a Educação Inclusiva, pensada criticamente, não é apenas um ideal, mas um processo histórico em curso que exige consciência, compromisso e coragem para transformar a realidade.

A Educação Especial brasileira, nas últimas décadas, tem sido atravessada por tensões que refletem a disputa entre dois projetos de sociedade: de um lado, a concepção emancipatória de educação, ancorada na tradição marxista e na teoria histórico-cultural; de outro, a racionalidade neoliberal, que subordina a educação às lógicas do mercado e da eficiência produtiva. Essa disputa atravessa as políticas públicas, as práticas pedagógicas e até mesmo o imaginário social sobre o que significa incluir.

A educação pode ser entendida como prática social, produto e produtora das relações materiais da vida. Assim, a Educação Especial não pode ser reduzida a um conjunto de serviços, programas ou atendimentos destinados a corrigir desvios individuais. Ela deve ser compreendida como parte integrante do processo histórico de formação humana, cuja finalidade é a emancipação do sujeito por meio da mediação cultural e da socialização do conhecimento. O desenvolvimento, para Vigotski, é essencialmente social antes de ser individual, e é nesse movimento coletivo que o sujeito se constitui.

Entretanto, a lógica neoliberal impõe à Educação Especial uma leitura tecnocrática e gerencialista, transformando o direito à inclusão em um produto de consumo educacional. A valorização de indicadores quantitativos, a terceirização de serviços e a ênfase em diagnósticos e protocolos reduzem a complexidade da vida humana a números e relatórios.

A influência neoliberal, ao valorizar a meritocracia e a responsabilização individual, fragmenta o sentido social da educação e desarticula a coletividade como princípio estruturante do processo formativo. Ao transferir para as famílias a carga da “responsabilidade pela inclusão”, o Estado se exime de seu papel histórico de garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos. Essa transferência é também ideológica, pois desloca o foco das contradições estruturais da sociedade para o campo moral e familiar.

A Educação Especial deve afirmar o trabalho coletivo como princípio fundante, contrapondo-se à lógica da competição e do individualismo. O conhecimento, mediado socialmente, é patrimônio comum, e o processo educativo só se realiza plenamente quando compreendido como relação social que transforma simultaneamente os sujeitos e a realidade. A produção de sentidos pelos alunos e suas famílias, nesse contexto, é um ato de resistência frente à mercantilização da educação e à patologização da diferença.

Portanto, a superação das influências neoliberais na Educação Especial exige a reafirmação da escola como espaço público de formação omnilateral, onde a coletividade não é apenas um ideal, mas uma condição material e histórica da aprendizagem. O desafio contemporâneo está em resgatar o sentido político da Educação Especial como práticas que se constroem no diálogo entre sujeitos concretos, mediadas pela cultura e orientadas pela transformação social. Somente nesse horizonte é possível compreender a inclusão não como favor, mas como expressão da própria humanidade historicamente produzida.

## **2. INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a educação de crianças autistas no Brasil tem sido atravessada por um movimento paradoxal. Por um lado, observa-se uma crescente visibilidade e reconhecimento legal do direito à escolarização inclusiva; por outro, há uma intensificação da patologização dos processos educativos, que limita a compreensão das potencialidades do aluno e transforma o esforço pedagógico em objeto de vigilância médica e judicial. Esse fenômeno é resultado de

uma confluência de fatores históricos, institucionais e sociais, que pode ser analisada à luz do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural. De acordo com Dainez (2017, p. 3-4) a ênfase histórico-cultural nos auxilia a tomar novos rumos para superação da atual perspectiva de inclusão norteadora dos esforços educacionais:

Portanto, diante da proposta de educação inclusiva, pelo prisma da perspectiva histórico-cultural, as condições de escolarização na tensão com as possibilidades de desenvolvimento demandam atenção, objetivando, assim, abrir horizontes a respeito da educação escolar da criança com deficiência. (DAINEZ, 2017, p. 3-4)

A resistência epistemológica e prática à patologização das crianças autistas, bem como à ênfase acrítica na deficiência, deve ser concebida a partir de uma perspectiva historicamente situada, que articula o materialismo histórico-dialético à teoria histórico-cultural. Essa articulação permite compreender que a escolarização não é um fenômeno neutro, mas uma atividade social mediada por relações de poder, saber e institucionalidade. No contexto das escolas brasileiras, observa-se, historicamente, a prevalência de práticas assistencialistas e medicalizantes, que transferem à família e à instituição escolar uma lógica de tutela individualizada, na qual a criança é enquadrada por seu transtorno, e não por suas potencialidades, reforçando a percepção de limitação como condição natural e imutável.

Do ponto de vista histórico-cultural, esse posicionamento pode ser problematizado ao considerar que o desenvolvimento humano ocorre em mediação com o meio social, em um processo contínuo de internalização de instrumentos culturais. Assim, a escolarização não pode se restringir a uma adaptação do aluno a padrões preestabelecidos ou à execução de atividades planejadas a partir de laudos clínicos; deve constituir-se como um espaço de mediação ativa, em que professores, crianças e famílias constroem coletivamente significados, expandindo a zona de desenvolvimento proximal de cada sujeito.

Concebemos, a partir dessa perspectiva, os alunos e seus responsáveis como sujeitos históricos, sendo a história destas pessoas elemento de base para a investigação acadêmica, em uma perspectiva dialética sobre as relações humanas. A partir das discussões neste trabalho estabelecidas e com a intencionalidade de contribuir de maneira relevante para o meio acadêmico por meio do esforço em desenvolver uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar, na área da Educação Especial, apresento o tema da referida pesquisa realizada:

“Produção de sentidos sobre a escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na perspectiva das mães”. O tratamento sobre este tema nos convida a compreender os sentidos que emergem sobre a educação escolar e são produzidos na relação da família com o meio escolar. Este tema me impulsiona enquanto pesquisador, pois acredito que a pesquisa em educação, em uma abordagem qualitativa, tem como uma de suas prerrogativas e qualidades responder às lacunas percebidas e sentidas na organização social conforme mapeia e escuta os sujeitos históricos e grupos sociais, participando do processo de transformação social.

Ao investigarmos os sentidos atribuídos às situações de escolarização de estudantes com TEA, buscamos analisar as expectativas, anseios, enfrentamentos, desafios e possibilidades vividas pelas famílias na relação com o meio escolar. Estes sentidos emergem em meio a uma multiplicidade de fenômenos, elementos humanos e manifestações que se articulam à realidade dinâmica em que a vida do sujeito se constrói. Smolka (2004, p.12) explica:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p. 12)

O problema central da presente pesquisa, que assume como ancoragem teórica-metodológica a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e as premissas do materialismo histórico-dialético, pode ser expresso da seguinte forma: Quais são os sentidos, historicamente constituídos no âmbito das relações sociais, que se evidenciam no discurso das famílias de alunos com TEA acerca da educação escolar de seus filhos com transtorno do espectro do autismo?

O objetivo geral da pesquisa é, então, investigar os sentidos, historicamente constituídos no âmbito das relações sociais, mobilizados no discurso das famílias acerca da educação escolar de seus filhos com transtorno do espectro autista. A partir do objetivo geral, elenca-se os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer e discutir sobre os sentidos elaborados familiares e responsáveis a respeito do processo de escolarização dos alunos com TEA; 2) Compreender como se dá a escolarização de crianças com transtorno do espectro autista, prioritariamente na transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental, percebendo como as famílias se

organizam e quais são as estratégias que utilizam para acessar o direito à educação escolar dos filhos; 3) Analisar as concepções de deficiência reproduzidas pelas mães que vivenciam a escolarização de crianças com transtorno do espectro autista.

Ao analisarmos os sentidos elaborados e manifestos nos discursos dos familiares e responsáveis, espera-se compreender a natureza e desenvolvimento das relações sociais políticas pertinentes aos processos de escolarização destes alunos, assim como expressar as contradições que permeiam o contexto de luta e de reivindicação em que se encontram as vivências das famílias em busca da garantia de seus direitos.

A hipótese elaborada em reflexão inicial para elaboração desta pesquisa é de que, com base uma abordagem histórico-cultural situada teoricamente em Lev S. Vigotski, nos aproximemos dos discursos relacionados à produção social de sentidos que nutram o lugar da escola na vida humana, reconhecendo as contradições que emergem das experiências das famílias de crianças com TEA neste modelo de sociedade marcado pelas condições de desigualdade social. Espera-se, portanto, que a pesquisa acadêmica se fortaleça enquanto instrumento de resistência às dinâmicas de silenciamento das famílias de alunos com TEA, contribuindo com a produção do conhecimento na área. A pesquisa sobre este tema é relevante para que sejam fomentadas relações políticas, sociais e educacionais embasadas na compreensão de que os sentidos são produzidos socialmente e historicamente em meio às condições e contradições, as quais não podem ser ignoradas caso almejemos desenvolvimento social e articulações transformadoras nas discussões sobre a educação escolar democrática.

Num horizonte no qual a escolarização de crianças com TEA se apresenta como campo aberto de potencialidades, cabe reivindicar uma leitura que se expanda além da tradicional lógica patologizante. A abordagem normativa que concebe a criança autista sobretudo em termos de défices, desvios ou “incapacidades” carece de sensibilidade histórica e social, e está em rota de colisão com uma visão materialista histórico-dialética, que privilegia a interdependência entre indivíduo, contexto, mediação e transformação social. As condições de escolarização não são apenas resultado de traços individuais ou de intervenções isoladas, mas se inscrevem em relações estruturais de produção, reprodução e contradição social.

A organização dos capítulos deste trabalho acadêmico foi concebida de modo a explicitar, desde o início, o lugar epistemológico, ético e histórico do pesquisador no campo investigado. A seção de apresentação cumpre a função de situar o autor como professor da Educação Básica, com experiência no Atendimento Educacional Especializado e com trajetória profissional marcada pela construção de relações dialógicas e de confiança com famílias de mães de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Tal posicionamento não se limita a

um relato autobiográfico, mas assume relevância metodológica, na medida em que reconhece que o pesquisador é parte constitutiva do processo investigativo e que sua história profissional atravessa a produção dos dados e dos sentidos analisados ao longo da pesquisa.

Na sequência, a introdução apresenta o problema de pesquisa, seus objetivos e justificativas, explicitando os três objetivos centrais que reverberam diretamente na constituição dos eixos de análise. Essa seção estabelece o fio condutor do estudo, articulando a relevância social e acadêmica da investigação com o campo da escolarização de crianças com TEA no Ensino Fundamental. Ao antecipar os objetivos que orientam a análise dos discursos das mães, a introdução contribui para a compreensão da lógica interna do trabalho e do modo como as questões investigativas se desdobram ao longo dos capítulos subsequentes.

O levantamento bibliográfico ocupa um lugar estratégico na estrutura do trabalho, ao sistematizar produções acadêmicas que discutem a escolarização de estudantes com TEA, a relação família-escola e as concepções de deficiência no contexto educacional. Essa seção não se limita a um inventário de estudos, mas constrói um diálogo crítico com a literatura, evidenciando lacunas, disputas teóricas e aproximações possíveis com a abordagem histórico-cultural. Na sequência, a fundamentação teórica aprofunda as contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, com ênfase na produção de sentidos, oferecendo os conceitos e categorias analíticas que sustentam a interpretação dos discursos das mães e a compreensão dos processos de escolarização no Ensino Fundamental.

O percurso metodológico e analítico apresenta as escolhas realizadas quanto à abordagem qualitativa, aos procedimentos de produção dos dados e às estratégias de análise, evidenciando sua coerência com os pressupostos teóricos adotados. Nessa seção, são explicitados os critérios éticos, o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos, reafirmando a importância da participação das famílias de estudantes com TEA como interlocutoras fundamentais do estudo. Em articulação com essa etapa, o capítulo de resultados e discussão inicia-se com uma análise inicial, materializada no quadro de informações preliminares, que sistematiza dados essenciais para a compreensão do campo empírico, preparando o leitor para o aprofundamento analítico subsequente.

A análise de resultados e discussão desenvolve-se a partir dos excertos dos discursos das mães, organizados nos três eixos de análise: os sentidos elaborados sobre a função social da escola, as trajetórias de escolarização das crianças com TEA e as concepções de deficiência e suas consequências. Essa organização permite evidenciar a inter-relação entre os eixos e culmina em uma síntese analítica que articula os principais achados da pesquisa. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos propostos, destacam as contribuições do estudo para

o campo da educação inclusiva e reafirmam a centralidade da escolarização de crianças com TEA no Ensino Fundamental, bem como a relevância da escuta das mães como elemento constitutivo da produção de conhecimento em educação.

Desde a consolidação do debate contemporâneo sobre educação inclusiva no Brasil, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), observa-se um movimento histórico de reconfiguração das bases legais, pedagógicas e ideológicas que sustentam a escolarização de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal movimento não emerge de forma espontânea, mas resulta de disputas políticas, pressões sociais e da atuação de famílias, movimentos sociais e pesquisadores que tensionaram o modelo segregacionista historicamente dominante (Brasil, 2008).

O primeiro marco legal estruturante desse percurso é a Constituição Federal de 1988, que inaugura um novo paradigma ao reconhecer a educação como direito social subjetivo e dever do Estado, assegurando atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208, III). Embora o texto constitucional represente um avanço civilizatório, sua implementação ocorreu de forma desigual, marcada por contradições entre o princípio da igualdade formal e as condições materiais concretas das escolas públicas, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social (Oliveira, 1999, p. 71).

Na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 constituiu o segundo marco relevante, ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino (Brasil, 1996). Contudo, é possível identificar que a LDB, ao mesmo tempo em que amplia direitos, mantém ambiguidades que permitem a coexistência de práticas inclusivas e segregadoras (Brzezinski, 2015, p. 19, revelando a lógica contraditória de um Estado que responde parcialmente às demandas sociais, mas preserva interesses estruturais do capital, como a precarização do trabalho docente (Castro Neta et al, 2020) e a terceirização de serviços educacionais (Ceren; Ferrer, 2018, p. 1074-1075).

O terceiro marco internacional que influenciou decisivamente o cenário nacional foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), recepcionada pelo Brasil como referência ética e pedagógica para a inclusão escolar. Esse documento reforçou a centralidade da escola comum como espaço de escolarização de todos, deslocando o foco da deficiência para as barreiras sociais e institucionais (UNESCO, 1994). As famílias, nesse contexto, passaram a assumir papel ativo na reivindicação do direito à matrícula e à permanência de seus filhos na escola regular, ainda que frequentemente enfrentassem resistências institucionais e discursos medicalizantes.

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) constitui o quarto marco central, ao afirmar explicitamente o paradigma inclusivo e reorganizar o Atendimento educacional especializado (AEE) como complementar e suplementar ao ensino comum (Brasil, 2008). A implementação revelou limites estruturais, como a ausência de formação continuada consistente, a sobrecarga docente e a fragilidade das redes de apoio intersetoriais (Crochick; Costa; Faria, 2020, p. 8).

O quinto marco relevante é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009. Este instrumento reforça a educação inclusiva como direito humano fundamental, deslocando a deficiência do campo da incapacidade individual para o campo das relações sociais excludentes (Brasil, 2009). As famílias passam a se apropriar desse marco como base jurídica para judicializações, evidenciando tanto conquistas no acesso quanto contradições de um sistema que muitas vezes responde mais pela via judicial do que por políticas públicas estruturadas.

Então, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI nº 13.146/2015 consolida-se como um marco legal, ao sistematizar direitos e reforçar a obrigatoriedade da inclusão escolar em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015). A LBI também explicita as contradições do Estado neoliberal, que amplia o arcabouço legal sem garantir, na mesma proporção, investimentos materiais, condições de trabalho e reorganização efetiva das práticas pedagógicas, produzindo uma inclusão frequentemente formal, mas materialmente limitada.

Em síntese, o percurso histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil revela avanços inegáveis no plano jurídico e discursivo, fortemente impulsionados pela atuação das famílias e movimentos sociais (Azevedo et al, 2024). Todavia, evidencia-se que tais conquistas convivem com insuficiências estruturais, desigualdades sociais profundas e contradições próprias de um sistema educacional inserido em uma sociedade de classes.

A análise das políticas educacionais contemporâneas, quando situada no interior da totalidade social capitalista, revela que a educação especial ocupa um lugar historicamente tensionado entre o direito social e a assistência. Desde sua constituição no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência foi progressivamente deslocado da esfera pública para instituições privadas de caráter filantrópico, configurando uma política que, embora apresentada como proteção social, produziu segregação e limitou o acesso aos bens culturais historicamente acumulados. Tal deslocamento não ocorre de forma aleatória, mas responde às exigências do capital em reorganizar o papel do Estado e redefinir a educação como campo de investimento e gestão da pobreza.

Essa configuração revela uma contradição central: enquanto os discursos oficiais afirmam a inclusão, as condições materiais concretas produzem exclusão pedagógica e social. Para crianças no espectro do autismo, essa contradição se expressa na fragmentação dos processos educativos, na medicalização precoce e na redução da escolarização a intervenções técnicas descoladas do projeto pedagógico coletivo. A deficiência, nesse contexto, deixa de ser compreendida como resultado das mediações sociais e passa a ser tratada como um problema individual a ser gerenciado, neutralizando o potencial emancipatório da educação.

A emergência da chamada nova filantropia aprofunda esse cenário ao incorporar à educação especial uma racionalidade empresarial, baseada em eficiência, resultados mensuráveis e padronização de práticas. Sob o discurso da inovação e da responsabilidade social, institutos, fundações e organizações do terceiro setor passam a ocupar espaços que deveriam ser garantidos pela política pública estatal. Isso significa a substituição do direito à escolarização plena por programas fragmentados, frequentemente orientados por protocolos importados e desvinculados da realidade escolar concreta. Tal lógica ignora que o desenvolvimento humano é inseparável da participação ativa em práticas sociais significativas, mediadas pelo ensino sistematizado.

A filantropia empresarial, ao se apresentar como resposta às lacunas do Estado, atua como mecanismo de produção de consenso social. Ao mesmo tempo em que denuncia a precariedade dos serviços públicos, legitima a retirada do Estado de suas responsabilidades constitucionais. Essa dinâmica é particularmente perversa, pois transforma necessidades educacionais complexas em oportunidades de mercado, reforçando a ideia de que o acesso à educação de qualidade depende da intervenção privada e não da garantia de direitos. Assim, a inclusão deixa de ser um princípio político-pedagógico e passa a operar como estratégia de gestão da desigualdade. Compreendemos mais sobre isso a partir do proposto por Lehmkuhl (2025b, p. 8):

O “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico aos interesses do capital no projeto neoliberal e de desmonte do aparelho do estado; dessa forma, as instituições privado-filantrópicas assumem as políticas sociais e o atendimento da classe subalterna e autorresponsabiliza os beneficiários. O atendimento das políticas sociais é pelo viés da filantropia, da caridade e da benemerência aos desvalidos, uma política de contenção social e de manutenção da hegemonia do Capital. (LEHMKUHL, 2025b, p. 8)

O desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da cultura, mediada pelas relações sociais e pelo ensino intencional. Quando crianças autistas são afastadas da escola comum ou nela permanecem sem condições efetivas de participação, nega-se a essas crianças a possibilidade de construção de sentidos, de linguagem e de pertencimento social. A centralidade da mediação pedagógica é substituída por práticas terapêuticas isoladas, frequentemente realizadas fora do espaço escolar, reforçando a cisão entre educação e desenvolvimento.

Além disso, a precarização do trabalho docente (Castro Neta et al, 2020), intensificada pelas políticas neoliberais e pela terceirização, impacta diretamente a escolarização das crianças com TEA. Professores são submetidos a condições de trabalho instáveis, formação aligeirada e responsabilização individual pelos fracassos do sistema. Tal cenário dificulta a construção de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas na compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico, social e cultural. A responsabilização do professor e da família, comum nos discursos sobre inclusão, obscurece as determinações estruturais que produzem a exclusão escolar.

A filantropia, tanto em sua forma tradicional quanto empresarial, não constitui um caminho de superação das desigualdades educacionais, mas um elemento estruturante da sua reprodução. Ao atuar no gerenciamento da pobreza e na conformação ideológica da sociedade, reforça a lógica de exclusão sob o manto da inclusão. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para crianças autistas requer o fortalecimento das políticas públicas, a centralidade da escola comum e a afirmação da educação como direito social inegociável, orientado para a formação humana integral e para a transformação das condições sociais que produzem a desigualdade. A inserção crescente da filantropia na educação especial e inclusiva representa uma distorção profunda do papel social da escola. Ao assumir funções que deveriam ser exercidas pelo Estado, as organizações filantrópicas passam a mediar o acesso das crianças autistas aos processos educativos, redefinindo o desenvolvimento humano como objeto de intervenção técnica e não como resultado das relações sociais historicamente construídas. Se trata de uma organização política neoliberal e cercada por contradições e interesses da classe burguesa sobre a manifestação da educação especial como foco de mercado. Como afirma Lehmkuhl (2025a, p. 7) sobre o tema:

Outra questão percebida no balanço de produção foi adesão, de alguns estudos, às políticas neoliberais do “terceiro setor”, de privatização das políticas sociais, sobretudo, os trabalhos na área da educação. Evidenciando a contradição das políticas com foco na educação inclusiva, o escoamento do fundo público para os

interesses da classe burguesa em nome da filantropia de novo tipo e de criação de consenso social para o gerencialismo da pobreza. (LEHMKUHL, 2025a, p. 7)

Tal mediação privada fragmenta o processo educativo, deslocando-o do espaço coletivo da escola para circuitos paralelos de atendimento, nos quais o conhecimento escolar perde centralidade. Para crianças autistas, isso implica a negação do direito à convivência, à linguagem compartilhada e à apropriação da cultura, elementos centrais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores conforme postulam os fundamentos da teoria histórico-cultural.

Além disso, a filantropia, ao se legitimar por meio de discursos de inclusão, diversidade e inovação, opera como um dispositivo ideológico que neutraliza o conflito social e obscurece as condições materiais que produzem a exclusão escolar. A abordagem histórico-cultural evidencia que não há desenvolvimento possível fora da totalidade social, e, portanto, não há inclusão real sem transformação das condições estruturais da escola pública. Ao propor soluções focalizadas e individualizantes, a filantropia reforça a responsabilização das famílias e das próprias crianças autistas pelos limites do sistema educacional, deslocando o debate da esfera política para a esfera moral e técnica. Dessa forma, a educação especial e inclusiva passa a ser tratada como concessão ou benefício, e não como direito social, comprometendo a construção de práticas pedagógicas orientadas pela emancipação humana e pela participação plena de todos os sujeitos na vida social. Como aponta Lehmkuhl (2025b, p. 8):

A privatização da educação especial se dá na perspectiva de que essa população pouco poderia contribuir para o desenvolvimento econômico, em razão das limitações inerentes; ela deveria ser objeto da benemerência e da ajuda aos desvalidos, um trabalho pelo viés da filantropia, entendendo que as políticas sociais são para diferentes frações de classe entre os subalternos. (LEHMKUHL, 2025b, p. 8)

A trajetória histórica da educação especial no Brasil revela sua constituição ancorada em práticas filantrópicas que antecedem e, em muitos casos, substituem a formulação de políticas públicas universais. Observa-se que o atendimento às pessoas com deficiência foi socialmente produzido fora do campo dos direitos, sendo alocado no âmbito da caridade e da benemerência. Tal conformação está associada à compreensão de que esses sujeitos “pouco poderiam contribuir para o desenvolvimento econômico, em razão das limitações inerentes”,

devendo, portanto, ser objeto da ajuda aos desvalidos e da benemerência, o que inscreve a educação especial em uma lógica assistencialista e não emancipatória (Lehmkuhl, 2025b, p. 8).

Essa configuração revela-se funcional ao modo de produção capitalista, uma vez que a filantropia opera como estratégia de gestão da pobreza e da exclusão. Ao considerar as políticas sociais como destinadas a “diferentes frações de classe entre os subalternos”, o Estado fragmenta direitos e naturaliza desigualdades estruturais, deslocando a educação especial do campo da universalidade para o da excepcionalidade (Lehmkuhl, 2025b, p. 8). Esse movimento reforça a ideia de que a escolarização das pessoas com deficiência não constitui uma prioridade social, mas uma concessão condicionada à lógica da assistência, em que as entidades privado-filantrópicas exercem papel considerável. Como aponta Lehmkuhl (2025a, p. 10):

Em síntese, apesar das modificações nas formas pelas quais a filantropia foi se expressando em filantropia tradicional e nova filantropia/filantropia empresarial, na área da educação especial no Brasil, a sociedade política terceiriza os serviços de educação especial para entidades privado-filantrópicas como único espaço de atendimento às pessoas com diagnóstico de deficiência. Assim, a filantropia é uma proposta política, econômica e ideológica de manutenção do capital, orientando a estrutura e a superestrutura do capitalismo. (LEHMKUHL, 2025a, p. 10)

No contexto de avanço do neoliberalismo, o chamado “terceiro setor” passa a ocupar posição central na execução das políticas de educação especial. Conforme explicitado, esse setor “desenvolve um papel ideológico aos interesses do capital no projeto neoliberal e de desmonte do aparelho do Estado”, assumindo o atendimento da classe subalterna e substituindo a ação estatal por iniciativas privado-filantrópicas (Lehmkuhl, 2025b, p. 8). Tal protagonismo não representa uma ampliação de direitos, mas a consolidação de um modelo que subordina a educação às exigências da racionalidade econômica e à lógica da contenção social.

Os efeitos dessa organização são profundamente limitadores para os processos de desenvolvimento humano. As instituições filantrópicas tendem a estruturar práticas pedagógicas centradas na adaptação individual e na compensação de déficits, desconsiderando as mediações sociais e culturais fundamentais à constituição das funções psicológicas superiores. Ao restringir o acesso ao conhecimento sistematizado, esse modelo compromete as possibilidades de humanização dos sujeitos com deficiência, reforçando concepções biologizantes e individualizantes que obscurecem o caráter social do desenvolvimento.

Além disso, a filantropia promove a autorresponsabilização dos sujeitos ao operar “pelo viés da caridade e da benemerência aos desvalidos”, transferindo para indivíduos e famílias a

responsabilidade pela superação das barreiras educacionais e sociais (Lehmkuhl, 2025b, p. 8). Essa lógica despolitiza a deficiência ao ocultar suas determinações históricas e materiais, ao mesmo tempo em que atua como mecanismo de manutenção da hegemonia do capital, neutralizando conflitos e minimizando as contradições próprias da sociedade de classes. A manutenção da sociedade de classes por meio da filantropia na educação especial se manifesta por certo gerenciamento da pobreza, como destaca Lehmkuhl (2025a, p. 8):

A área da educação especial, desde o seu início, foi ocupada por instituições privadas de caráter filantrópico-assistencial, com transferência de recurso público estatal para o atendimento das pessoas com deficiência de forma apartada da educação regular. Com os encaminhamentos das políticas neoliberais, o que se distinguiu foi a regulamentação dessas instituições e entrada dos empresários, por meio das fundações, institutos na perspectiva da nova filantropia ou pelo investimento social privado que se consolida no gerenciamento da pobreza. (LEHMKUHL, 2025a, p. 8)

Diante desse cenário, percebe-se a necessidade de superação do modelo filantrópico em favor de políticas públicas estatais, universais e inclusivas. A educação especial deve ser compreendida como direito social inalienável, integrada à educação básica e orientada pelo acesso ao conhecimento científico e culturalmente produzido. Somente com o fortalecimento do Estado e da escola pública será possível romper com práticas assistencialistas e avançar na construção de uma educação inclusiva comprometida com a emancipação humana e com a transformação das relações sociais que produzem a exclusão. A inclusão, nesse contexto, permanece como um campo de disputas, no qual a garantia do direito à escolarização exige não apenas leis, mas a transformação das condições materiais e políticas que sustentam a escola pública brasileira.

Acrescenta-se a esse percurso normativo a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro autista e reconhece, juridicamente, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Esse marco representou uma conquista significativa para as famílias, sobretudo por assegurar o acesso à educação, à saúde e à proteção social, além de conferir maior visibilidade política ao autismo no cenário brasileiro. A lei emerge, em grande medida, da mobilização intensa de famílias das crianças com TEA, que passaram a ocupar o espaço público como sujeitos políticos, tensionando o Estado por reconhecimento e direitos.

Todavia, sob uma interpretação vigotskiana, a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) revela contradições importantes. Ao mesmo tempo em que amplia garantias formais, ela tende a reforçar uma leitura excessivamente clínica e diagnóstica do sujeito com TEA, deslocando o foco do desenvolvimento humano enquanto processo histórico, social e cultural para a centralidade do transtorno enquanto categoria médica. Em Vigotski (Vigotski, 2012), a deficiência não é compreendida como destino biológico, mas como condição mediada socialmente, cujos efeitos dependem das interações, das práticas pedagógicas e das condições concretas de escolarização. A ênfase normativa no laudo, embora juridicamente estratégica, pode produzir efeitos pedagógicos excludentes, cristalizando expectativas reduzidas sobre o potencial de aprendizagem.

No campo educacional, a aplicação da Lei nº 12.764/2012 evidencia tensões entre o discurso da inclusão e as práticas escolares efetivas. Muitas escolas passam a cumprir a lei por meio de adaptações superficiais ou da presença de mediadores sem formação adequada, mantendo intocadas as estruturas pedagógicas tradicionais (Brasil, 2012). À luz da teoria histórico-cultural, a aprendizagem, entendida como motor do desenvolvimento, permanece secundarizada quando a escola se limita à gestão da diferença, sem promover efetivamente a participação cognitiva do estudante com TEA nas práticas sociais do conhecimento.

A análise crítica da Lei Berenice Piana, articulada às demais normativas inclusivas, permite afirmar que o avanço jurídico não elimina as contradições estruturais do sistema educacional brasileiro. Em uma sociedade marcada por desigualdades de classe, a efetivação dos direitos previstos na lei ocorre de forma desigual, frequentemente transferindo às famílias a responsabilidade de garantir, por meio da judicialização, aquilo que deveria ser assegurado como política pública. Sob uma concepção vigotskiana de educação e de ser humano, a inclusão escolar de estudantes com TEA exige mais do que reconhecimento legal: demanda a transformação das condições sociais de ensino, o fortalecimento da escola pública e o reconhecimento das famílias como parceiras centrais na construção de práticas educativas emancipatórias.

A partir de 2020, o campo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil passou a ser atravessado por novos textos legais profundamente controversos, que reacenderam disputas conceituais, políticas e ideológicas já presentes desde a Constituição de 1988. O mais emblemático deles foi o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a chamada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020). Embora o texto utilize a retórica da equidade, sua proposição de fortalecimento de classes e escolas especializadas foi amplamente criticada por movimentos sociais, pesquisadores e

famílias, por representar um retrocesso ao paradigma segregacionista, em contradição direta com a Política de 2008 e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Já, o Decreto nº 10.502/2020 revela a contradição central entre discurso e materialidade: ao afirmar a liberdade de escolha das famílias, desresponsabiliza o Estado pela transformação da escola comum. Trata-se de uma política que ignora o papel constitutivo do meio social no desenvolvimento humano, ao legitimar a retirada do estudante com deficiência do espaço comum e coletivo de produção cultural. A intensa reação social e acadêmica culminou na suspensão de seus efeitos pelo STF e, posteriormente, em sua revogação pelo Decreto nº 11.370/2023, evidenciando o caráter instável e conflituoso das políticas educacionais inclusivas no Brasil (Brasil, 2023).

A judicialização da educação especial insere-se nesse cenário como expressão das contradições entre a formalização dos direitos e a incapacidade estrutural do Estado em garanti-los de modo universal. Ao recorrer ao Judiciário para assegurar acesso a serviços educacionais especializados, famílias e sujeitos com deficiência são compelidos a individualizar demandas que possuem natureza coletiva e estrutural. Sob esse prisma, a judicialização opera como mecanismo que desloca o debate do campo das políticas públicas para o âmbito das decisões judiciais, fragmentando a luta por direitos e obscurecendo as determinações históricas e materiais que sustentam a exclusão educacional.

Do ponto de vista crítico, a judicialização, embora possa produzir conquistas pontuais, tende a reforçar a lógica neoliberal de responsabilização individual e de gestão da escassez. As decisões judiciais frequentemente resultam em soluções focalizadas, que não incidem sobre a organização estrutural da educação pública, contribuindo para a reprodução de desigualdades no acesso aos direitos. Assim, a judicialização da educação especial, articulada ao avanço do modelo filantrópico, atua como estratégia de contenção das tensões sociais, preservando a hegemonia do capital ao substituir a luta coletiva por direitos universais por respostas jurídicas fragmentadas e despolitizadas.

Assim, no que se refere à judicialização da Educação Especial, observa-se que ela se consolida como resposta direta às insuficiências do poder público na implementação das normas legais citadas. A Constituição de 1988, a LBI (Brasil, 2015), a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e a própria Política de 2008 tornam-se instrumentos jurídicos acionados cotidianamente por famílias que buscam garantir matrícula, permanência, profissionais de apoio e serviços especializados. Tal fenômeno revela, criticamente, que o direito à educação inclusiva tem sido garantido pela via judicial (Valente; Costa Junior; Borges, 2024).

A judicialização expressa a contradição entre direitos formais e desigualdade material: famílias com maior capital cultural e acesso à informação tendem a judicializar com mais eficácia, enquanto as famílias das classes populares permanecem à margem. Esse cenário aprofunda desigualdades internas ao próprio campo da inclusão, transformando um direito universal em uma conquista individual mediada pelo Judiciário, o que tensiona o princípio da educação como direito social coletivo (Valente; Costa Junior; Borges, 2024).

Conforme esclarecem Barros e Dainez (2022), a crescente judicialização da Educação Especial pode ser entendida como expressão das contradições estruturais do Estado capitalista contemporâneo. Para essas autoras, a judicialização não emerge do excesso de direitos, mas da incapacidade material do sistema educacional de efetivá-los de forma universal.

A judicialização, embora necessária em muitos casos, não transforma as condições sociais de ensino. A garantia de um profissional de apoio, por decisão judicial, por exemplo, não assegura, por si só, a mediação pedagógica necessária ao desenvolvimento do estudante, especialmente quando esses profissionais atuam de forma precarizada, sem formação adequada e com vínculos trabalhistas frágeis. A aprendizagem, nesses casos, permanece dissociada do projeto pedagógico da escola.

O debate jurídico acerca dos profissionais de apoio escolar tornou-se central entre 2020 e 2025, envolvendo disputas sobre atribuições, formação, vínculo empregatício e financiamento. A legislação, especialmente a LBI e a Lei Berenice Piana, reconhece a necessidade desses profissionais, mas não define de forma clara seus papéis pedagógicos, abrindo espaço para interpretações restritivas por parte dos sistemas de ensino (Brasil, 2015; Brasil, 2012). Tal indefinição reforça a lógica de contenção de custos em detrimento do direito à educação.

A associação entre marcos legais inclusivos e judicialização revela que a efetivação da Educação Especial no Brasil permanece atravessada por disputas estruturais. Não basta assegurar apoios individuais; é necessário transformar a escola como espaço social de desenvolvimento humano. Enquanto a legislação continuar dissociada de políticas de financiamento, formação docente e reorganização do trabalho pedagógico, a judicialização seguirá sendo sintoma, e não solução, das contradições que marcam a educação inclusiva brasileira.

Conforme apontado na pesquisa realizada por Barros e Dainez (Barros e Dainez, 2022), a maioria das ações judiciais referentes a uma Comarca do Estado de São Paulo tinham como base as demandas de estudantes com TEA. A demanda mais expressiva refere-se à solicitação de profissional de apoio para acompanhamento do aluno no contexto escolar. Os referidos dados

vêm ao encontro da minha preocupação em como propiciar espaços de escuta e diálogo com essas famílias de maneira a compreender o lugar e a função da escola na vida destes estudantes.

As discussões que envolvem o atendimento educacional especializado, as formas de apoio e as outras ações pertinentes à escolarização dos alunos com TEA têm, desta forma, se intensificado nos últimos anos. Pais e responsáveis de estudantes com TEA são recebidos pelas instituições escolares em meio a discursos que se entrelaçam com as mais variadas demandas provindas de diagnósticos médicos ou concepções diversas de inclusão que incidem na trajetória escolar dos estudantes.

O embate envolvendo laudos médicos e a disputa pela escolarização têm despertado minha atenção como pesquisador, dada a centralização do tema do autismo na judicialização, assim como por meu contato e articulação diários com as famílias em questão, que se constituíam em determinado momento, através da grande maioria de meus acompanhamentos de alunos em contraturno pelo Atendimento educacional especializado. As famílias que tenho acompanhado recorreram ao aparelho jurídico para a sustentação e manutenção nas garantias do desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos.

Munidos de prerrogativas e direitos de participação no contexto escolar, as famílias dos alunos com Transtorno do espectro autista se mobilizam em favor da escolarização destas crianças e jovens, colocando sua voz e as reivindicações de inclusão e de aprendizagem de maneira notável por meio dos veículos de comunicação, plataformas de informação e instrumento de gestão escolar democrática.

Neste contexto faz-se necessário investigar a produção de sentidos sobre a escolarização das famílias de estudantes com TEA que emergem na relação com o meio escolar. Com isso, será possível compreender como essas famílias estão se organizando para acessar o direito à escolarização dos filhos; quais são os caminhos seguidos, os desafios enfrentados e as possibilidades encontradas nesta luta; assim como, dar visibilidade às expectativas que apresentam sobre a educação escolar de seus filhos e que às movem nesse processo.

A Educação Especial contemporânea, ao se afirmar sob o signo da inclusão, enfrenta um de seus maiores paradoxos: ao mesmo tempo em que busca romper com os modelos segregacionistas e clínicos, que historicamente tutelaram as crianças com deficiência, ainda se vê fortemente condicionada pela lógica médica e patologizante. Essa contradição manifesta-se com intensidade na forma como o autismo é compreendido e tratado nas escolas. O discurso médico, ancorado no paradigma biomédico e reforçado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), vem progressivamente ocupando o espaço da pedagogia, determinando práticas, classificações e expectativas sobre o aluno autista.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno do espectro autista (TEA) caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento. Embora essa definição tenha o propósito de oferecer critérios para diagnóstico clínico, seu uso indiscriminado em contextos educacionais tem gerado distorções profundas. Quando apropriada de modo acrítico, essa nomenclatura médica converte-se em etiqueta, cristalizando o sujeito em um conjunto de sintomas e impedindo a compreensão dialética de seu desenvolvimento.

A leitura reducionista do DSM-5 desconsidera que o desenvolvimento humano é histórico, social e mediado culturalmente. A ênfase exclusiva nos déficits, nas limitações e nos comportamentos desviantes nega a complexidade das mediações que constituem a aprendizagem e o desenvolvimento. À luz da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança autista não pode ser compreendido como mera ausência ou carência, mas como processo singular de apropriação dos instrumentos culturais, no qual as mediações pedagógicas e sociais assumem papel decisivo. Vigotski (Vigotski, 1997), em sua obra sobre a defectologia, já afirmava que a deficiência não é apenas um dado biológico, mas um fenômeno social, cuja superação se dá na coletividade e na atividade mediada.

A patologização do autismo, portanto, traduz uma forma moderna de determinismo, que se reveste de cientificidade, mas reproduz velhas práticas de exclusão. No plano histórico, essa tendência é herdeira de um percurso brasileiro marcado pela forte influência das instituições médico-assistenciais na educação de pessoas com deficiência. Durante grande parte do século XX, a escolarização desses sujeitos esteve subordinada a espaços de caráter terapêutico, onde o saber médico definia os limites da aprendizagem. Essa herança histórica ainda se manifesta na crença, compartilhada por muitos educadores e famílias, de que apenas o laudo clínico é capaz de legitimar o direito à educação e de orientar as práticas pedagógicas.

No entanto, o laudo, por sua natureza, é instrumento de descrição, não de compreensão. Ele indica o que falta, mas não o que pode ser construído. A pedagogia, ao contrário, lida com o possível, com o vir a ser, com as potencialidades latentes que emergem nas interações sociais. Quando a escola se submete integralmente às determinações médicas, renuncia ao seu papel criador e mediador, tornando-se espaço de reprodução e não de transformação. A hipervalorização do discurso clínico reduz o aluno à sua condição diagnóstica, fazendo desaparecer o sujeito concreto, histórico, social e cultura, que habita a experiência educativa.

A família, imersa nesse cenário, muitas vezes se torna reprodutora involuntária dessa lógica. Movida por legítimas angústias e pelo desejo de compreender o filho, ela tende a se apoiar no discurso médico como fonte de autoridade e segurança. No entanto, ao fazê-lo, pode

acabar, de forma não intencional, deslegitimando o trabalho docente, duvidando da capacidade da escola de compreender e intervir pedagogicamente no desenvolvimento da criança. O saber médico, quando sobrevalorizado, converte-se em instrumento de poder, e o laudo torna-se mediador das relações entre família e escola, mediador que, em vez de construir pontes, erige muros.

A patologização, nesse sentido, opera como processo de estigmatização social, no qual o aluno é visto a partir do prisma da falta e da impossibilidade. O olhar pedagógico, contaminado pela ótica clínica, passa a enxergar o aluno pelo que ele não faz, e não pelo que ele pode vir a fazer com mediações adequadas. As potencialidades deixam de ser investigadas, e o currículo se torna espaço de redução e simplificação. A escola, ao aderir a esse modelo, distancia-se de sua função social de humanizar, pois nega ao sujeito a possibilidade de participar ativamente da cultura e da vida coletiva.

Vigotski (2011), em sua concepção de defectologia social, rompe radicalmente com essa visão patologizante. Para ele, o chamado “defeito” não define o sujeito, mas constitui um ponto de partida para o desenvolvimento de novas vias de desenvolvimento. O desenvolvimento compensatório, conceito central em sua obra, não é sinônimo de adaptação passiva, mas de reorganização criativa da personalidade por meio da atividade social. Essa concepção implica reconhecer que toda criança, independentemente de sua condição biológica, possui potenciais de aprendizagem que podem ser revelados e cultivados pela mediação educativa.

A ênfase médica, contudo, tende a cristalizar o diagnóstico como destino. Ao rotular a criança como “autista”, a escola corre o risco de encerrar antecipadamente as possibilidades de desenvolvimento, reduzindo o processo educativo a um conjunto de técnicas comportamentais e treinamentos instrumentais. Tal prática esvazia o sentido formativo da educação e reforça a visão adaptacionista, a de que o papel da escola seria apenas ajustar o sujeito às normas sociais vigentes, e não transformar as próprias condições sociais que o marginalizam.

É possível compreender que essa tendência não é casual, mas funcional à lógica neoliberal que rege as políticas educacionais contemporâneas. Ao transformar o diagnóstico em critério de acesso a recursos, vagas e benefícios, o sistema cria uma demanda institucional pela patologização. As famílias, pressionadas por um modelo meritocrático e excludente, passam a buscar o laudo como forma de garantir direitos, e a escola, por sua vez, utiliza-o como justificativa para a ausência de resultados. Esse ciclo, aparentemente racional, perpetua a desigualdade, pois converte o direito à educação em mercadoria mediada por papéis e carimbos. A superação dessa lógica exige uma repolitização do olhar pedagógico. O diagnóstico pode ser ponto de partida, jamais ponto de chegada.

A teoria histórico-cultural propõe que a escola se constitua como espaço de significação compartilhada, onde as experiências da criança autista e de sua família sejam compreendidas dentro de um movimento dialético entre o biológico e o social. A produção de sentidos, nessa abordagem, não é mera tradução de sintomas, mas construção coletiva de significados que permitem à criança compreender e atuar no mundo. A escola, portanto, deve ser o lócus privilegiado dessa produção, reconhecendo que o conhecimento se constrói na relação e não na prescrição.

É imperativo reconhecer que a hierarquização do discurso médico sobre o educacional não apenas compromete a autonomia da escola, mas deteriora as relações entre famílias e professores. Quando o saber médico é erigido à condição de verdade absoluta, o diálogo pedagógico é silenciado, e o professor perde sua autoridade intelectual. A família, munida do laudo, sente-se muitas vezes autorizada a definir o que a escola deve fazer, invertendo a lógica da cooperação em favor de uma relação vertical de tutela. O resultado é o enfraquecimento do vínculo de confiança e a desvalorização do trabalho coletivo, que deveria ser a base da inclusão escolar.

Superar a patologização do autismo, portanto, não é negar a importância da medicina, mas recolocar seu saber em relação dialética com o campo educativo. É reconhecer que o desenvolvimento humano não se explica pela biologia, mas pela história, pela cultura e pela interação social. O desafio contemporâneo é construir uma pedagogia emancipatória que resista à medicalização da vida e reafirme a educação como espaço de humanização e criação, um espaço em que o aluno autista não seja definido pelo que lhe falta, mas pelo que pode se tornar.

As repercussões da hegemonia médica sobre o campo educacional não se limitam à organização das práticas pedagógicas ou à estruturação de políticas públicas. Elas penetram o universo das famílias, influenciando de modo profundo a forma como estas atribuem sentido à escolarização de seus filhos autistas. Quando a criança é compreendida prioritariamente a partir de um diagnóstico, suas potencialidades são mediadas por categorias clínicas que definem não apenas suas “limitações”, mas também as expectativas possíveis de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural, a produção de sentidos é um processo social e ideológico. Vigotski (2022, p. 337) explicita que o significado das várias esferas humanas, em suas palavras e experiências é constituído diferente para cada criança, de acordo com as interações mediadas, em contextos culturalmente situados. Assim, quando o discurso médico se torna a principal lente pela qual a família interpreta o comportamento, a aprendizagem e o futuro da criança, estabelece-se um campo semântico empobrecido, restrito ao vocabulário da

falta e da anormalidade. O sujeito passa a ser percebido como portador de um transtorno, e não como sujeito histórico em processo formativo.

A transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental é um momento em que essa tensão se intensifica. Na Educação infantil, o foco está na ludicidade, na socialização e nas experiências sensoriais e afetivas, dimensões que, por sua própria natureza, favorecem a expressão das singularidades da criança autista. Contudo, ao ingressar no Ensino fundamental, a criança passa a ser confrontada com novas exigências cognitivas e comportamentais: alfabetização formal, permanência em atividades dirigidas, controle corporal e adequação às normas. Nesse ponto, o discurso clínico ganha força renovada, pois os comportamentos e ritmos diferenciados são interpretados como sintomas de agravamento, e não como manifestações legítimas de um percurso de desenvolvimento singular.

É também nesse momento que os rótulos estigmatizadores passam a se consolidar com maior vigor. O aluno que antes era “diferente” torna-se o “que não acompanha”, o “que precisa de mediador”, o “que não se alfabetiza”. As narrativas médicas, que prometiam explicar e orientar, passam a delimitar o campo de possibilidades. As famílias, muitas vezes desorientadas por discursos técnicos e contraditórios, sentem-se pressionadas a buscar múltiplos especialistas, ampliando a fragmentação das interpretações sobre o filho. Essa fragmentação, longe de esclarecer, intensifica a alienação: o sujeito desaparece entre relatórios, laudos e pareceres.

Na compreensão dialética do desenvolvimento, a ênfase na falta e no transtorno impede a percepção da contradição viva que constitui o processo educativo. O aluno não é apenas portador de uma condição neurológica; ele é também produto e produtor de relações sociais. Seu desenvolvimento é determinado, mas não determinado em última instância, pelas condições biológicas. As mediações culturais, linguagem, interação, brincadeira, arte, aprendizagem escolar, são as que efetivamente transformam as funções psíquicas superiores e abrem novas vias de desenvolvimento (Vigotski, 1997).

Contudo, a teoria histórico-cultural oferece um contraponto emancipatório. Ao afirmar que o desenvolvimento humano é resultado das mediações sociais e culturais, e não mera expressão de determinismos biológicos, Vigotski (1997) rompe com a lógica patologizante e propõe uma nova ética da educação. Nessa ética, a função da escola não é adaptar o sujeito à norma, mas transformar as condições sociais que limitam seu desenvolvimento. O professor, em vez de executar prescrições, deve atuar como criador de contextos de aprendizagem significativos, onde a criança possa reconstituir sua trajetória e elaborar novos sentidos para sua existência.

Nesse sentido, a defesa da educação das crianças autistas exige ultrapassar abordagens meramente técnicas ou assistencialistas. Implica reconhecer que a luta por inclusão é inseparável da luta por uma escola pública capaz de acolher a diversidade humana em sua complexidade. A perspectiva histórico-cultural contribui para esse debate ao afirmar que o desenvolvimento não é um destino biológico, mas uma possibilidade construída socialmente. Portanto, negar às crianças com TEA o acesso pleno à educação escolar é negar-lhes a condição de sujeitos históricos.

### **3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A TEMÁTICA**

O levantamento bibliográfico que sustenta o delineamento inicial desta investigação foi empreendido em relação com o repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), recurso de suma importância para pesquisadores brasileiros. A escolha pelo BDTD diz respeito a um movimento epistemológico que reconhece a importância de se firmar o debate científico com produções acadêmicas que se localizem circunscritas ao contexto acadêmico nacional. Dentre os pontos que nos direcionaram na seleção desse banco de dados, pode-se listar a amplitude de acesso a produções provindas de uma multiplicidade de universidades, a presença de diferentes concepções teóricas e metodológicas que emergem dos trabalhos disponíveis, bem como a oportunidade de identificar tendências de investigação ao longo de um período de tempo, elementos estes que situam como fundamentos indispensáveis àquele que, como pesquisador histórico-cultural, entende a pesquisa como produção situada em realidade contextualizada e concreta, marcada por condições históricas e sociais.

Com efeito, a pesquisa desenvolvida incorporou um protocolo de busca minuciosamente elaborado, no qual se utilizaram operadores booleanos de modo a potencializar e refinar o campo semântico em investigação. Assim, a fórmula de busca acionada foi: ("TEA" OR "transtorno do espectro autista" OR "autismo") AND ("famílias" OR "familiares" OR "responsáveis" OR "pais"). A utilização desta combinação de termos, adotando sinônimos e variações linguísticas, garante a abrangência necessária à aproximação de diferentes modos de nomeação que se mostram nas dissertações brasileiras. Esta estratégia aponta para a ação responsável de se evitar reducionismos lexicais, possibilitando ao pesquisador um mapeamento com rigor da produção nacional no que se refere à interface entre autismo e o universo experiencial das famílias.

Cabe registrar que a busca avançada foi realizada exclusivamente no idioma português, privilegiando dissertações de mestrado publicadas no interstício temporal de 2012 a 2024. A delimitação deste recorte temporal não foi arbitrária, mas atenciosamente e cuidadosamente fundamentada em um marco jurídico e social: o ano de 2012, quando entrou em vigor a chamada Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro autista. A escolha deste marco temporal traduz a intenção de observar os efeitos, reverberações, impactos e desdobramentos dessa legislação nas pesquisas acadêmicas, particularmente naquelas que se debruçam sobre a escolarização de crianças com TEA a partir da perspectiva de seus familiares. Desta maneira, o intervalo temporal fixado entre 2012 e 2024 possibilita ao pesquisador uma leitura diacrônica das produções posteriores à institucionalização de direitos da criança autista, permitindo captar com veracidade e voracidade a densidade discursiva das famílias no seio das práticas escolares cotidianas.

A busca foi realizada em todos os bancos de dados que compõem o BDTD, de modo a garantir que nenhuma produção pertinente ficasse à margem do levantamento. Os resultados, posteriormente organizados no Quadro nº 1, revelaram dissertações localizadas a partir dos descritores e parâmetros definidos.

Na análise quantitativa preliminar foi possível identificar 40 dissertações que abordavam diretamente a temática da escolarização sob a perspectiva de pais, mães ou responsáveis de crianças com TEA. Este número, que é demonstrado por meio do quadro nº 1, ainda que relativamente pequeno diante do universo geral, adquire relevância notável por constituir um núcleo investigativo diretamente ligado ao objeto da presente pesquisa. Esses trabalhos convergem no sentido de oferecer descrições e análises centradas na produção de sentidos de familiares frente à escolarização de estudantes com TEA, constituindo material de suma relevância para a tessitura analítica que se pretende desenvolver.

Assim, reafirma-se a relevância do levantamento bibliográfico construído, não apenas pela quantidade, mas, sobretudo, pela qualidade e pertinência dos resultados encontrados. Trata-se de um empenho inaugural que não apenas faz o mapeamento do campo, mas também o organiza, oferecendo ao pesquisador um panorama detalhado que o sustentará avançar em direções evidentemente analíticas.

Cumprido destacar que os 40 resultados mais vinculados ao tema desta investigação foram, de maneira criteriosa, organizados e analisados em sistematização demonstrada no Quadro nº 2, apresentando os caminhos pelos quais a pesquisa buscará articular as produções acadêmicas com a análise histórico-cultural pretendida. As dissertações são apresentadas no

Quadro nº2 por meio de uma ordenação fundamentada nos eixos de análise desta pesquisa, que são: “Sentidos elaborados pelas mães de estudantes com TEA sobre a função social da escola” como eixo nº 1, “Sobre as trajetórias de escolarização das crianças com TEA” como eixo nº 2 e “Concepção de deficiência e consequências decorrentes” como eixo nº 3.

QUADRO nº 1: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	
("TEA" OR "transtorno do espectro autista" OR "autismo") AND ("famílias" OR "familiares" OR "responsáveis" OR "pais") – BUSCA AVANÇADA – Idioma: Português – Tipo de Documento: Dissertação – Período de Publicações: 2012-2024 – Bases coletadas: Todas disponíveis por vínculo no BDTD – Resultados: 1707 resultados. – Dissertações de relação direta com o tema da presente pesquisa: 40 dissertações.	
Ano de Publicação	Escolarização na Perspectiva dos Pais/Responsáveis (nº de dissertações)
2012	4
2013	3
2014	3
2015	2
2016	2
2017	1
2018	1
2019	3
2020	3
2021	8
2022	6
2023	2

2024	2
	TOTAL
PERÍODO TOTAL: 2012- 2024	40

QUADRO nº 2: LISTA DE DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	
nº	Eixo nº 1: “Sentidos elaborados pelas mães de estudantes com TEA sobre a função social da escola”
1	BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do espectro autista (TEA). 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
2	CABRAL, Christiane de Almeida. O olhar das mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) sobre a execução da política pública de educação especial: estudos de caso. 2024. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2024.
3	CARON NETO, Aroldo Galli. A Percepção dos Atores sobre as Políticas Públicas voltadas às Pessoas com Transtorno do espectro autista, em Idade Escolar, na Cidade de Foz do Iguaçu-PR. 2022. 178 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.
4	CRUZ, Daniella Messa e Melo. O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos? 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013
5	FALCÃO, Carla Samya Nogueira. Envolvimento de crianças autistas em bullying de acordo com elas próprias, pais e professores de Educação Física. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
6	GOES, Ricardo Schers de. A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. 2012. 86 f. Dissertação

	(Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012
7	MACÊDO, Antonia Gabriela Aragão de Oliveira. Vozes do deserto autista: relatos de famílias sobre os direitos da criança com transtorno do espectro autista (TEA). 2023. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023
8	MENDES, Maria Gislane da Silva. Batalhas vivenciadas por mães de autistas: subjetivação, desafios e possibilidades de inclusão. 2021. 132 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
9	MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) em escolas públicas municipais. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2022.
10	OLIVEIRA, Juliana de. Escolarização inclusiva e Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectivas dos pais. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013
11	OLIVEIRA, Sandra Regina de. A inclusão da criança com autismo na Educação infantil: compreendendo a subjetividade materna. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019
12	SETTI, Bruno Bueno de Castro. Percepções de pais e professores sobre impactos escolares da pandemia de covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.
13	SILVA, Rosângela Cardoso da. A inclusão escolar e social de autistas: limites e possibilidades nos relatos das famílias de crianças matriculadas numa escola da rede municipal de Fortaleza. 2024. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.
nº	Eixo nº 2: “Sobre as trajetórias de escolarização das crianças com TEA”
1	ALMEIDA, Daniela Durigon. Grupo de pais: um dispositivo potencializador da escolarização de alunos com autismo. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

2	ALMEIDA, Sylvia Regina Oguchi de. Resiliência em mães de escolares com transtorno do espectro autista: estudo de uma amostra. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021
3	ALMEIDA, Tânia Santana de. A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016
4	BALESTRO, Juliana Izidro. Dificuldades comunicativas percebidas por pais e/ou cuidadores de crianças do espectro do autismo: um questionário de levantamentos. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Reabilitação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012
5	BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de. Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021
6	BORGES LOPES, Nice Cleudes. Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência da Rede Municipal de São Luís. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021
7	CABRAL, Cristiane Soares. Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do espectro autista. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014
8	FERREIRA, Beatriz Rodrigues. Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com transtorno do espectro autista. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
9	FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.
10	LIZEO, Lígia Maria de Almeida. Relação família e escola de alunos com Transtorno do espectro autista matriculados no Ensino fundamental I. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021

11	MINATEL, Martha Morais. Cotidiano, demandas e apoio social de famílias de crianças e adolescentes com autismo. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
12	OLIVEIRA, Karoline Mendonça. Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam? 2020. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020
13	PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes. Autismo e escola: perspectiva de pais e professores. 2013. 79f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Humana) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
14	RACHID FILHO, Nazir. O protagonismo familiar e os modos de inclusão de crianças portadoras de TEA. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.
15	RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Processo educacional de crianças com Transtorno do espectro autista na Educação infantil: interconexões entre contextos. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016
16	RODRIGUES, Tatiane Pinto. Relações familiares e a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
17	VARGAS, Rosanita Moschini. Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
18	VIANA, Isaac Pereira. O processo de inclusão de crianças com o Transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020
nº	Eixo nº 3: “Concepção de deficiência e consequências decorrentes”
1	CARVALHO, Bianca Retes. Autismo em movimento: a mobilização da família no reconhecimento do autismo. 2022. 189 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
2	COTARELLI, Caroline Messas. A inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos: a percepção dos pais. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

3	FEITOSA, Giulliany Gonçalves. Concepções e expectativas parentais sobre o filho com transtorno do espectro autista. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
4	GONÇALVES, Raelen Brandino. A presença de crianças diagnosticadas com autismo na Rede Pública de Ensino: expectativas e opiniões de pais, professores e profissionais da saúde. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.
5	GUIMARÃES, Maria Aparecida. As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021
6	LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012
7	PIMENTEL, Laine dos Santos. Sujeitos autistas e a escola em tempos de pandemia: perspectivas em diálogo. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
8	SILVA, Cleômenes Heraldo de Sousa. Autismo e resiliência: um estudo com educadores, famílias e adolescentes do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2021
9	SOUZA, Simone de Paula Rocha. Ressonâncias autobiográficas em educação: narrativas de uma professora-mãe sobre o autismo. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019

### **3.1. Dissertações encontradas em relação direta com o eixo de análise nº 1 “Sentidos elaborados pelas mães de estudantes com TEA sobre a função social da escola”**

A dissertação de Bassotto (2018), centrada nas narrativas de mães de crianças com Transtorno do espectro autista, abre uma via metodológica singular na investigação sobre escolarização e inclusão. A escolha por obras escritas por mães configura um corpus que

desloca o eixo interpretativo do discurso institucional para a experiência viva, concreta e historicamente situada. Esta abordagem confere materialidade às tensões entre políticas inclusivas, práticas escolares e trajetórias familiares. A análise fundamentada nos dados permite revelar a densidade afetiva, social e política que atravessa o cotidiano das famílias, cuja participação na pesquisa em educação é indispensável para compreender os sentidos da inclusão escolar.

O estudo identifica dois territórios analíticos que se articulam de modo intrínseco. Além dos Muros da Escola emerge o campo das relações comunitárias, da sociabilidade e das interações com os serviços de saúde. Entre os Muros da Escola revela o espaço das rotinas pedagógicas, dos contratos comunicativos e das práticas docentes. A construção dessas duas dimensões permite captar o movimento dialético entre o privado e o público, entre o lar e a instituição, entre a leitura íntima do diagnóstico e as formas de reconhecimento escolar. Este entendimento demonstra que a escolarização de estudantes com autismo não pode ser compreendida à margem das redes relacionais que moldam a vida dessas crianças.

A categoria Família aparece como eixo estruturante da análise. Nas narrativas, a maternidade surge atravessada por sentimentos ambivalentes que combinam culpa, luto, resistência e reconfiguração identitária. O diagnóstico do autismo é descrito como um ponto de inflexão que reorganiza as expectativas de futuro, reorienta prioridades e redefine a temporalidade da vida cotidiana. A casa torna-se o primeiro laboratório de mediações, ainda que enfrentando pressões externas, opiniões desencontradas e orientações de profissionais de saúde que nem sempre dialogam com o contexto real dessas famílias. Ao reconhecer esses elementos, a investigação mostra que a presença ativa das famílias nas pesquisas em educação não é apenas recomendável, mas necessária para construir interpretações que não silenciem sua experiência histórica e emocional.

A categoria Sociedade ilumina as barreiras decorrentes do olhar social sobre a diferença. O estudo evidencia que o acesso aos espaços públicos, a participação comunitária e as interações com vizinhos e conhecidos ainda estão permeados por incompreensões que produzem isolamento. Essa dimensão social interfere diretamente na inclusão escolar, uma vez que a criança chega à escola já atravessada por experiências de rejeição velada ou explícita. A sociedade em que se inscreve a família condiciona as possibilidades de interação, de construção de vínculos e de elaboração coletiva de estratégias de acolhimento.

A categoria Escola surge como espaço ambivalente. De um lado, ela é descrita como promessa de desenvolvimento, convivência e aprendizagens compartilhadas. De outro, apresenta limites estruturais, culturais e formativos. A distância entre família e escola, apontada

pelas mães, revela uma instituição que ainda se apoia na formalidade de canais comunicativos frágeis, na rigidez de rotinas e na reprodução de modelos pedagógicos pouco sensíveis às singularidades. As narrativas mostram que, mesmo com recursos e legislações, o cotidiano ainda depende das atitudes dos profissionais, da abertura ao diálogo e da disponibilidade em repensar práticas e expectativas.

A categoria Professores traz uma leitura complexa do fazer docente. As mães reconhecem esforços individuais, mas apontam o medo do desconhecido como barreira significativa. Essa insegurança está vinculada à formação inicial, à ausência de práticas reflexivas contínuas e à dificuldade de articular os recursos existentes a uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil. O estudo mostra que o docente, quando isolado, tende a reproduzir estratégias tradicionais, mesmo quando dispõe de materiais e serviços de apoio. A construção de uma prática realmente inclusiva demanda um trabalho colegiado, dialogado e sustentado por processos permanentes de formação.

A categoria Legislação aparece como marco regulatório que confere direitos e orienta políticas, mas que não garante, por si só, mudanças nas relações pedagógicas. As mães reconhecem o valor das leis, porém mostram que as normativas só ganham força quando internalizadas pela escola e convertidas em ações concretas. A legislação, ao estabelecer parâmetros, amplia a compreensão social do autismo e contribui para que a inclusão ultrapasse o campo escolar e atinja a própria comunidade.

O estudo apresenta que a escolarização de crianças com autismo requer uma articulação sistemática entre educação, saúde e família. Essa articulação não se sintetiza em protocolos fixos, mas em processos contínuos de negociação e compreensão mútua. A análise das narrativas aponta que os deslocamentos necessários para uma escola inclusiva não se produzem apenas pela adoção de técnicas, mas pela construção de uma cultura escolar que reconheça a complexidade dos sujeitos. O trabalho demonstra que ouvir as famílias permite acessar significados que escapam às análises puramente institucionais ou normativas.

A dissertação de Cabral (2024) oferece uma proposta singular ao abordar a experiência de mães de adolescentes autistas que vivenciam de modo prolongado os efeitos concretos da política de educação especial na rede pública. O estudo se organiza em torno de estudos de caso e evidencia que a execução da política não se apresenta como um conjunto estável de diretrizes, mas como um campo marcado por tensões, lacunas interpretativas e práticas institucionais que variam entre escolas, profissionais e gestões municipais. Ao partir do olhar das mães, o trabalho revela que a política ganha forma concreta na maneira como a escola se organiza, na qualidade da comunicação estabelecida, na presença ou ausência de apoios especializados e nas

oportunidades reais de participação estudantil, produzindo efeitos subjetivos que se acumulam ao longo dos anos e influenciam profundamente o modo como essas mulheres compreendem o percurso escolar dos filhos.

Essa abordagem é especialmente valiosa quando colocada em diálogo com uma investigação voltada à transição entre Educação infantil e Ensino fundamental, pois permite observar como, desde os primeiros anos, as famílias começam a construir expectativas e interpretações sobre a política educacional a partir de suas experiências diretas com as escolas. O estudo de Cabral (2024) mostra que as mães interpretam a política a partir de vivências concretas, não de documentos normativos, e que elaboram sentidos sobre inclusão baseadas no que percebem como atuação efetiva ou falha das instituições. Esse enquadramento teórico sugere que as primeiras experiências de inclusão podem estabelecer marcos interpretativos decisivos para a forma como as famílias compreenderão as etapas posteriores, especialmente quando a política aparece de maneira fragmentada ou pouco acessível.

Um elemento central identificado no estudo de Cabral (2024) é a forma como o tempo prolongado de convivência com o sistema escolar influencia a constituição de narrativas maternas sobre o percurso educacional. Mães de adolescentes tendem a articular suas avaliações presentes com memórias de situações vividas na infância dos filhos, construindo uma leitura retrospectiva que combina expectativas iniciais, frustrações acumuladas e percepções sobre avanços pontuais. Essa configuração narrativa indica que os sentidos atribuídos à escolarização não se limitam ao que acontece em um único momento, mas emergem de um processo contínuo de interações e reinterpretções. Na análise da transição entre etapas, esse dado sinaliza a importância de captar como pais e mães projetam para o futuro o que experimentaram no passado, criando antecipações que influenciam o modo como percebem a nova fase escolar e os desafios que ela coloca.

Outro aspecto destacado por Cabral (2024) é a maneira como as mães articulam suas leituras sobre a política com sentimentos de reconhecimento, pertencimento e, por vezes, de invisibilidade dentro da escola. A percepção de que suas vozes são ouvidas ou ignoradas contribui significativamente para a qualidade do vínculo entre família e instituição. Ao trazer esse dado para uma investigação sobre transições escolares, torna-se possível compreender que não são apenas questões estruturais que movem os sentidos familiares sobre escolarização, mas também experiências relacionais que moldam a confiança, a expectativa e o engajamento dos pais. Esse entendimento permite que uma pesquisa ancorada na bibliografia aqui manifesta explore como as famílias elaboram sentidos a partir das interações sociais que vivem no

cotidiano escolar e como esses sentidos orientam suas expectativas na passagem para o Ensino fundamental.

A dissertação de Caron Neto (2022) contribui na compreensão dos modos pelos quais políticas públicas, práticas institucionais e redes familiares se articulam no processo de diagnóstico e atendimento de crianças autistas no município de Foz do Iguaçu. O trabalho examina um período de dez anos, o que permite captar transformações graduais nas estratégias municipais, bem como tensões persistentes na relação entre Estado, escola e famílias. A análise destaca que o diagnóstico não é apenas um ato técnico, mas um processo social permeado por disputas, expectativas, desigualdades e pela presença constante das famílias, que assumem um papel decisivo na busca por reconhecimento, cuidado e garantia de direitos.

A pesquisa situa o diagnóstico como etapa central para que a criança tenha acesso a políticas educacionais específicas. No entanto, revela que essa etapa é marcada por rotinas fragmentadas, tempos de espera prolongados e relações pouco coordenadas entre diferentes setores da administração pública. A partir da abordagem qualitativa e quantitativa empregada, percebe-se que o percurso diagnóstico opera como um filtro que produz inclusões e exclusões, já que famílias com maior capacidade de mobilização conseguem se deslocar mais facilmente entre serviços, enquanto outras enfrentam barreiras que dificultam o acesso ao laudo e, por consequência, à política educacional correspondente.

Na análise das políticas municipais, observa-se que ainda predomina uma lógica de fragmentação entre saúde, educação e assistência social. Essa configuração compromete a efetividade das ações e mostra a insuficiência do investimento em trabalho intersetorial. A perspectiva histórico-cultural auxilia a compreender que práticas de atendimento e escolarização são sempre mediadas pelas condições históricas e pelas formas de organização social de cada território. Assim, a escolarização de crianças autistas não pode ser interpretada de modo isolado, pois está vinculada às dinâmicas de produção do cuidado, às expectativas institucionalizadas sobre desenvolvimento infantil e às compreensões que gestores e professores constroem sobre diferença e deficiência.

O estudo revela que as famílias relatam dificuldades relativas ao acesso a avaliações, demora para realização de exames, insuficiência de profissionais especializados e ausência de uma rota clara para o percurso do diagnóstico. Esses elementos configuram situações que produzem desigualdades entre crianças com necessidades semelhantes. A triangulação dos dados permitiu ao autor identificar que, embora existam ações pontuais implementadas pelo município, não se verifica a consolidação de um sistema articulado de atenção ao autismo com diretrizes claras, prazos definidos e comunicação fluida entre setores.

A dimensão educativa aparece como foco decisivo. O trabalho evidencia que a escolarização de crianças autistas depende da articulação entre professores da sala comum, profissionais de educação especial e gestão escolar. Entretanto, a análise indica que muitas escolas não se sentem preparadas para acolher essas crianças, em parte devido à insuficiência de formação continuada e à ausência de acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas. O desenvolvimento ocorre por meio das mediações sociais criadas nos espaços educativos. Assim, uma política pública que não fortalece essas mediações corre o risco de reproduzir padrões de exclusão que a própria legislação busca combater.

A investigação aponta que o município precisa avançar no sentido da integração entre setores, da ampliação da formação docente e da criação de fluxos de atendimento mais claros e acessíveis. O autor propõe soluções abrangentes que incluem investimentos em equipes multiprofissionais, criação de mecanismos de escuta permanente das famílias, aperfeiçoamento dos protocolos de diagnóstico e fortalecimento das políticas de inclusão escolar. Essas propostas convergem para uma visão de educação que ultrapassa a ideia de simples acesso e que enfatiza a garantia de aprendizagem e desenvolvimento.

A leitura da dissertação permite compreender que a inclusão de crianças autistas em idade escolar é uma construção social que se realiza por meio de conflitos, negociações e práticas coletivas. A escola é um espaço de produção de sentidos sobre o autismo e sobre os modos de participação dessas crianças na vida social. As políticas públicas são instrumentos decisivos, mas sua concretização depende das interações entre profissionais, gestores e famílias. Ao evidenciar a centralidade dessas relações, o estudo reafirma que a educação inclusiva não pode ser reduzida a um enunciado normativo. Ela exige práticas concretas que considerem a historicidade dos sujeitos, a materialidade das instituições e as reivindicações das famílias que mobilizam forças políticas em defesa de seus filhos e filhas.

A pesquisa de Cruz (2013), ao investigar o ponto de vista das famílias sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, acrescenta novas camadas de densidade às discussões sobre escolarização inclusiva e consolida a centralidade das famílias como produtoras de sentido, expectativa e avaliação das práticas pedagógicas. Por se apoiar em uma abordagem sócio-histórica e por organizar suas análises a partir de categorias temáticas emergentes das entrevistas, o estudo oferece uma cartografia detalhada das tensões que atravessam diagnóstico, escolarização e relações escola-família. Essa cartografia ilumina o modo como saberes cotidianos e experiências afetivas se articulam às dinâmicas institucionais que enquadram a vida escolar das crianças.

O primeiro eixo temático examinado por Cruz (2013) evidencia que a recepção do diagnóstico não constitui um evento isolado, mas um processo de elaboração contínua, permeado por lacunas informacionais e por um descompasso significativo entre a postura da comunidade médica e as necessidades emocionais das famílias. Os relatos expõem incertezas e ambiguidades que se inscrevem tanto no campo afetivo quanto no campo das expectativas sociais sobre o futuro da criança. Quando as famílias se deparam com diagnósticos mal comunicados, sem explicações adequadas e sem acompanhamento estruturado, instauram-se tensões que reverberam na forma como elas percebem a escola, demandam práticas inclusivas e constroem leituras sobre o desenvolvimento. Esse processo reforça a importância da participação das famílias das crianças com TEA na pesquisa educacional, pois são elas que captam com maior precisão as contradições entre o discurso institucional e a realidade vivida.

Cruz (2013) mostra que essas tensões iniciais impactam diretamente o segundo eixo, voltado à escolarização propriamente dita. As interpretações familiares sobre o processo educativo revelam tanto confiança quanto desorientação, especialmente quando se percebe que a escola oferece acolhimento, mas nem sempre articula esse acolhimento a práticas efetivamente inclusivas. A presença da criança na sala comum é compreendida como passo importante, mas as famílias identificam uma distância entre a escolarização desejada e a escolarização vivenciada. Essa distância é atravessada por incertezas, pela falta de comunicação com a escola e pela dificuldade de identificação clara dos objetivos pedagógicos direcionados aos filhos. Esse cenário demonstra que as famílias não são meras receptoras de políticas públicas, mas agentes epistêmicos que analisam e atribuem sentidos ao cotidiano escolar. Por isso sua participação é fundamental para ampliarmos a compreensão das condições reais de inclusão e para tensionarmos modelos pedagógicos que não se articulam de forma suficiente às singularidades das crianças.

A análise das relações interpessoais aprofundada por Cruz (2013) revela que, embora exista um reconhecimento positivo da experiência escolar, as interações entre professores, famílias e crianças ainda se constroem em meio a assimetrias de informação e expectativas. A convivência no espaço escolar é percebida como produtiva, mas a falta de comunicação mais dialógica produz lacunas que fragilizam o envolvimento parental. A pesquisa evidencia que, em várias situações, a escola tende a interpretar as famílias como destinatárias e não como coprodutoras das práticas educativas, o que desloca o eixo da inclusão para uma lógica menos colaborativa. A partir disso torna-se evidente que uma escola verdadeiramente inclusiva depende de práticas que valorizem a escuta ativa das famílias e que as reconheçam como

parceiras na elaboração de estratégias pedagógicas, e não apenas como observadoras externas do processo.

No eixo final, que aborda o olhar das famílias sobre a inclusão, emerge uma contradição particularmente relevante. As famílias afirmam acreditar na inclusão e valorizam a permanência dos filhos na escola, mas sua compreensão do que seria uma prática inclusiva efetiva não coincide com o discurso formal das políticas públicas. Esse desencontro revela que a inclusão, para essas famílias, não se reduz a diretrizes legais, mas se organiza em torno de experiências concretas de participação, acolhimento e reconhecimento do filho como sujeito capaz de aprender. Assim, quando afirmam que a experiência escolar é positiva, não estão validando a política em sua totalidade, mas sim a possibilidade de inserção social e de ampliação de repertórios interacionais. Essa distinção é fundamental para análises educacionais mais densas, pois indica que a política inclusiva não se realiza plenamente no nível normativo, mas na qualidade das relações cotidianas que estruturam a vida escolar.

A pesquisa de Cruz (2013) dialoga de forma produtiva com estudos anteriores que investigam interações, percepções e mediações no contexto da escolarização de crianças com deficiência ou com TEA. Ao enfatizar o olhar das famílias e ao evidenciar as contradições presentes entre discurso oficial e práticas reais, o estudo reforça que a inclusão não pode ser analisada apenas a partir de categorias institucionais, mas exige compreender as redes de significação construídas pelos sujeitos mais diretamente envolvidos com a criança.

A pesquisa de Falcão (2017) aborda uma questão crítica na escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino fundamental: a vulnerabilidade dessas crianças ao bullying, especialmente na perspectiva de pais, professores e dos próprios alunos. O estudo revelou discrepâncias importantes na percepção do fenômeno entre os atores envolvidos, destacando que professores de Educação Física tendem a compreender melhor o conceito de bullying, enquanto muitos pais não têm clareza sobre a situação vivenciada por seus filhos, e as próprias crianças autistas se percebem em maior proporção como vítimas do que os adultos indicam.

Esses dados têm implicações diretas para a escolarização inclusiva, pois demonstram que a presença física na escola não garante a participação plena da criança com TEA no processo educacional, sendo necessário articular estratégias pedagógicas e socioemocionais que promovam ambientes seguros e acolhedores. O estudo reforça a importância do envolvimento da família e da escola em ações preventivas, bem como a capacitação de professores para identificar e intervir em situações de bullying. A discussão aponta que o desenvolvimento da criança é mediado pelas interações sociais, tornando o contexto escolar um espaço determinante

para o fortalecimento de habilidades sociais e para a redução de situações de exclusão e sofrimento.

Além disso, os resultados sugerem que a intervenção deve ser coletiva, incluindo pais, professores e alunos, de modo a criar uma cultura escolar que compreenda as diferenças e respeite as especificidades de cada criança. A escolarização da criança com TEA no Ensino fundamental, portanto, não pode se limitar à inserção em sala de aula, mas deve contemplar o monitoramento das relações interpessoais, o fortalecimento do vínculo entre família e escola e o desenvolvimento de políticas preventivas e educativas contra o bullying.

O trabalho de Góes (2012) quando revisitado pela lente da teoria histórico-cultural, evidencia que as escolhas das famílias não podem ser compreendidas como decisões meramente pragmáticas, mas como sínteses provisórias de sentidos produzidos na confluência entre práticas sociais, discursos institucionais e trajetórias de desenvolvimento marcadas pela diferença. A decisão de matricular crianças autistas com deficiência intelectual associada em instituições de educação especial, frente às experiências de insucesso na educação infantil regular, revela não apenas uma busca por respostas pedagógicas mais estáveis, mas também a internalização de significados historicamente sedimentados sobre capacidade, normalidade e pertencimento escolar.

Quando aproximamos essa discussão da proposta de pesquisa voltada a compreender os sentidos produzidos por familiares na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental de crianças autistas, emergem paralelos teórico-conceituais importantes. A dissertação analisa os relatos parentais à luz da Teoria Crítica da Sociedade, evidenciando mecanismos de adaptação a estruturas excludentes; já uma investigação fundamentada na perspectiva histórico-cultural enfatizaria a constituição desses sentidos por meio da mediação social, das práticas discursivas e das interações concretas da criança com sua comunidade escolar. Essa comparação torna visível que, embora ambas as abordagens identifiquem tensões entre inclusão normativa e inclusão vivida, a Teoria Crítica tende a sublinhar processos de reprodução social e conformação, enquanto a histórico-cultural destaca a dinâmica dialógica, contraditória e potencialmente transformadora que emerge das vivências familiares.

À luz dessa interlocução teórica, o movimento identificado pela dissertação, a migração da escola regular para a escola especial, mostra-se particularmente fecundo para análises sobre a transição escolar. No momento em que a criança deixa a educação infantil e ingressa no ensino fundamental, intensificam-se as exigências normativas, curriculares e disciplinares, o que frequentemente amplifica nos responsáveis a percepção de risco educacional. A decisão de buscar um ambiente especial pode, então, não decorrer apenas de experiências negativas

prévias, mas da antecipação de novas perdas: fracasso acadêmico, estigmatização, intensificação do sofrimento infantil ou falta de suporte profissional. Tais sentidos são resultantes da circulação de signos, relatórios escolares, discursos médicos, orientações pedagógicas, que, ao serem apropriados pelos familiares, reconfiguram suas expectativas e orientam suas escolhas.

Convergindo ambas as análises, torna-se evidente que compreender a escolarização de crianças autistas exige reconhecer as famílias como produtoras de sentidos que não são exteriores às práticas escolares, mas constitutivos delas. Góes (2012) demonstra que, diante de políticas ambíguas e práticas inclusivas fragilizadas, a educação especial aparece como solução coerente dentro de um campo de possibilidades limitado. A pesquisa proposta, ao se centrar na transição escolar, amplia esse debate, mostrando que a passagem para o ensino fundamental constitui um momento privilegiado para observar como essas coerências são construídas, tensionadas e, eventualmente, transformadas. Dessa forma, uma revisão bibliográfica densa e comparativa evidencia que a construção de trajetórias inclusivas não depende apenas de legislações protetivas, mas do reconhecimento dos sentidos familiares como materialidade histórica que deve ser incorporada, e não apenas observada, na formulação de políticas e práticas de inclusão.

A dissertação de Macêdo (2023) emerge como um documento que desvela a materialidade cotidiana das famílias de crianças com TEA, que enfrentam rotineiramente um cenário de desinformação, estigma e precarização institucional. A centralidade do estudo recai sobre as vozes familiares que, inseridas em ambientes marcados por desigualdades regionais profundas, buscam traduzir no plano concreto os direitos legalmente inscritos, mas pouco reconhecidos na prática. A análise qualitativa construída pela autora evidencia que o campo vivido dessas famílias está atravessado por tensões entre normatividade jurídica e realidade social, o que revela um descompasso entre o ordenamento legal e as condições concretas de efetivação da cidadania.

As experiências das famílias são formadas em redes de relações sociais que produzem sentidos, expectativas e estratégias de enfrentamento. Essa base interpretativa aparece no reconhecimento de que o acesso aos direitos não se configura apenas como um procedimento administrativo, mas como um processo de mediação no qual as famílias constroem significados sobre deficiência, cuidado, desenvolvimento e escolarização. A autora revela que o conjunto das práticas institucionais funciona como ambiente semiótico que tanto pode ampliar quanto restringir o desenvolvimento das crianças com TEA, tornando visível a necessidade de uma atuação articulada entre setores públicos, serviços de saúde, educação e assistência.

Ao aproximarmos Macêdo (2023) da presente pesquisa, torna-se possível perceber convergências importantes. Estudos anteriores já haviam destacado que famílias de crianças com TEA se veem obrigadas a assumir papéis de mediadoras permanentes entre a criança e os sistemas educacionais e de saúde. Macêdo (2023) reforça essa constatação, mas a insere em uma moldura geográfica específica, na qual a interiorização das políticas de educação inclusiva se materializa de forma desigual. Aqui o foco desloca-se para o vazio informacional produzido pelas instâncias governamentais, o que impede que as famílias se apropriem dos instrumentos legais que poderiam garantir atendimentos de qualidade, inclusive no campo escolar.

Esse ponto é especialmente relevante quando pensamos na escolarização da criança com TEA nos anos iniciais do Ensino fundamental. Os relatos das famílias estudadas por Macêdo (2023) revelam que a ausência de informações sobre direitos educativos, aliada às lacunas na formação de profissionais, resulta em barreiras de acesso e permanência. Não se trata apenas da falta de infraestrutura ou de serviços, mas de uma insuficiência de mediações institucionais capazes de orientar as famílias no percurso escolar. Com isso, as crianças ingressam no Ensino fundamental sem que a escola tenha pleno entendimento das suas necessidades e das possibilidades de apoio que a legislação prevê, o que compromete a construção de práticas pedagógicas ajustadas a seus modos de aprender.

A pesquisa expõe que quando as famílias não compreendem plenamente seus direitos, perdem também a possibilidade de participar de modo ativo e crítico das decisões pedagógicas. Essa participação, contudo, é indispensável para que as práticas escolares possam ser efetivamente transformadas. A importância das famílias se torna evidente quando observamos como elas organizam, reinterpretam e reivindicam sentidos de inclusão, criando espaços de diálogo que desafiam a escola a se abrir para leituras mais amplas da infância, do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesse sentido, a presença das famílias não é mero complemento das políticas, mas componente fundante da construção de ambientes inclusivos.

A investigação de Macêdo (2023) revela que, embora os contextos sejam distintos, há um ponto comum: a inclusão só se efetiva quando os processos de comunicação entre instituições e famílias são sólidos, contínuos e respeitam o lugar de protagonismo das famílias na mediação das experiências das crianças. Macêdo (2023) contribui ao enfatizar o acesso aos direitos como condição prévia e estruturante para que tais interações possam acontecer de modo qualificado no espaço escolar.

A tese que emerge de Macêdo (2023) é que não há aprendizagem significativa para crianças com TEA, especialmente no Ensino fundamental, quando o tecido social no qual elas estão inseridas nega às famílias informações, apoio técnico e sensibilidade institucional. A

escolarização é, portanto, indissociável às condições éticas, políticas e afetivas que sustentam o cuidado cotidiano e que moldam as possibilidades de desenvolvimento infantil.

A pesquisa de Mendes (2021) aborda o papel central das mães no processo de escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino fundamental, mostrando que elas se configuram como protagonistas nas batalhas cotidianas pela inclusão escolar de seus filhos. O estudo demonstra que as mães não apenas acompanham a aprendizagem formal, mas também atuam como mediadoras entre a escola e a criança, articulando estratégias que favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com TEA.

As entrevistas revelam que as mães se subjetivam a partir da experiência de cuidado, mobilizando recursos éticos, afetivos e pedagógicos para enfrentar os desafios impostos pelo diagnóstico e pela rotina escolar. Essa subjetivação se apresenta como um vetor de resiliência e criatividade na construção de práticas inclusivas, sendo essencial para que a criança permaneça e avance no Ensino fundamental.

O estudo também evidencia que a inclusão escolar depende da escuta e do acolhimento das famílias por parte das instituições educacionais, consolidando a ideia de que o vínculo família-escola é um componente estratégico para a implementação de práticas pedagógicas eficazes e sensíveis às necessidades específicas da criança com TEA.

A dissertação de Mozetti (2022) constitui um esforço aprofundado para compreender como a Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do espectro autista se materializa no cotidiano das escolas públicas municipais. Inserido no campo do Serviço Social, o estudo articula análise institucional, políticas públicas e experiências concretas vividas por professores e familiares. Essa escolha metodológica confere à pesquisa uma robustez que permite examinar a inclusão a partir de múltiplas determinações, reconhecendo que o processo educativo se produz na confluência entre práticas pedagógicas, decisões administrativas, condições materiais e participação social das famílias envolvidas.

O trabalho valoriza a análise das políticas públicas de Educação Especial e sua evolução histórica. A autora mostra que a ampliação das matrículas de estudantes com autismo nas escolas comuns é resultado de um conjunto de normativas que incluem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a garantia legal dos direitos das pessoas com autismo desde 2012. Esse processo histórico, embora represente avanço, não assegura automaticamente a efetivação de uma educação emancipadora. A pesquisa mostra que a inclusão real exige práticas cotidianas

consistentes, formação contínua e articulação entre profissionais da sala regular e da Educação Especial, aspectos que ainda se encontram em desenvolvimento desigual no interior das redes públicas.

A aproximação metodológica dialético crítica empregada por Mozetti (2022) permite analisar a escolarização de crianças com autismo como fenômeno social que expressa contradições históricas da própria escola pública. A autora identifica que a inclusão acontece, mas acontece marcada por limites estruturais como falta de formação especializada, dificuldade de organização do trabalho pedagógico e insuficiência das mediações entre os profissionais que atuam com o estudante. A aprendizagem e o desenvolvimento dependem de mediações intencionais que ampliem a capacidade do estudante de participar da cultura. A falta de integração entre docentes de classes comuns e professores da Educação Especial traduz uma ruptura no processo de mediação que afeta diretamente o desenvolvimento das crianças com autismo.

A análise das práticas escolares evidencia a centralidade da gestão escolar na efetivação da inclusão. Segundo a autora, a gestão é responsável pela criação de condições institucionais para que o ensino colaborativo se concretize, incluindo espaços de planejamento conjunto, compartilhamento de responsabilidades e construção de estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante. A formação continuada emerge como ponto crucial, uma vez que muitos profissionais ainda se sentem despreparados para mediar o aprendizado de estudantes com autismo. A ausência de preparo não se explica apenas pelo déficit formativo individual, mas por um sistema educacional que historicamente relegou a Educação Especial a um lugar secundário na formação docente.

A pesquisa também destaca a relevância das práticas pedagógicas diversificadas e de recursos que potencializem a aprendizagem. Contudo, a adoção de recursos pedagógicos isolados não garante a efetivação da inclusão se não houver uma reorganização profunda da cultura escolar. A autora aponta que a construção de uma educação emancipadora exige que a escola compreenda que inclusão não significa apenas garantir o acesso ao espaço físico, mas possibilitar que o estudante desenvolva sua potencialidade por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e baseadas na mediação qualificada. Essa ótica reforça a importância de compreender a diversidade humana não como obstáculo, mas como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

Um dos aspectos mais importantes do estudo é a presença ativa das famílias no processo de análise. Ao abrir espaço para que as famílias relatem suas experiências, a pesquisa reconhece que a escolarização das crianças com autismo é atravessada de modo direto pela ação e pela

experiência dessas famílias. Essa participação é fundamental para compreender o que realmente acontece no cotidiano escolar, já que as famílias observam, denunciam barreiras, propõem alternativas e pressionam a escola a rever práticas e atitudes.

A dissertação apresenta que a Educação Inclusiva para estudantes com autismo nas escolas públicas municipais existe, mas ainda não produz plenamente uma educação emancipadora. As dificuldades encontradas não anulam os avanços, mas revelam a necessidade de aprofundamento teórico, prático e político para que a inclusão seja vivida em sua plenitude. A autora enfatiza que a inclusão depende da construção de uma nova concepção de educação que compreenda a diversidade como elemento constitutivo da escola pública.

O estudo de Oliveira (2013) oferece um material importante para compreender a complexidade do processo de escolarização de alunos com Transtorno do espectro autista no Ensino fundamental, uma vez que mobiliza a voz das famílias como eixo estruturante da análise. Essa escolha metodológica permite visualizar a escola não apenas como instituição normativa, mas como espaço de relações concretas em que sujeitos reais e suas experiências compõem o tecido cotidiano da inclusão. A opção por ouvir mães e responsáveis desloca a discussão das abstrações legais para a textura viva da vida escolar e, ao fazer isso, ilumina contradições, expectativas e tensões que perpassam o percurso das crianças com TEA.

O estudo demonstra que ainda há crianças fora do espaço escolar, o que representa uma ferida aberta no horizonte democrático e no compromisso público com a educação. A ausência de frequência sistemática indica que a escola não está conseguindo configurar-se como ambiente que acolhe e transforma, e este fato rompe a promessa de universalidade que sustenta a política educacional brasileira. No caso dos alunos que frequentam a escola, a permanência reduzida mostra que ainda há barreiras invisíveis operando no cotidiano escolar, muitas vezes relacionadas ao despreparo para lidar com comportamentos, ritmos e modos de interação característicos do espectro autista.

A insatisfação registrada no estudo aponta para a urgência de repensar políticas de formação inicial e continuada. A escola inclusiva exige um professor que compreenda que a aprendizagem é construída na interação e que a criança com TEA não se desenvolve em isolamento, mas em ambientes que oferecem instrumentos, modos de organização, intencionalidade e sensibilidade pedagógica.

As famílias dos alunos com TEA aparecem novamente como fontes essenciais de leitura da realidade escolar. Sua experiência acumulada permite que se identifiquem padrões de exclusão velados, práticas descoordenadas entre escola e serviços de saúde, ausência de comunicação sistemática e dificuldades em criar projetos de escolarização de longo prazo para

seus filhos. Por isso, a participação dessas famílias nas pesquisas educacionais deve ser reafirmada como eixo indispensável que podem contribuir com a construção de políticas públicas mais precisas.

O estudo ainda destaca que, mesmo em um único município, os dados são suficientemente ilustrativos para entender as lacunas de um modelo de inclusão que, embora bem-intencionado, ainda não se traduz plenamente em práticas transformadoras. A escolarização da criança com TEA no Ensino fundamental depende de redes de apoio, de planejamento coletivo, de oferta de serviços especializados que dialoguem com o cotidiano da sala de aula e de tempos pedagógicos flexíveis que permitam modos diferenciados de inserção na cultura escolar.

A pesquisa Oliveira (2013) contribui ao tornar visível o que costuma ficar opaco: as experiências das famílias, as dificuldades enfrentadas pelos professores, as rupturas no percurso escolar e os desafios de construção de ambientes inclusivos. Ao iluminar tais elementos, a pesquisa contribui para o desenho de políticas públicas mais ancoradas na realidade e mais sensíveis às necessidades das crianças com TEA e de suas famílias.

A dissertação de Oliveira (2019), produzida na Universidade de Brasília, insere em um campo de estudos que tem reconhecido a experiência materna como lócus privilegiado para compreender os sentidos subjetivos que se articulam ao diagnóstico de autismo e ao processo de inclusão escolar. Ao assumir a Teoria da Subjetividade de González Rey como eixo teórico central, a pesquisa desloca o foco dos aspectos clínicos e comportamentais do Transtorno do Espectro do Autismo para um território mais complexo, no qual cultura, história e subjetividade se entrelaçam na constituição das mães que participam do estudo. Essa decisão teórico metodológica permite que a análise ultrapasse leituras lineares e produza uma compreensão mais aprofundada sobre como cada mãe redesenha sua própria trajetória diante do diagnóstico recente do filho e da entrada na Educação infantil.

A pertinência dessa abordagem fica ainda mais evidente quando confrontada com estudos que tratam do envolvimento parental ou da relação escola família em contextos inclusivos. A obra de Oliveira (2019) adiciona um componente decisivo a esse debate ao destacar que esses discursos não apenas influenciam o modo como as mães se relacionam com a escola, mas constituem parte estrutural de seus modos de subjetivação. Oliveira (2019) aprofunda a análise do campo emocional que sustenta a ação materna, iluminando dimensões mais íntimas que frequentemente permanecem ocultas nos estudos de caráter pedagógico.

Ao adotar a Epistemologia Qualitativa de González Rey e seu método construtivo interpretativo, a autora rompe com categorias rígidas de análise e privilegia processos

dialógicos que emergem em situação de pesquisa. Os estudos de caso de duas mães revelam que o diagnóstico recente do autismo dos filhos não se apresenta como fato isolado, mas como marco que reorganiza fluxos subjetivos construídos ao longo de histórias de vida densas, atravessadas por expectativas, frustrações, memórias e vínculos presentes em seus diferentes espaços de atuação. Família, escola e comunidade tornam-se cenários em que a subjetividade materna se expande e se reconstrói, num movimento contínuo que articula experiências antigas e demandas atuais.

A análise realizada demonstra que a tensão entre subjetividade individual e subjetividade social é essencial para compreender as respostas das mães diante do autismo. Esse processo tensional, longe de se apresentar como conflito ocasional, constitui motor da produção de novos sentidos subjetivos que reorganizam a ação de maternar. A pesquisa identifica que a forma como cada mãe compreende sua atuação e se percebe avaliada pelo meio social é resultado dessa dinâmica contínua entre sua história pessoal e os significados culturalmente produzidos sobre o autismo. A presença da família como categoria de análise ganha força precisamente porque evidencia que cada trajetória é singular, mesmo quando o diagnóstico e o contexto institucional se assemelham.

O caráter emocional das vivências maternas permite compreender por que muitas mães atribuem grande valor às interpretações do outro social, sejam professores, familiares ou membros da comunidade. A autora identifica que esse olhar do outro adquire centralidade na construção das próprias configurações subjetivas, interferindo na forma como as mães se percebem, se responsabilizam e se engajam com a escolarização dos filhos. Essa constatação dialoga com estudos sobre inclusão escolar que apontam a presença de preconceitos, estigmas e processos de iatrogenia social associados ao autismo, elementos que influenciam tanto a atuação das mães quanto as práticas escolares.

A síntese integrativa elaborada por Oliveira (2019) destaca que a inclusão não pode ser entendida como simples adaptação pedagógica, mas como processo que exige considerar a subjetividade daqueles que acompanham de perto a trajetória da criança. Essa posição reforça a necessidade de políticas educacionais que estabeleçam maior diálogo com as famílias e reconheçam o papel ativo das mães na construção de projetos educativos significativos. Ao enfatizar a importância de uma parceria colaborativa entre escola e família, a autora amplia o horizonte das discussões e convida à reflexão sobre condições mais complexas e singulares que caracterizam a inclusão de crianças com autismo na Educação infantil.

A dissertação de Setti (2023) oferece uma contribuição para a compreensão das consequências educacionais da pandemia de covid-19 sobre crianças com transtornos do

neurodesenvolvimento, enfatizando um dos momentos mais críticos da história recente da educação brasileira. O estudo foi conduzido em Embu das Artes, território que já possuía pesquisas anteriores sobre desenvolvimento infantil e inclusão, o que permite ao autor realizar uma leitura comparativa entre processos pré-pandemia e as rupturas geradas pelo isolamento social, pela suspensão das atividades presenciais e pela reorganização emergencial das práticas escolares.

A escolha metodológica do estudo, de caráter qualitativo e exploratório, possibilitou o acesso às experiências concretas de pais e professores, que vivenciaram de forma intensa as tensões produzidas pela pandemia. A análise de conteúdo apoiada no software Iramuteq permitiu identificar padrões lexicais e construir agrupamentos temáticos capazes de revelar zonas de convergência e divergência entre as percepções dos participantes. Essa metodologia, associada à leitura minuciosa dos relatos, mostrou que os impactos da pandemia não podem ser compreendidos apenas como perda de aprendizagem, mas como fenômenos socialmente situados e fortemente atravessados pelas condições de vulnerabilidade que afetam grande parte das famílias.

O estudo evidencia, de modo contundente, que as famílias assumiram um protagonismo ainda maior durante a pandemia. A suspensão das aulas presenciais transferiu para os lares grande parte da responsabilidade pelo suporte escolar e socioemocional de crianças com TDAH, TEA e deficiência intelectual. Mais de uma vez a dissertação indica que as famílias tiveram de reorganizar rotinas de cuidado, articular estratégias improvisadas para manter vínculos escolares e enfrentar desafios tecnológicos e financeiros que, muitas vezes, inviabilizavam o acompanhamento adequado.

O desenvolvimento infantil depende das condições sociais de mediação e participação. A pandemia, ao reduzir a circulação social e transformar a escola em um espaço virtual, desestruturou interações essenciais para o desenvolvimento comunicativo de muitas crianças. A análise de pais e professores confirma que a diminuição do convívio com pares, a perda de rotinas escolares, a ausência de atividades estruturadas e a limitação de recursos tecnológicos geraram retrocessos significativos na autonomia, na atenção, na linguagem e na capacidade de manter vínculos de aprendizagem.

A pesquisa também destaca a relevância do Atendimento educacional especializado e da Sala de Recursos Multifuncionais. Antes da pandemia, esses espaços ofertavam mediações educativas que ampliavam possibilidades de aprendizagem por meio de materiais adaptados, orientações especializadas e atividades que dialogavam com as singularidades dos alunos. A interrupção ou redução desse atendimento durante o isolamento produziu um hiato significativo

na escolarização e expôs o quanto o sistema educacional depende dessas estruturas para garantir acessibilidade e equidade. A retomada das atividades presenciais evidenciou, segundo pais e professores, lacunas acumuladas que exigiram reorganização pedagógica intensa e contínua.

O estudo demonstra que a pandemia exacerbou desigualdades pré-existentes. Famílias com menor acesso a tecnologias digitais, menor escolaridade ou maiores cargas de trabalho foram as mais afetadas. Crianças pertencentes a grupos socialmente vulneráveis tiveram maior dificuldade de participar de atividades remotas, o que agravou dificuldades já presentes antes de 2020. A heterogeneidade das experiências familiares emerge como elemento estruturante da análise, reafirmando que políticas públicas precisam considerar os contextos sociais concretos nos quais crianças e famílias vivem.

Setti (2023) observa que professores também enfrentaram desafios profundos. A brusca transição para o ensino remoto exigiu adaptações pedagógicas complexas, muitas vezes realizadas sem formação adequada, sem tempo, sem apoio técnico e sem materiais acessíveis. O trabalho docente no período tornou-se uma prática marcada pela improvisação, pela tentativa de manter vínculos afetivos e pedagógicos e pela consciência de que muitas crianças não estavam sendo alcançadas. A dimensão emocional do trabalho de professores aparece como elemento central, já que eles lidaram simultaneamente com as próprias angústias da pandemia e com as angústias das famílias.

A triangulação dos dados revela tanto convergências quanto divergências entre pais e professores. Há consenso sobre a existência de perdas de aprendizagem e de dificuldades comportamentais intensificadas durante o isolamento. Contudo, alguns professores percebem que, após a reabertura das escolas, determinadas crianças demonstraram maior motivação para retornar às interações presenciais, enquanto alguns pais relatam que seus filhos continuaram enfrentando desafios significativos de adaptação. Essa diferença de percepções evidencia que as experiências vividas por famílias e escola são atravessadas por dinâmicas distintas, embora complementares.

A análise mostra que a pandemia também reforçou a importância da comunicação constante entre escola e família. Famílias buscaram a escola como referência para compreender mudanças comportamentais e para encontrar apoio diante da sobrecarga de cuidados. A escola, por sua vez, só conseguiu manter conexões com muitas crianças graças à mediação ativa dessas famílias.

O estudo demonstra, portanto, que o período pós-pandemia exige políticas educacionais robustas, formação docente específica, reorganização das rotinas de AEE e fortalecimento das redes de proteção social. A pandemia deixou marcas que ainda reverberam na escolarização

deste grupo, e o estudo de Setti (2023) demonstra que somente ações intersetoriais, sensíveis ao território e alinhadas às necessidades concretas das famílias, poderão reduzir as desigualdades produzidas e intensificadas no período pandêmico.

A pesquisa de Silva (2024) retrata que a escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino fundamental enfrenta desafios marcados pela complexidade das relações entre escola e família, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Ao adotar uma perspectiva histórico-dialética, a autora revela como o diagnóstico de autismo impacta a vida familiar, provocando lutos e sobrecargas emocionais que reverberam na escola, afetando o processo de inclusão escolar e social.

A pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de observação direta e entrevistas semiestruturadas com quatro famílias de crianças autistas matriculadas em uma escola da rede municipal de Fortaleza, aponta que as dificuldades de acessibilidade a serviços clínicos e terapêuticos se refletem na dinâmica escolar. Esse cenário demonstra que a efetivação da inclusão escolar no Ensino fundamental exige não apenas adaptação pedagógica, mas também a construção de relações colaborativas entre família e escola, permitindo que as singularidades das crianças com TEA sejam respeitadas e potencializadas.

Os relatos das famílias indicam que, apesar das fragilidades institucionais, a escola pode se tornar um espaço de resistência e parceria, desde que haja abertura para escuta e diálogo contínuos. Ao propor a criação de grupos de estudo e discussão na unidade escolar, a autora enfatiza a necessidade de formação coletiva e de reflexão crítica, permitindo que a escola se configure como espaço de aprendizagem compartilhada, no qual os direitos, capacidades e potencialidades das crianças com TEA sejam efetivamente garantidos.

### **3.2. Dissertações encontradas em relação direta com o eixo de análise nº 2 “Sobre as trajetórias de escolarização das crianças com TEA”**

A pesquisa de Almeida (2022) evidencia que grupos de pais constituem dispositivos estratégicos capazes de potencializar a escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino fundamental. O estudo mostra que o engajamento ativo dos pais não se restringe ao acompanhamento das atividades escolares, mas também promove a constituição da criança enquanto sujeito em processo de aprendizagem, articulando aspectos emocionais, sociais e cognitivos no contexto escolar.

Ao organizar espaços de acolhimento e reflexão para pais, a pesquisa revela que tais encontros permitem compartilhar demandas relacionadas ao desenvolvimento, à inclusão, aos

direitos e à escolarização, criando uma rede de suporte capaz de mediar práticas pedagógicas mais efetivas. Os dados apontam que a ação dos pais influencia diretamente o sucesso da criança no Ensino fundamental, sobretudo quando as escolas reconhecem a importância dessa parceria e permitem que os pais colaborem na adaptação de estratégias pedagógicas.

Almeida (2022) demonstra, dessa forma, que a participação organizada e intencional dos pais, mediada por grupos de apoio, constitui um mecanismo eficaz para fortalecer o vínculo família-escola, garantindo a continuidade da escolarização e ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças com TEA no Ensino fundamental.

A dissertação de Almeida (2021) contribui para deslocar o debate sobre autismo e escolarização para o campo das relações familiares. A escolarização de crianças com TEA não depende apenas da formação docente ou da organização da escola; depende igualmente da saúde mental das mães, da solidez das redes de apoio e das condições sociais que permitem a elas sustentar processos de luta e cuidado. Ao mostrar que níveis mais baixos de raiva e estresse se correlacionam com maior resiliência, a pesquisa ajuda a compreender que a inclusão escolar não pode ser pensada sem considerar o bem-estar emocional das mães que sustentam, diariamente, a trajetória educacional dos filhos.

O estudo de Almeida (2021) ilumina as dimensões emocionais da maternidade e oferece evidências de que a resiliência é um processo dinâmico, construído ao longo da vida e influenciado por múltiplas variáveis. A dissertação é valiosa ao mostrar que mães de crianças autistas não são apenas agentes de cuidado, mas produtoras de estratégias subjetivas complexas que permitem sustentar a vida familiar e escolar. Tal compreensão reforça a necessidade de políticas educacionais e de saúde que reconheçam e apoiem essas mães, que são pilares fundamentais na inclusão e no desenvolvimento das crianças com TEA.

A dissertação de Almeida (2021) insere-se em um campo de investigação fundamental, embora ainda pouco explorado na psicologia brasileira: a resiliência materna diante da experiência de educar um filho com Transtorno do espectro autista. A pesquisa parte de um pressuposto que merece destaque: compreender o autismo não apenas como um fenômeno biomédico, mas como um evento que reorganiza profundamente a vida emocional, material e social das famílias. Isso significa compreender que as mães não são meras coadjuvantes no processo clínico ou escolar, mas protagonistas cujas respostas emocionais têm implicações diretas sobre o desenvolvimento da criança, a dinâmica familiar e a relação com a escola.

O estudo aponta para um horizonte metodológico rigoroso, articulando entrevistas telefônicas, instrumentos reconhecidos de avaliação emocional e análise do perfil clínico das crianças, de acordo com o DSM-5. Essa combinação de fontes demonstra sensibilidade para a

complexidade do cotidiano materno, marcado por múltiplas demandas, e reforça a importância de pesquisas que não se limitem a medir cargas emocionais, mas tentem compreender os mecanismos que produzem resiliência.

A hipótese central da pesquisa, a de que mães de crianças autistas poderiam desenvolver mecanismos de resiliência mais sofisticados ao longo do tempo, é sustentada pelo dado mais robusto apresentado: a correlação entre idade materna, maior resiliência e menores indicadores de estresse, raiva e sintomas internalizantes ou externalizantes. Esse achado permite reflexões relevantes. A idade materna, nesse contexto, não é apenas um marcador biográfico, mas um indicador de trajetória. Mães mais velhas, por terem convivido mais tempo com o diagnóstico e com as exigências do cuidado, desenvolvem estratégias subjetivas mais estáveis para lidar com a sobrecarga emocional. Isso também sugere que a resiliência não emerge de modo espontâneo, mas é construída ao longo de experiências, enfrentamentos, reorganizações e redes de apoio.

A pesquisa evidencia que o estresse materno, frequentemente discutido como possível fator perinatal associado ao autismo, precisa ser compreendido também como consequência da forma como a sociedade estrutura o cuidado. Não se trata apenas de avaliar níveis de cortisol, mas de reconhecer que mães de crianças autistas vivem em contextos de vulnerabilidade produzidos por políticas insuficientes, pela falta de apoio escolar, pela precariedade dos serviços de saúde e por uma carga emocional que poderia ser mitigada se a sociedade reconhecesse a maternidade como um trabalho complexo e coletivo. Nesse sentido, o estudo aponta para um campo crítico: a resiliência materna não pode ser romantizada, pois é muitas vezes construída às custas de sobrecarga e solidão.

Os instrumentos aplicados (ISSL, ASR, Escala de Resiliência e STAXI-2) permitem mapear com precisão nuances emocionais, como raiva, sintomas internalizantes e externalizantes. O entrecruzamento dos resultados indica que mães mais velhas apresentam indicadores emocionais mais estáveis, reforçando a hipótese de que o tempo, aliado à experiência acumulada, oferece recursos de enfrentamento. Esse dado dialoga com fundamentos histórico-culturais ao mostrar que o desenvolvimento psicológico materno é moldado pelas interações contínuas com a criança, com a escola e com os profissionais de saúde, e não apenas por características individuais. A resiliência, nesse sentido, é uma construção social, produzida na interdependência entre sujeitos, instituições e práticas cotidianas.

O estudo também destaca que variáveis relacionadas ao quadro clínico da criança, severidade dos sintomas, comorbidades e anos de diagnóstico, exercem influência direta sobre

as respostas emocionais das mães. Essa constatação direciona o debate para a necessidade de fortalecer políticas públicas comprometidas com acompanhamento longitudinal das famílias, especialmente aquelas que enfrentam quadros mais complexos.

O estudo de Almeida (2016) aprofunda uma dimensão decisiva para a inclusão escolar de estudantes autistas, que é a comunicação entre família e escola. Essa comunicação não constitui apenas um canal informativo, mas configura um espaço de produção de significados, expectativas e práticas que influenciam diretamente a participação da criança nas dinâmicas pedagógicas. Ao investigar mães e professores por meio de estudos de casos múltiplos, a pesquisa destaca que a comunicação é atravessada por tensões estruturais, concepções divergentes e limites institucionais que transformam o diálogo em um processo fragmentado e pouco responsivo às necessidades das famílias das crianças com TEA.

A análise demonstra que a escola privilegia a agenda escolar como dispositivo comunicativo, atribuindo a esse instrumento um caráter quase normativo. Para os professores, a agenda concentra a síntese dos acontecimentos da rotina e dos recados essenciais, cumprindo, portanto, o papel de mediação formal entre as partes. As mães, contudo, percebem esse meio como insuficiente, incapaz de captar nuances de comportamento, pistas das interações, demandas emergentes e quaisquer particularidades que exigem interpretação mais detalhada. Tal discrepância revela que o problema não reside apenas na ferramenta em si, mas no modelo comunicativo que a sustenta e na forma como a escola concebe seu próprio dever de dialogar.

Ao tratar a comunicação como processo histórico e social, Almeida (2016) demonstra que o diálogo entre casa e escola não é neutro. Ele se constitui em meio a expectativas muitas vezes assimétricas e a posições de poder que modulam quem fala, quem escuta e o que se torna legítimo no espaço escolar. As mães entrevistadas expressam a necessidade de uma comunicação mais ampla, frequente e humanizada. A carência desse diálogo mais profundo faz com que muitas das experiências vividas pelas famílias não encontrem ressonância na instituição escolar.

A ineficiência comunicacional não emerge apenas das práticas docentes, mas de limitações estruturais que incluem excesso de demandas, falta de formação específica e ausência de políticas internas de comunicação que reconheçam a centralidade das famílias no processo inclusivo. A pesquisa expõe que, sem canais comunicativos contínuos e recíprocos, as particularidades do estudante autista podem permanecer invisíveis para a escola. Essa invisibilidade repercute diretamente na forma como as práticas educacionais são planejadas e avaliadas, dificultando o desenvolvimento pleno da criança e reduzindo a eficácia das ações pedagógicas.

A presença das famílias das crianças com TEA na pesquisa consolida sua participação como elemento central para compreender a inclusão escolar. Ao ouvirem essas mães, percebe-se que a comunicação não é apenas um recurso administrativo, mas um componente essencial da construção de confiança, pertencimento e corresponsabilidade. A potência dessa participação reforça a necessidade de práticas dialógicas que transcendam o envio de recados e criem espaços de troca em que as experiências familiares possam dialogar com as práticas escolares, contribuindo com a construção de estratégias mais responsivas.

Em síntese, a dissertação de Almeida (2016) evidencia que a comunicação entre casa e escola no contexto do TEA permanece limitada por formatos rígidos e por uma visão que não reconhece plenamente o papel ativo da família. A investigação demonstra que, para que a inclusão seja substantiva, a comunicação precisa ser reformulada como prática dialógica, contínua e construída coletivamente. Ao valorizar a participação das famílias, a pesquisa amplia o entendimento da inclusão e aponta caminhos para superar modelos comunicativos que restringem o diálogo e enfraquecem a construção de vínculos efetivamente colaborativos.

A dissertação de Balestro (2012) oferece uma contribuição metodológica importante ao propor um instrumento destinado a mapear como pais e cuidadores percebem as dificuldades comunicativas de crianças autistas. Trata-se de um estudo que, ao sistematizar indicadores comunicativos em diferentes domínios, reconhece que a comunicação não se limita a habilidades linguísticas, mas envolve modos de estar com o outro, de responder às situações sociais e de expressar intenções e necessidades. O questionário produzido pela autora funciona como um recurso que não apenas descreve comportamentos, mas também captura interpretações familiares acerca desses comportamentos, permitindo acesso a camadas subjetivas que se constituem nas interações cotidianas entre adultos e crianças.

A relevância desse material se amplia quando articulada com uma investigação sobre os sentidos familiares relacionados ao percurso escolar de crianças autistas, especialmente no período de transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental. Os dados de Balestro (2012) mostram que pais constroem percepções específicas sobre a comunicação dos filhos, muitas vezes comparando-a com expectativas socialmente disseminadas sobre desenvolvimento típico. Essas percepções influenciam diretamente a forma como imaginam a inserção escolar, pois a comunicação é frequentemente entendida como chave para participação, aprendizagem e convivência. Em uma pesquisa focada na construção de sentidos sobre escolarização, isso indica que as dificuldades comunicativas percebidas podem operar como marcadores que organizam antecipações, receios e decisões parentais no momento da mudança de etapa.

O estudo de Balestro (2012) também evidencia que pais de crianças autistas produzem narrativas distintas daquelas apresentadas por pais de crianças sem queixas de linguagem, o que sugere que suas interpretações emergem de um cotidiano tensionado por desafios específicos. Esses desafios não se restringem ao ambiente doméstico, mas atravessam a relação com a escola, uma vez que práticas pedagógicas e interações institucionais costumam ser fortemente mediadas pela comunicação. Assim, o questionário elaborado por Balestro (2012), ao captar nuances da percepção parental, ilumina como determinadas experiências comunicativas se convertem em significados que as famílias utilizam para avaliar a adequação da escola, a capacidade dos professores de compreender seus filhos e o nível de apoio necessário para que a transição entre etapas seja vivida com menor insegurança.

Outra contribuição do trabalho está no reconhecimento de que pais desejam ser escutados e reconhecidos como interlocutores legítimos no processo de compreensão das necessidades das crianças. Ao abrir espaço para uma questão discursiva, o instrumento permite que cuidadores descrevam situações que julgam relevantes, o que reforça a importância de metodologias que valorizem vozes familiares de modo mais direto. Para uma pesquisa voltada às interpretações familiares sobre a transição escolar, essa dimensão dialoga com a ideia de que os sentidos são produzidos na relação entre história de vida, expectativas e vivências institucionais. Os relatos espontâneos coletados por Balestro (2012) mostram que, quando pais têm oportunidade de narrar suas experiências, articulam aspectos emocionais, comunicativos e sociais de maneira integrada, o que reforça a necessidade de abordagens investigativas capazes de acolher essa complexidade no estudo das transições educacionais.

A dissertação de Bittencourt (2021) apresenta um terreno fértil para uma reflexão densa sobre os modos como a escolarização de crianças autistas é atravessada pelas relações entre famílias e escolas. O texto oferece elementos que permitem elaborar uma leitura histórico-cultural e crítica da parceria colaborativa, compreendendo-a não como mera técnica de gestão comunicacional, mas como um processo social e político no qual a posição das famílias adquire centralidade incontornável. A participação das famílias na pesquisa em educação não é um adendo, mas uma condição para compreender a escolarização dos estudantes autistas.

O estudo destaca que o autismo envolve especificidades na interação social e na comunicação. Esse ponto, quando articulado a uma leitura histórico-cultural, convida a perceber que tais especificidades não constituem meras limitações internas ao sujeito, mas modos singulares de relação com o mundo, resultantes de trajetórias biográficas, experiências emocionais, condições materiais e interações concretas que se dão nos diversos contextos de vida. O desafio comunicacional entre escola e família, frequentemente mencionado nos relatos

analisados pela autora, não é somente um problema técnico. Ele traduz tensões estruturais entre instituições que, por vezes, operam com expectativas divergentes sobre o desenvolvimento infantil, sobre o papel dos professores e sobre o significado de educar uma criança autista.

A dificuldade de generalização, também mencionada como obstáculo recorrente, evidencia a necessidade de compreender o desenvolvimento como processo situado. As aprendizagens não se deslocam automaticamente de um contexto para outro porque não emergem como abstrações. Elas se constroem nas relações sociais, nos instrumentos disponíveis, nas condições afetivas e nos modos como cada criança organiza sentido para as atividades que realiza. Assim, quando a dissertação mostra que a generalização do ambiente escolar para o ambiente familiar não ocorre de maneira fluida, ela toca num dos temas mais profundos do pensamento histórico-cultural: a necessidade de que práticas e significados sejam co-construídos entre todos os envolvidos no processo educativo. Essa co-construção depende da presença contínua e ativa das famílias.

A autora propõe indicadores de Parceria Colaborativa e identifica subcategorias que emergem das relações reais entre professoras e pais. Essas subcategorias evidenciam que o compromisso, o cuidado, a atenção e a tomada compartilhada de decisões não podem ser compreendidos como dimensões estanques. Cada uma se articula com as demais, formando uma rede de expectativas e responsabilidades que só se sustenta quando reconhece a agência das famílias e dos profissionais. Quando a pesquisa detecta ausência de equidade na tomada de decisões ou ausência de transparência, ela revela fissuras estruturais que ultrapassam a comunicação cotidiana. Essas fissuras dizem respeito ao modo como a escola, como instituição, distribui poder e legitimidade às vozes que compõem o processo educativo.

A equidade nas decisões, por exemplo, não pode ser reduzida ao ato de perguntar aos pais o que pensam. Trata-se de uma construção histórica na qual a experiência das famílias precisa ser tratada como saber situado que fala sobre necessidades, medos, expectativas e modos de organizar o cotidiano da criança autista. É nesse ponto que a participação das famílias na pesquisa se torna essencial, permitindo que elas deixem de ser apenas fontes de dados para se tornarem protagonistas na elaboração de políticas e produção de práticas.

O estudo também evidencia que o uso de mídias sociais, especialmente grupos de mensagens instantâneas, tornou-se um recurso organizador da parceria colaborativa. Essa constatação abre um campo analítico que vai além da mera funcionalidade tecnológica. Esses espaços digitais constituem novos lugares de circulação de sentidos sobre o que é educar uma criança autista, sobre como interpretar as orientações escolares e sobre como sustentar emocionalmente o processo educativo. Esses espaços produzem formas coletivas de enunciação

que, de certo modo, reconfiguram vínculos e permitem que famílias se reconheçam mutuamente. Assim, eles também operam como redes de acolhimento e produção de identidade coletiva, o que tem impacto na escolarização.

As subcategorias identificadas indicam que a Parceria Colaborativa não é uma categoria homogênea. Ela contém tensões, ambivalências e contradições. Em algumas situações, há forte comprometimento com o conteúdo e com as relações entre escola, família e profissionais externos. Em outras, há ausência desses elementos, o que gera descontinuidades nas intervenções pedagógicas. Uma leitura histórico-cultural compreenderia tais variações como reflexo de processos sociais mais amplos, nos quais a escolarização de crianças autistas ainda enfrenta obstáculos estruturais, desde falta de formação adequada até sobrecarga emocional das famílias.

A dissertação, ao observar que a adaptação das intervenções depende da atenção às preferências dos alunos, toca num princípio central para a compreensão do desenvolvimento: a importância da motivação e da significação das atividades. Práticas que ignoram os interesses da criança tendem a ser menos eficazes, pois não dialogam com o sentido que ela atribui às ações. Esse ponto se articula novamente à necessidade de que família e escola sejam participantes contínuas e corresponsáveis na construção de tais sentidos.

Em síntese, o trabalho de Bittencourt (2021) permite uma leitura que revela a escolarização de estudantes autistas como uma prática social complexa, na qual as relações entre família e escola organizam e desorganizam fluxos de aprendizagem, produzem mediações, tensionam limites institucionais e exigem participação ativa das famílias. Sem essa participação, não há produção de conhecimento capaz de compreender a realidade concreta das crianças e muito menos há possibilidade de construir intervenções pedagógicas coerentes com seus modos de existir.

A dissertação de Borges Lopes (2021) permite aprofundar a compreensão da relação entre escola e família na rede municipal de São Luís, observando a inclusão como processo que se estrutura a partir das interações e das condições reais de participação dos sujeitos envolvidos. Ao analisar o diálogo entre famílias de estudantes com deficiência e com autismo e as instituições escolares, o estudo revela tanto avanços quanto tensões que se inscrevem no cotidiano, constatando que a inclusão depende de práticas que articulem corresponsabilidade, abertura comunicativa e reorganização crítica do trabalho pedagógico.

A autora identifica que as famílias reivindicam condições mais adequadas para a escolarização de seus filhos, o que inclui acessibilidade, práticas pedagógicas responsivas e acompanhamento efetivo nas salas de recursos. Por outro lado, as escolas também solicitam

maior aproximação das famílias como parte essencial do processo inclusivo. Esse duplo movimento revela que a relação família e escola não se estrutura apenas pela presença física em reuniões ou pela troca de informações pontuais, mas pelo reconhecimento de que cada segmento possui saberes específicos que precisam ser integrados.

O estudo demonstra que, embora exista uma percepção geral de relação satisfatória entre escola e famílias, persistem distanciamentos que se intensificam nos anos finais do ensino fundamental. Os professores desses segmentos tendem a interagir menos com as famílias, o que fragiliza o acompanhamento pedagógico e o clima de colaboração.

A análise de Borges Lopes (2021) também evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais qualificadas e alinhadas às exigências da educação inclusiva. A pesquisa aponta que mudanças metodológicas nos anos finais são indispensáveis para que o estudante com TEA ou deficiência experimente um ambiente escolar que reconheça suas singularidades e promova sua aprendizagem. Tal reconhecimento se articula à perspectiva histórico-cultural que compreende o desenvolvimento como processo social, dependente da mediação e da participação ativa dos sujeitos nas práticas coletivas. Assim, a reorganização das ações docentes precisa considerar não apenas os conteúdos e objetivos, mas o modo como cada estudante se relaciona com o conhecimento.

Outro aspecto relevante levantado pelo estudo é a necessidade de sensibilização da comunidade escolar acerca da inclusão. A presença de barreiras atitudinais revela que o trabalho pedagógico não pode se limitar ao técnico ou ao normativo, mas deve incluir uma dimensão ética e formativa que transforme as percepções sobre deficiência e autismo. A criação de comunidades de aprendizagem proposta no Plano de Atendimento Educacional se apresenta como caminho promissor, pois articula formação continuada, participação da comunidade e reorganização coletiva das práticas. Trata-se de uma proposta que mobiliza professores, gestores, estudantes e famílias em torno de um projeto compartilhado de inclusão, ultrapassando o caráter fragmentado que muitas vezes caracteriza intervenções escolares.

Do ponto de vista analítico, os dados da pesquisa mostram que a relação família escola não é estática. Ela se constitui historicamente na experiência e no encontro entre os sujeitos e, por isso, requer trabalho contínuo. A escuta das famílias emerge como elemento central para compreender os desafios cotidianos e para identificar os modos como as práticas escolares podem se tornar mais responsivas.

Ao final, a pesquisa evidencia que promover a inclusão exige transformar a própria cultura escolar, configurando novas formas de relação, diálogo e responsabilidade coletiva. A contribuição de Borges Lopes (2021) reside justamente em mostrar que tais transformações

começam no reconhecimento da importância da parceria com as famílias, cuja presença e voz são indispensáveis para qualquer projeto educativo verdadeiramente inclusivo.

A pesquisa de Cabral (2014) centra-se na análise da relação entre família e escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA), oferecendo uma perspectiva aprofundada sobre como essa interação impacta diretamente o processo de escolarização, especialmente no Ensino fundamental. Ao estruturar a investigação em dois estudos complementares, a autora possibilita uma visão teórica e empírica que contribui para a compreensão das práticas inclusivas e das estratégias necessárias para promover uma educação de qualidade para crianças com TEA.

O primeiro estudo apresenta uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre inclusão escolar, apontando para a relevância da formação docente na construção de práticas pedagógicas ajustadas às demandas das crianças com TEA. Entre os temas identificados, destacam-se a articulação entre família e escola, o desenvolvimento da criança no contexto escolar e as intervenções que visam à inclusão social e acadêmica. A predominância de estudos qualitativos demonstra a complexidade das relações envolvidas e a necessidade de abordagens que considerem a singularidade de cada estudante, reforçando a importância da dinâmica histórico-cultural ao reconhecer que o desenvolvimento da criança ocorre no contexto de interações mediadas por adultos e pelo ambiente escolar.

No segundo estudo, Cabral (2014) realiza investigação de caráter exploratório com mães, pais e professoras de quatro crianças com TEA matriculadas em escolas regulares. A análise revela que, frequentemente, a relação entre família e escola se dá a partir de situações-problema envolvendo a criança, o que demonstra uma postura reativa das instituições frente às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, observa-se que a comunicação entre escola e família é limitada e pouco sistemática, prejudicando o compartilhamento de informações essenciais para o planejamento pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Esse achado ressalta que a efetiva colaboração entre professores e familiares é central para promover a escolarização inclusiva no Ensino fundamental, permitindo que as habilidades e potencialidades da criança com TEA sejam desenvolvidas de forma contínua e articulada.

A pesquisa enfatiza, ainda, que a inclusão escolar não se restringe ao acesso físico à escola, mas exige o fortalecimento de práticas pedagógicas e de gestão que integrem a participação das famílias, a formação continuada dos docentes e a construção de estratégias educativas sensíveis às especificidades de cada aluno. A implicação é que o vínculo entre escola e família deve ser constante, planejado e mediado por práticas colaborativas, a fim de criar

condições para que a criança com TEA se desenvolva integralmente, tanto na dimensão cognitiva quanto socioemocional.

Finalmente, os resultados desta dissertação oferecem subsídios para profissionais da educação e da saúde, destacando a necessidade de construção de políticas e ações que promovam relações mais próximas entre família e escola. Essa articulação potencializa o desenvolvimento da criança com TEA, reforça a importância da inclusão no Ensino fundamental e contribui para práticas pedagógicas mais efetivas, ajustadas às demandas específicas do aluno e ao contexto de aprendizagem coletivo.

A dissertação de Ferreira (2022) apresenta uma contribuição significativa ao debate contemporâneo sobre a escolarização de crianças e adolescentes com Transtorno do espectro autista no Brasil. Ao investigar a percepção de famílias sobre o processo educativo antes e durante a pandemia de COVID 19, a autora ilumina tensões estruturais do sistema educacional brasileiro e evidencia a complexidade que envolve a relação entre famílias, profissionais da educação e políticas públicas de inclusão. A escolha por examinar tanto o período presencial quanto o período remoto permite compreender como as condições sociais concretas interferem na construção do processo educativo, aspecto que dialoga diretamente com a compreensão vigotskiana acerca da constituição social da aprendizagem.

O material empírico coletado por Ferreira (2022) revela que a experiência escolar do estudante com autismo é atravessada por dinâmicas de acompanhamento familiar intenso. Se reconhece que o desenvolvimento da criança com autismo é produzido na interação com adultos que oferecem mediações constantes e significativas. Nesse contexto, a participação das famílias assume papel incontornável para a compreensão da escolarização inclusiva. O estudo mostra que mães e cuidadores são responsáveis por acompanhar diariamente as atividades de seus filhos. A presença ativa das famílias emerge como um elemento estruturante da vida escolar desses estudantes e como força política capaz de tensionar a escola em direção a práticas mais coerentes com as diretrizes inclusivas.

Ao comparar o grupo de crianças de três a cinco anos com o grupo de seis a quatorze, a autora revela diferenças importantes na percepção das famílias. As mães do grupo mais jovem tendem a demonstrar maior satisfação com a preparação dos professores antes da pandemia, enquanto as mães de estudantes mais velhos apresentam descontentamento mais pronunciado. Esse contraste sugere que, à medida que os estudantes avançam no percurso escolar, as demandas por flexibilização pedagógica e por mediações mais refinadas aumentam e se tornam mais evidentes as limitações do sistema educacional. A investigação revela que a formação continuada dos docentes, especialmente no que diz respeito ao conhecimento sobre autismo, é

insuficiente. Essa insuficiência impacta diretamente a qualidade da mediação pedagógica e reforça desigualdades que recaem sobre as famílias.

O recorte temporal que inclui o período da pandemia de COVID 19 possibilita observar com clareza a fragilidade da estrutura educacional brasileira no que se refere ao atendimento ao público do espectro autista. Muitos responsáveis relataram que seus filhos não receberam materiais adaptados. Essa ausência de adaptação evidencia que a escola não conseguiu transpor para o modelo remoto práticas de ensino que garantissem o acesso ao currículo.

Outro aspecto central apontado pela pesquisa é o compartilhamento obrigatório de aparelhos eletrônicos entre diferentes membros da família. Essa condição reforça a desigualdade material que afeta grande parte da população e dificulta ainda mais o acompanhamento escolar de crianças com autismo, que demandam rotinas mais estruturadas e previsíveis. A experiência remota intensificou a sobrecarga das mães que, além de acompanhar as atividades escolares, precisaram organizar o ambiente doméstico para garantir o mínimo de condições para a continuidade do processo educativo. A pandemia expôs, portanto, o quanto a escolarização de pessoas com autismo se sustenta no esforço cotidiano das famílias e revelou a necessidade urgente de políticas de apoio tecnológico que considerem essa realidade.

O estudo apresenta ainda dados relevantes sobre a percepção das famílias quanto ao aprendizado durante o ensino remoto. A ambivalência constatada, na qual parte das famílias acredita que houve aprendizagem enquanto outra parte considera que não houve avanços reais, indica que a pandemia acentuou a heterogeneidade das experiências. Essa heterogeneidade está relacionada às diferenças nas práticas escolares, às condições materiais das famílias e à variação no perfil clínico dos estudantes. Isso demonstra que a aprendizagem não é produto de ações mecânicas, mas resultado de interações situadas, mediadas e historicamente determinadas.

O trabalho considera que, na percepção das famílias, as escolas ainda apresentam pouco preparo para receber adequadamente crianças e adolescentes com autismo. Essa conclusão dialoga diretamente com a literatura que aponta a necessidade de políticas mais robustas de formação docente, de acompanhamento pedagógico especializado e de fortalecimento de redes de apoio.

A dissertação de Ferreira (2015) amplia o debate sobre escolarização de estudantes autistas ao situar a avaliação como um campo privilegiado de leitura das tensões e das potencialidades da relação escola e família. Ao analisar práticas avaliativas e percepções de professores e responsáveis, o estudo demonstra que a avaliação deixa de ser apenas um procedimento técnico e se transforma em espaço de expressão das concepções institucionais sobre aprendizagem, diferença e inclusão. Esse deslocamento é fundamental, pois permite

compreender que os modos de avaliar estão profundamente vinculados às condições materiais que estruturam a vida escolar de alunos autistas.

Ferreira (2015) mostra que os professores da escola investigada afirmam buscar uma abordagem formativa e mobilizam instrumentos variados que lhes permitam reconhecer progressos, mesmo que em ritmos e manifestações específicas. No entanto, a falta de formação continuada oferecida pela gestão municipal fragiliza esse esforço. A ausência de preparo sistemático evidencia que o trabalho docente não se realiza de forma isolada, mas se ancora em políticas públicas que nem sempre sustentam práticas inclusivas. Essa insuficiência formativa não apenas dificulta a construção de estratégias avaliativas mais sensíveis, mas aprofunda a distância entre as intenções declaradas e as ações efetivamente possíveis dentro da escola.

As mães entrevistadas, por sua vez, revelam desconhecimento quase total sobre os critérios e processos de avaliação aos quais seus filhos são submetidos. Tal desconhecimento não se origina de desinteresse, mas de uma relação assimétrica, produzida historicamente, entre famílias e escola. A pesquisa demonstra que a maior parte das comunicações relevantes é filtrada pela sala de recursos multifuncionais, que funciona como um canal intermediário, mas que, ao mesmo tempo, restringe a construção de um diálogo direto com a sala regular. Essa mediação constante reforça a percepção de que a escola opera compartimentada e dificulta a construção de uma visão integral sobre o estudante autista.

A análise permite observar que a avaliação se torna um ponto de encontro entre concepções familiares e escolares, ainda que esse encontro seja frequentemente incompleto. As mães reconhecem avanços nos aspectos sociais e comunicativos dos filhos, elementos centrais para suas expectativas. Os professores também identificam progressos, mas suas avaliações se veem limitadas por lacunas formativas e por práticas institucionais que não valorizam plenamente a singularidade das trajetórias dos alunos. A partir desse contraste, Ferreira (2015) constata que a avaliação reflete também aquilo que a escola privilegia ou deixa de privilegiar no acompanhamento das aprendizagens.

O estudo considera que a qualificação das práticas avaliativas depende de formações continuadas sobre autismo que abordem dimensões teóricas, práticas e éticas, permitindo que o professor compreenda a singularidade do aluno e reorganize seu planejamento de modo mais responsivo. Essa necessidade reforça que a avaliação não é apenas uma questão metodológica, mas uma expressão das condições de trabalho, da cultura institucional e dos vínculos familiares que atravessam a vida escolar.

A dissertação de Ferreira (2015) contribui para o campo ao mostrar que a avaliação de alunos autistas é um processo relacional, que envolve escola, família e políticas públicas em

uma dinâmica interdependente. Com isso, o estudo amplia a compreensão da avaliação como uma prática que precisa ser dialógica, sensível e historicamente situada, para que possa promover aprendizagens significativas e relações mais justas entre todos os envolvidos.

O trabalho de Lizeo (2021) oferece uma contribuição relevante para o debate contemporâneo sobre inclusão escolar ao investigar como se organiza a relação entre famílias de alunos com Transtorno do espectro autista e as instituições escolares nos anos iniciais do ensino fundamental. A dissertação opera na interseção entre políticas públicas, práticas institucionais e experiências familiares, revelando uma arena complexa em que múltiplas vozes disputam sentidos de inclusão, pertencimento e participação.

A autora adota um estudo de caso qualitativo sustentado pela compreensão vigotskiana de que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e culturais. Isso implica reconhecer que a inclusão de crianças com autismo é inseparável dos contextos de interação que estruturam o cotidiano escolar e das mediações praticadas pelos sujeitos que compõem a comunidade educativa.

O estudo evidencia que gestores e professores demonstram avanços no entendimento da Educação Inclusiva, embora persistam lacunas importantes na formação docente. A precariedade da formação do professor especializado limita a atuação esperada dele como mediador de processos e articulador entre escola e família. No horizonte teórico de Vigotski, essa limitação se expressa na ausência de mediações consistentes que possam ampliar as zonas de desenvolvimento proximal das crianças e também dos adultos envolvidos no processo educativo. Quando não há uma mediação qualificada, fragiliza-se a construção de sentidos compartilhados e compromete-se a escola como espaço de desenvolvimento coletivo.

Os resultados revelam ainda que alguns profissionais da escola mantêm concepções inadequadas sobre as famílias, frequentemente marcadas por interpretações moralizantes ou estigmatizantes. Tais concepções dificultam uma colaboração efetiva e evidenciam como certas práticas discursivas podem reforçar barreiras sociais que atingem diretamente as famílias. Romper com essas interpretações é essencial para que uma pedagogia possa se materializar de forma coerente com os princípios da educação democrática.

As famílias analisadas no estudo demonstram uma forte capacidade de articulação para garantir a efetividade das legislações vigentes. Esse movimento das famílias possui relevância política evidente, pois afirma sua centralidade no processo de transformação da educação pública. Essa atuação das famílias é compreendida como produção ativa de novos sentidos e reorganização dos espaços escolares. Quando as famílias se engajam no processo, geram

condições para que a escola reveja suas práticas, amplie suas estratégias e reconheça a importância de práticas colaborativas efetivas.

A autora demonstra que a relação entre escola e família é atravessada por tensões estruturais que extrapolam aspectos administrativos. A cultura escolar ainda tende a operar com uma comunicação verticalizada que reduz o lugar da família. Tal postura contradiz o entendimento de que o desenvolvimento da criança não pode ser dissociado dos ambientes sociais que a constituem.

Os dados também evidenciam que as famílias conhecem bem as legislações educacionais e utilizam esse conhecimento como ferramenta de reivindicação de direitos. Esse domínio jurídico e político representa uma mudança importante no lugar social dessas famílias que passam a atuar como agentes críticos de transformação. Essa mudança provoca efeitos na organização da escola, obrigando-a a repensar procedimentos, rever discursos e qualificar práticas.

A autora defende que há avanços na relação entre escola e família, mas ainda é necessário ampliar significativamente a formação docente, fortalecer espaços democráticos e instituir práticas dialógicas permanentes. A construção de uma relação colaborativa depende da eliminação de preconceitos, do aprofundamento das políticas inclusivas e da valorização das famílias como produtoras de saberes fundamentais. A dissertação de Lizeo (2021) constitui, portanto, uma contribuição importante que ilumina tensões, possibilidades e urgências da escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista.

O trabalho de Minatel (2013) permite uma imersão profunda no campo das experiências cotidianas de famílias de crianças e adolescentes com autismo. Ao organizar o estudo em três grupos geracionais, a autora ilumina uma dimensão que muitas vezes permanece diluída em análises generalistas, pois reconhece que as demandas familiares não são estáticas, mas se transformam conforme as fases do desenvolvimento dos filhos. Constitui-se, então, um quadro preciso da complexidade da vida familiar e permite compreender que o cuidado diário, longe de ser homogêneo, se ajusta continuamente às especificidades de cada etapa da infância e da adolescência.

O cotidiano das famílias participantes se reorganiza em torno das necessidades do membro autista. Essa reorganização se expressa tanto no ambiente doméstico quanto nas atividades fora da casa, o que indica que o autismo se manifesta como elemento estruturante das dinâmicas familiares. A presença constante de necessidades relativas à comunicação, autocuidado, higiene pessoal e interação social revela que a rotina familiar é moldada por desafios que exigem vigilância permanente, criação de estratégias e constante reposicionamento

afetivo e prático. Esse cenário revela o quanto o cuidado de um filho autista atravessa a totalidade da vida familiar, criando uma moldura que envolve horários, deslocamentos, expectativas e decisões sobre os rumos da vida cotidiana.

A análise por grupos geracionais contribui para tornar visível a historicidade do desenvolvimento. No grupo de crianças pequenas, as famílias vivenciam intensamente o impacto emocional do diagnóstico, o que envolve reorganizar expectativas, reelaborar projetos e aprender a identificar o filho para além da nomenclatura clínica recém-introduzida na vida familiar. No grupo intermediário, o cotidiano se torna atravessado por desafios comportamentais e pelo enfrentamento do preconceito, elementos que testam continuamente a capacidade de mediação dos adultos responsáveis. Já no grupo de adolescentes, a complexidade aumenta devido à entrada do desenvolvimento fisiológico e às questões vinculadas à puberdade, o que exige que as famílias equilibrem cuidado, proteção e busca de autonomia possível.

De acordo com Minatel (2013), essas transições não ocorrem isoladamente. Cada etapa provoca novas necessidades de mediação, o que remete de forma implícita à compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui nas relações concretas e na qualidade das interações que se estabelecem entre sujeito e ambiente. A vida familiar mostra, de forma muito clara, que o autismo não é uma entidade abstraída do contexto, mas uma realidade vivida no entrelaçamento entre características individuais e exigências sociais. Nesse sentido, o estudo permite observar como as famílias desenvolvem estratégias de enfrentamento, criando arranjos criativos para responder às demandas emergentes. Esses arranjos constituem uma forma prática de mediação, na qual adultos e crianças se reorganizam mutuamente na busca de condições de convivência mais estáveis.

A preocupação com o futuro aparece com intensidade nos três grupos. Essa preocupação envolve quem cuidará dos filhos quando os pais já não estiverem presentes, mas também envolve inseguranças quanto ao espaço social que esses jovens ocuparão, às oportunidades reais de inclusão e à continuidade de cuidados especializados. Essa inquietação articula-se diretamente com debates sobre escolarização no Ensino fundamental, pois as trajetórias educacionais alimentam ou frustram expectativas de autonomia. A escolarização representa um dos principais espaços de ampliação do horizonte social da criança com TEA. Quando a escola falha em oferecer suporte adequado, em mediar relações e em criar condições de participação, ela contribui para a ampliação da angústia familiar sobre o futuro.

O estudo destaca que a principal fonte de apoio percebido pelas famílias é a própria família ampliada. Companheiros, irmãos e avós constituem o núcleo de suporte emocional e prático que sustenta a vida cotidiana. Esse dado indica que a rede social externa, composta por

instituições e serviços, ainda não oferece amparo suficiente. Isso reforça a ideia de que a inclusão não se realiza plenamente apenas com normativas, mas exige a construção de redes colaborativas que ultrapassem as fronteiras da família. As estratégias de enfrentamento relatadas revelam que as famílias desenvolvem iniciativas complexas para lidar com situações adversas, muitas vezes sem apoio adequado ou orientação necessária.

O campo educacional precisa observar atentamente esses relatos. Quando famílias buscam orientações para apoiar o desenvolvimento dos filhos, elas revelam uma demanda que deve ser respondida pela escola, por políticas públicas educacionais. A escolarização da criança com TEA no Ensino fundamental depende de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades do cotidiano familiar. Desconsiderar essa realidade implica reduzir a eficácia das intervenções escolares, tornando a inclusão apenas nominal.

A dissertação de Minatel (2013) contribui de forma significativa para a compreensão das múltiplas dimensões da vida familiar no contexto do autismo. Seu mérito está na capacidade de revelar como as famílias se reorganizam, como enfrentam desafios, como constroem estratégias e como constroem significados sobre o cuidado. Tais elementos constituem uma base importante para pesquisas futuras que articulem cotidiano, políticas públicas, escolarização inclusiva e relações familiares. O estudo nos convida a olhar a inclusão não como um ideal abstrato, mas como prática viva, situada no interior das relações humanas que constituem a vida cotidiana.

A dissertação de Oliveira (2020) oferece material fértil para uma leitura que articula a teoria histórico-cultural, a análise crítica das práticas inclusivas e o lugar indissociável das famílias nos processos de escolarização. A investigação parte do encontro entre mães, pais e docente com o propósito de compreender como a inclusão se tece no cotidiano e quais mediações podem emergir quando os sujeitos implicados se colocam em diálogo. Nesta perspectiva, o estudo não se restringe à identificação de barreiras, pois busca compreender o modo como as vivências são constituídas na relação entre escola, família e criança autista. Tal escolha metodológica permite observar a inclusão como processo e não como mera política implementada de fora para dentro.

Ao considerar a vivência como unidade de análise, o texto ilumina os modos como as interações produzem sentidos que atravessam a experiência escolar. A pesquisa evidencia que a relação entre família e escola muitas vezes aparece marcada por conflitos, ruídos comunicativos e expectativas desencontradas, elementos que reconfiguram o desenvolvimento da criança autista e o próprio trabalho pedagógico. O afastamento entre esses segmentos produz um ciclo de desencontros que fragiliza a construção de estratégias de mediação e acentua as

barreiras atitudinais já presentes no ambiente escolar. Em contrapartida, quando escola e família se autocompreendem como parceiras no processo inclusivo, as possibilidades pedagógicas se ampliam, revelando a potência do engajamento comum.

A análise também permite compreender como a experiência das famílias é decisiva na elaboração de práticas docentes sensíveis às singularidades das crianças com TEA. As mães e pais que participaram da investigação trazem para o espaço escolar um conjunto de saberes construídos na convivência diária, saberes que se tornam fundamentais para que mediadores e professores compreendam a criança em sua totalidade.

Outro ponto relevante reside nas estratégias de superação de barreiras. O estudo aponta que a formação continuada é essencial, porém insuficiente se não vier acompanhada de práticas colaborativas que aproximem escola e família. É neste entrelaçamento que se torna possível constituir mediações pedagógicas que acolham a diversidade, preservem o direito à diferença e criem um ambiente propício ao desenvolvimento. As vivências colaborativas descritas pela autora oferecem pistas concretas de que a inclusão não é um conjunto de técnicas isoladas, mas um tecido de relações que requer escuta ativa, abertura ao diálogo e reconhecimento mútuo.

Do ponto de vista histórico-cultural, é possível observar que a construção da inclusão depende diretamente das interações sociais que organizam as experiências da criança. As mediações só produzem desenvolvimento quando se ancoram em vínculos significativos. Por isso, a escuta das famílias torna-se indispensável para que a escola compreenda o que mobiliza o interesse da criança. A importância da participação dessas famílias se reafirma não apenas como colaboração periférica, mas como princípio constitutivo da ação pedagógica.

A pesquisa ainda evidencia que algumas barreiras estruturais fragilizam o trabalho cotidiano, como superlotação das salas, ausência de acessibilidade e carência de políticas continuadas. Porém, o texto demonstra que mesmo diante de tais condições é possível criar espaços de reflexão conjunta que transformam a dinâmica escolar. Quando mães, pais e professora compartilham suas percepções e constroem estratégias coletivas, desenvolve-se uma cultura escolar mais democrática e responsiva, capaz de acolher a complexidade das trajetórias das crianças autistas.

Ao colocar-se a dissertação de Pimentel (2013) em diálogo com a literatura histórico-cultural e com os estudos que problematizam os sentidos produzidos por famílias de crianças autistas no processo de escolarização, especialmente na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, torna-se possível aprofundar as contradições constitutivas da experiência escolar desses sujeitos. O estudo de Pimentel (2013) evidencia uma ambiguidade fundamental: embora a maior parte dos cuidadores perceba a escola como experiência positiva, tais

percepções concentram-se quase exclusivamente no desenvolvimento social, dimensão importante, mas insuficiente quando isolada das aprendizagens acadêmicas e culturais que compõem o direito à educação. Essa focalização revela, sob um olhar histórico-cultural, a circulação de significados sociais que reduzem o papel da escola na vida da criança autista, deslocando o eixo do ensino para a convivência, como se a aprendizagem escolar estivesse, a priori, interdita ou fosse acessória ao desenvolvimento das interações sociais.

Ao relacionar esses achados com uma pesquisa que se proponha a compreender os sentidos elaborados pelas famílias durante a transição para o ensino fundamental, observa-se que as representações identificadas por Pimentel (2013) constituem um pano de fundo essencial. As famílias, ao atribuírem à escola um valor predominantemente social, podem tanto reforçar quanto tensionar práticas educativas que já tendem a desresponsabilizar a instituição quanto à aprendizagem formal. Uma análise histórico-cultural permitiria compreender tais sentidos como produtos de processos de mediação: diagnósticos que subestimam o potencial cognitivo, discursos pedagógicos que enfatizam apenas a socialização, experiências prévias de fracasso acadêmico ou práticas escolares que, ao não ofertarem mediações intencionais, acabam por produzir evidências empíricas frágeis sobre o aprender. Assim, a comparação entre as fundamentações teóricas, uma mais próxima de uma hermenêutica funcional-descritiva e outra ancorada na constituição social do desenvolvimento, evidencia diferentes modos de interpretar e significar a experiência escolar.

A dissertação de Pimentel (2013) também destaca outro ponto sensível: a percepção dos professores de que influenciam sobretudo a comunicação e as relações interpessoais, mas enfrentam dificuldades significativas nas áreas de aprendizagem, comportamento e comunicação. Essa dissonância revela uma tensão estrutural na compreensão do papel docente. Sob uma análise histórico-cultural, tal tensão pode ser entendida como reflexo de práticas escolares que não asseguram condições de ensino sistemático, nem recursos mediadores suficientes para promover aprendizagens conceituais, especialmente no caso de estudantes cujo desenvolvimento demanda ainda mais intencionalidade pedagógica. Ao articular essa problemática com a investigação da transição escolar, torna-se evidente que os sentidos produzidos pelos professores também atravessam o modo como as famílias percebem as possibilidades e limites da escolarização no ensino fundamental, influenciando suas expectativas e decisões.

Em continuidade ao debate iniciado na análise anterior, a aproximação entre as pesquisas revela que ambos os estudos convergem em um ponto crucial: as experiências e expectativas das famílias constituem elementos organizadores das práticas escolares e dos

processos de inclusão, e não apenas respostas a eles. A dissertação de Pimentel (2013) ilumina como cuidadores e professores ainda mobilizam sentidos que despolitizam a aprendizagem e deslocam responsabilidades, enquanto a proposta de pesquisa sobre transições escolares, abre a possibilidade de compreender essas interpretações como processos vivos, contraditórios e passíveis de transformação. Assim, ao articular as duas obras, torna-se possível afirmar que uma revisão bibliográfica densa e crítica não deve apenas descrever percepções, mas problematizá-las historicamente, revelando como elas se entrelaçam às condições sociais de produção do fracasso escolar e às disputas sobre o lugar das crianças autistas no projeto educacional brasileiro.

O trabalho de Rachid Filho (2020) trata acerca do papel central da família na escolarização e no desenvolvimento de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino fundamental, destacando que o protagonismo familiar se revela como elemento estruturante do processo de inclusão e do fortalecimento de competências socioemocionais e cognitivas. A pesquisa demonstra que as estratégias de inclusão desenvolvidas pelos familiares não se limitam ao acompanhamento escolar, mas permeiam múltiplos contextos de socialização e aprendizagem, configurando-se como um espaço de mediação, no qual crenças, práticas e arranjos familiares moldam experiências de cuidado e desenvolvimento da criança com TEA.

Em síntese, o trabalho destaca que o desenvolvimento infantil se dá por meio da mediação social, sendo a escola e a família elementos complementares e indispensáveis para que a criança com TEA alcance o pleno desenvolvimento de suas potencialidades acadêmicas, sociais e emocionais.

A pesquisa de Rinaldo (2016) enfoca o processo educacional de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) na Educação infantil, destacando a interconexão entre os diferentes contextos de desenvolvimento: escola, Atendimento educacional especializado (AEE) e família. Apesar do foco na Educação infantil, as reflexões trazidas são diretamente relevantes para a escolarização no Ensino fundamental, pois mostram que os princípios da inclusão e da mediação das aprendizagens desde os primeiros anos são fundamentais para a continuidade do processo educacional dessas crianças.

Rinaldo (2016) esclarece que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios, especialmente devido às características específicas das crianças com TEA, como dificuldades de socialização e de comunicação, bem como aos estereótipos presentes em concepções equivocadas de profissionais e familiares. Observa-se que o conhecimento da equipe escolar e dos pais sobre o autismo muitas vezes baseia-se no senso comum, o que pode limitar a efetividade das práticas

pedagógicas inclusivas. Esta constatação reforça a necessidade de formação continuada de professores e de orientação às famílias para que compreendam e apoiem adequadamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA.

Os dados do trabalho apontam que, na Educação infantil, o AEE e a atuação das professoras regentes buscam inserir as crianças com TEA na sociedade e nos contextos de aprendizagem da escola comum, reconhecendo que a inclusão deve começar desde o início da educação básica. No entanto, os pais percebem que a inclusão efetiva depende da preparação da escola, incluindo recursos humanos, materiais e arquitetônicos adequados. Essa percepção reflete a importância de se considerar, também no Ensino fundamental, a infraestrutura e o planejamento pedagógico como elementos essenciais para a escolarização.

Além disso, o estudo de Rinaldo (2016) mostra que a permanência e o prosseguimento dos estudos de crianças com TEA estão condicionados à reorganização do sistema educacional e à revisão de antigos paradigmas que não contemplam as especificidades desses alunos. A pesquisa sugere que o desenvolvimento da criança ocorre de forma mediada pelas interações com professores, familiares e colegas, sendo fundamental fortalecer vínculos e práticas colaborativas entre esses contextos.

Em síntese, a pesquisa contribui para compreender que a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas exige articulação entre família, escola e políticas educacionais. Para a criança com TEA, especialmente no Ensino fundamental, a efetividade da escolarização depende do engajamento de todos os atores envolvidos, da adaptação dos ambientes de aprendizagem e da implementação de estratégias pedagógicas que respeitem e potencializem as capacidades e interesses dos alunos. A ênfase na interconexão entre contextos, iniciada na Educação infantil, deve ser mantida e ampliada ao longo do Ensino fundamental para assegurar a continuidade do desenvolvimento e a consolidação de aprendizagens significativas.

A dissertação de Rodrigues (2015) oferece uma contribuição singular ao deslocar o foco da análise para um grupo frequentemente invisibilizado nas pesquisas sobre autismo e escolarização. Ao investigar irmãos adolescentes de pessoas com TEA, o estudo revela que os efeitos do diagnóstico ultrapassam a díade criança-escola e se expandem sobre toda a tessitura familiar, alcançando especialmente aqueles que compartilham a vida cotidiana com o irmão autista. Essa abordagem amplia o escopo da compreensão socioeducacional ao demonstrar que a escolarização dos irmãos não pode ser separada das dinâmicas familiares que modulam expectativas, responsabilidades e modos de participação social.

O texto evidencia que esses irmãos vivenciam demandas que excedem o padrão esperado para a adolescência, já que, além dos desafios próprios desse período, acumulam

preocupações sobre o futuro da família e internalizam responsabilidades que muitas vezes lhes são atribuídas implicitamente. Esse acúmulo de obrigações afeta diretamente sua trajetória escolar, refletindo-se tanto na pressão por alto desempenho quanto na dificuldade em construir interações sociais mais amplas. A investigação demonstra que esses adolescentes desenvolvem um estilo de participação marcado por retraimento e por intensa autocobrança, aspectos que podem fragilizar sua saúde emocional. A condição de isolamento familiar, identificada pela autora, produz um quadro de vulnerabilidade que interfere na qualidade das relações escolares e na capacidade de estabelecer vínculos com colegas. Aqui aparece um elemento crucial: a escolarização não é apenas um percurso cognitivo, mas uma experiência social atravessada pelas tramas afetivas da vida familiar.

A articulação entre o olhar dos irmãos, das mães e dos professores, realizada por Rodrigues (2015), revela convergências importantes. Os professores reconhecem o desempenho escolar elevado, mas muitas vezes não percebem plenamente as pressões internas que sustentam esse rendimento. As mães, por sua vez, narram as dificuldades de equilibrar o cuidado do filho com TEA e as necessidades dos outros filhos, gerando um ambiente doméstico no qual as emoções dos irmãos adolescentes aparecem frequentemente mediadas por sentimentos de dever e renúncia. Esse contexto demonstra que a presença do TEA na família reorganiza prioridades e, ao fazê-lo, produz dinâmicas que reconfiguram a subjetividade dos irmãos, influenciando suas trajetórias escolares e sociais.

Rodrigues (2015) evidencia ainda que a escassez de pesquisas sobre irmãos de pessoas com TEA revela uma lacuna significativa no campo da educação inclusiva. Tal lacuna tem consequências práticas, pois torna invisíveis as necessidades de uma população que também enfrenta impactos decorrentes do diagnóstico e que se movimenta em sistemas escolares que não necessariamente reconhecem essas especificidades. A análise oferece elementos para pensar políticas de apoio mais amplas, que considerem o grupo familiar em sua totalidade. Nesse ponto, destaca-se a importância da participação das famílias no processo de pesquisa, uma vez que suas vivências fornecem informações indispensáveis para compreender as formas como o autismo reorganiza não apenas a vida da criança diagnosticada, mas as trajetórias dos irmãos e a estrutura emocional do núcleo familiar.

O estudo de Rodrigues (2015) ilumina a complexidade dos vínculos fraternos na presença do TEA. Mostra que o diagnóstico pode gerar movimentos simultâneos de aproximação e afastamento, com sentimentos de proteção coexistindo com pressões, cansaço e isolamento. Essa coexistência tensiona as experiências escolares dos irmãos adolescentes, já que eles tendem a construir identidades atravessadas pelo imperativo da responsabilidade e pela

expectativa de desempenho elevado. Essa configuração subjetiva dialoga diretamente com sua participação na escola, influenciando relações, rotinas e percepções de pertencimento.

Ao final, o estudo contribui para ampliar o entendimento da inclusão escolar ao mostrar que ela não pode ser analisada apenas a partir da criança com TEA, mas deve considerar a totalidade das relações familiares que moldam a vida escolar dos sujeitos. Ao dar voz a irmãos, mães e professores, Rodrigues (2015) revela que a inclusão se materializa na interdependência de experiências que ultrapassam o espaço escolar, tornando evidente que as famílias precisam ser reconhecidas como parte inseparável das análises e como colaboradoras indispensáveis para a construção de práticas inclusivas mais sensíveis e humanas.

A pesquisa de Vargas (2014) amplia de forma significativa o campo de debate sobre a participação das famílias no processo educacional de crianças autistas, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Seu estudo se concentra no envolvimento parental no contexto da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, o que a coloca em diálogo direto com experiências histórico-culturais que discutem a centralidade da mediação social na aprendizagem de sujeitos com autismo.

A opção de Vargas (2014) por utilizar a tipologia de envolvimento parental proposta por Joyce Epstein funciona como eixo estruturante capaz de iluminar nuances da relação entre mães e escolas, permitindo identificar tensões recorrentes entre o que as instituições consideram como boa comunicação e o que as famílias, sobretudo aquelas que vivenciam o autismo de modo cotidiano, reconhecem como apoio concreto. Esse movimento dialoga com a tradição vigotskiana ao sugerir que a participação dos responsáveis não pode ser reduzida a um fluxo unidirecional de informações, mas deve ser entendida como processo de construção conjunta de sentidos, em que cada interlocutor mobiliza repertórios culturais e experiências que reconfiguram o ato educativo. Nos relatos analisados por Vargas (2014), percebe-se que a comunicação escola casa é frágil e insuficiente, fragilidade que repercute diretamente na confiança das mães e na percepção de pertencimento de seus filhos, tema que reaparece com insistência na literatura atual sobre inclusão.

Outro aspecto relevante apontado pela autora é a tendência das professoras a concentrarem suas orientações nos déficits dos alunos. Este ponto é particularmente sensível quando articulado às discussões contemporâneas sobre o capacitismo institucional e sobre a necessidade de deslocar o olhar pedagógico para as potencialidades e os recursos culturais das crianças com autismo. Aqui, o diálogo com a abordagem histórico-cultural torna se evidente, pois a ideia de que o sujeito se desenvolve por meio de interações mediadas e por práticas sociais compartilhadas contrasta com a lógica deficitária que ainda estrutura muitas ações

escolares. Ao considerar esse contraste, Vargas (2014) contribui para uma crítica mais ampla às práticas que reforçam leituras patologizantes da infância autista.

O desenho metodológico utilizado por Vargas (2014) contribui para uma leitura mais fina das relações entre os sujeitos envolvidos e revela a relevância da investigação qualitativa quando se trata de captar sentidos e expectativas que não emergem facilmente em pesquisas quantitativas. Sua análise de conteúdo demonstra que a vida cotidiana dessas famílias é atravessada por negociações permanentes com as instituições escolares, negociações que, por sua vez, podem fortalecer ou fragilizar a confiança necessária para que o processo inclusivo se concretize.

Ao situar seu estudo no cruzamento entre políticas de inclusão, teorias do desenvolvimento e práticas escolares reais, Vargas (2014) oferece uma contribuição importante para compreender como os discursos institucionais sobre participação da família se materializam ou se contradizem no cotidiano. Seu trabalho também destaca a urgência de políticas formativas voltadas para professores que atuam com crianças autistas, enfatizando a necessidade de superar práticas centradas nos déficits e avançar para uma abordagem que reconheça a singularidade das formas de aprender e se relacionar de cada criança. A crítica que emerge de sua análise reforça de modo contundente que a inclusão escolar só se torna efetiva quando as famílias são reconhecidas como parte constitutiva do processo educativo, posição que converge com os fundamentos teóricos de autores que defendem a importância da colaboração entre diferentes atores sociais.

A dissertação de Viana (2020) se insere no campo das investigações que buscam compreender as tensões concretas que permeiam a inclusão escolar na educação infantil, especialmente quando se trata de crianças com Transtorno do espectro autista. O autor articula métodos qualitativos e quantitativos para descrever percepções de familiares e profissionais em instituições públicas de São Luís e, com isso, ilumina o modo como a legislação inclusiva, embora robusta, ainda se distancia da experiência cotidiana das famílias e das professoras que acompanham as crianças. Essa distância evidencia que a inclusão não é efeito automático de dispositivos jurídicos, pois depende de práticas, atitudes e relações sociais que se constituem nos espaços escolares.

O estudo parte do reconhecimento de que a educação infantil constitui etapa decisiva para o desenvolvimento da criança com TEA, uma vez que seus primeiros vínculos sociais e suas primeiras experiências coletivas podem potencializar formas de participação ou, ao contrário, reforçar estigmas e isolamentos. As entrevistas indicam que muitos profissionais demonstram atitudes acolhedoras, mas a sensação de despreparo persiste como marca

estrutural. Essa contradição revela que as políticas de formação continuada ainda não se traduzem em processos sistemáticos, ficando restritas a iniciativas fragmentadas ou à disposição individual de determinadas professoras.

O estudo mostra que as famílias reconhecem a importância da escola, mas vivenciam a inexistência de uma parceria consistente. Essa ausência de diálogo se materializa em dificuldades de comunicação, incertezas sobre as práticas utilizadas e fragilidade na construção de expectativas comuns. Ao desvincular família e escola, as instituições negam a possibilidade de compreender integralmente a criança, pois apenas o cruzamento das experiências domésticas com as observações pedagógicas permite sustentar ações mais sensíveis e coerentes.

O autor identifica que, apesar do reconhecimento generalizado sobre o que é o TEA, persistem estigmas que interferem na convivência entre famílias de crianças com e sem deficiência. Esses estigmas se expressam no medo, na rejeição e em narrativas de culpabilização, que se intensificam quando os comportamentos da criança fogem ao que o ambiente escolar considera como adequado. Tais atitudes funcionam como barreiras invisíveis que dificultam o pleno acesso ao currículo e interferem na maneira como a criança participa das interações coletivas. A escola, nesse contexto, aparece como espaço em disputa, em que o discurso sobre inclusão convive com práticas que, por vezes, reproduzem exclusão.

O estudo dialoga com debates presentes no presente trabalho, particularmente no que diz respeito ao papel das famílias na construção de estratégias inclusivas. O que se observa é que, mesmo diante de metodologias distintas e fundamentações teóricas variadas, há consenso sobre a necessidade de considerar a família como sujeito epistêmico que contribui efetivamente para a compreensão do desenvolvimento da criança. O trabalho evidencia essa necessidade ao mostrar que o distanciamento entre escola e família agrava barreiras que poderiam ser minimizadas por meio de ações colaborativas.

A análise dos dados destaca o paradoxo vivido pelos profissionais, que afirmam compreender as características do TEA, mas se percebem pouco preparados para lidar com situações específicas. Esse paradoxo indica que a compreensão conceitual não basta para transformar práticas. Falta aos profissionais uma formação que articule teoria, experiência e reflexão sobre o cotidiano escolar. A formação docente precisa reconhecer o caráter complexo do desenvolvimento infantil em contextos de diversidade e cultivar práticas de observação sensível que respondam às singularidades de cada criança.

A pesquisa demonstra que as crianças, em muitos casos, são bem recebidas por seus pares, o que revela a potência inclusiva da convivência cotidiana quando não mediada por discursos estigmatizantes. No entanto, a postura de alguns familiares de crianças sem

deficiência, que projetam temores e rejeições, introduz tensões que reverberam nas relações escolares, interferindo na experiência da criança com TEA. O estudo contribui, portanto, para compreender que a inclusão não depende apenas das ações da escola, mas também das disposições coletivas da comunidade que a cerca.

O autor reconhece que a efetivação da inclusão passa pela superação das barreiras atitudinais. Essas barreiras não decorrem apenas da falta de conhecimento técnico, mas de representações sociais que associam o autismo à incapacidade, imprevisibilidade ou risco. Tais representações atingem diretamente a criança e reverberam sobre sua família, que vivencia sobrecargas emocionais e sociais. Por isso, pesquisas que consideram os discursos das famílias são essenciais para revelar zonas de tensão que perpassam o processo de escolarização.

A dissertação de Viana (2020) oferece contribuições significativas para os estudos sobre inclusão na educação infantil, ao evidenciar que a implementação das políticas depende de condições culturais, relação escola-família, formação continuada e reorganização das práticas cotidianas. Sua análise reforça que a inclusão é processo dinâmico e atravessado por múltiplos fatores, que só podem ser plenamente compreendidos quando se escuta a experiência das famílias e se integra essa escuta às práticas escolares. Ao enfatizar essa lógica, o estudo reafirma a necessidade de pesquisas que reconheçam a complexidade do cotidiano e valorizem a participação ativa da família como eixo estruturante da produção de conhecimento educacional comprometido com a diferença.

### **3.3. Dissertações encontradas em relação direta com o eixo de análise nº 3 “Concepção de deficiência e consequências decorrentes”**

Carvalho (2022) dedica-se a compreender o autismo como fenômeno social e político que se constitui por meio de redes de cuidado, formas de parentesco e experiências compartilhadas. Esse movimento amplia as possibilidades de compreensão do processo de inclusão e da construção de direitos, uma vez que situa as famílias como agentes que produzem sentidos, reivindicam reconhecimento e atuam na criação de espaços coletivos de luta.

A autora ancorou a pesquisa em uma etnografia multissituada, acompanhando associações, grupos de acolhimento, redes sociais e espaços públicos municipais, além de entrevistar familiares, pessoas com TEA e agentes estatais. Tal escolha metodológica permite observar o fenômeno do autismo não como categoria fixa, mas como algo permanentemente reconstruído pelas experiências cotidianas e por disputas políticas. A etnografia possibilita identificar o modo como o cuidado prestado pelos familiares transcende o ambiente doméstico

e se transforma em ação coletiva que impacta diretamente o reconhecimento social do autismo e a efetivação de políticas públicas. Por meio da convivência prolongada com os participantes da pesquisa, percebe-se como as marcas da deficiência são atravessadas por dimensões afetivas, históricas e institucionais que moldam as práticas de cuidado.

A análise mostra que as famílias ocupam posição central na tessitura das políticas públicas. Longe de serem meras receptoras de serviços, elas se constituem como protagonistas que pressionam o poder público, constroem narrativas, organizam redes de apoio e reivindicam direitos. Essa atuação política emerge do próprio cotidiano do cuidado que, ao se ampliar para o espaço público, torna-se mecanismo de transformação social.

A pesquisa revela que parentesco, deficiência e Estado se conectam de maneira complexa. As mães e pais entrevistados relatam percursos marcados por incertezas diagnósticas, peregrinações entre serviços e busca constante por informação, que moldam o modo como se percebem como cuidadores e cidadãos. O cuidado, nesse sentido, não é apenas tarefa afetiva, mas também esforço contínuo de interpretação do mundo, construção de resistências e criação de comunidades de luta. A etnografia evidencia como essas trajetórias familiares ressignificam práticas de cuidado como práticas políticas, tornando visível a dimensão democrática do cotidiano. O ato de cuidar de uma criança autista se transforma em reivindicação por direitos, produção de novos sentidos sociais e pressão por respostas estatais mais adequadas.

A autora demonstra, ainda, que o reconhecimento social do autismo é resultado direto da articulação dessas redes de cuidado, que operam tanto nos espaços formais quanto nos informais. As redes sociais digitais, por exemplo, surgem como ambientes privilegiados para troca de experiências, denúncia de negligências e construção de identidades coletivas autodefinidas. Já as associações e os grupos de acolhimento funcionam como espaços de formação política, nos quais se compartilham estratégias para lidar com o Estado e se elaboram coletivamente novas formas de interpretar as vivências relacionadas ao autismo. Esses espaços conferem às famílias a possibilidade de romper com a sensação de isolamento e construir sentido coletivo para suas lutas.

O estudo também aponta limites nas relações estabelecidas entre Estado e famílias, revelando a insuficiência das políticas públicas e a necessidade de participação mais efetiva das famílias nos processos decisórios. A atuação pública destas famílias demonstra que a escolarização, os serviços de saúde e a garantia de direitos somente se tornam efetivos quando há pressão social consistente.

No conjunto, a dissertação contribui para ampliar a compreensão do autismo como fenômeno social multifacetado que se articula a experiências de cuidado, relações familiares, práticas políticas e disputas por reconhecimento. O trabalho demonstra que as famílias não apenas acompanham o processo de inclusão, mas são estruturantes dele, tanto no plano micro das experiências cotidianas quanto no plano macro das políticas públicas. Esse reconhecimento desloca a análise para uma reflexão mais humana e mais crítica, na qual o cuidado e a luta política se tornam elementos inseparáveis.

A pesquisa de Cotarelli (2014) aprofunda a compreensão da percepção dos pais sobre a inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos, oferecendo subsídios para refletir sobre a efetividade das políticas educacionais e práticas escolares frente às necessidades específicas desses alunos. A investigação evidencia, de forma contundente, que o processo de escolarização de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Ensino fundamental depende de múltiplos fatores, incluindo a formação docente, a articulação entre professores regentes e professores do Atendimento educacional especializado (PAEE) e o envolvimento ativo das famílias na dinâmica escolar.

A autora organizou os dados em categorias que permitem compreender os diferentes níveis de inclusão percebidos pelos pais. Na categoria “Não Inclusão”, o papel do professor regente, do professor PAEE e da escola como instituição são analisados criticamente, revelando lacunas na atenção às necessidades individuais dos alunos e dificuldades na implementação das políticas de inclusão escolar. Já na categoria “Inclusão”, observam-se situações em que o respeito às particularidades do aluno e a construção de vínculos de confiança entre professores e estudantes geram condições favoráveis à inclusão, mostrando que práticas pedagógicas sensíveis podem favorecer o desenvolvimento acadêmico e social da criança com TEA.

O estudo também enfatiza o papel do saber especializado, evidenciando tensões entre o tecnocientificismo e o conhecimento familiar. Os pais são apontados como detentores de saberes cruciais sobre as necessidades de seus filhos, mas muitas vezes enfrentam barreiras institucionais para que esses conhecimentos sejam valorizados e incorporados ao planejamento educacional. Essa constatação reforça a importância de ouvir e integrar famílias no processo educativo, sobretudo na escolarização no Ensino fundamental, em que a articulação entre casa e escola é determinante para o sucesso do aluno autista.

A pesquisa ressalta a necessidade de políticas públicas consistentes, programas de formação docente contínua e estruturas de apoio que valorizem tanto o saber técnico quanto as experiências das famílias. A implicação central é que a participação das famílias não é apenas desejável, mas imprescindível para que a inclusão escolar deixe de ser apenas um direito formal

e se transforme em prática cotidiana efetiva, garantindo a escolarização de qualidade para crianças com TEA no Ensino fundamental.

O estudo de Feitosa (2020) contribui para a compreensão das concepções e expectativas familiares diante do autismo ao revelar que essas construções são multifacetadas e atravessadas por condições socioculturais, emocionais e informacionais que orientam o modo como pais e mães interpretam o diagnóstico e organizam sua ação cotidiana. A pesquisa mostra que muitos responsáveis ainda têm dificuldade de definir o autismo de forma consistente, recorrendo às manifestações observadas em seus filhos como principal referência interpretativa. Esse dado sugere que as famílias produzem sentidos a partir de vivências imediatas, em um movimento de elaboração que articula afetos, experiências prévias e interações com profissionais e instituições, marcando um processo dinâmico de construção de significado.

Ao observar esse processo, torna-se possível estabelecer diálogos importantes com investigações voltadas à escolarização de crianças pequenas no momento em que avançam da Educação infantil para o Ensino fundamental. A transição entre etapas é um período em que as expectativas familiares costumam se intensificar, pois envolve novos parâmetros de desempenho escolar e novos padrões de socialização. O estudo de Feitosa (2020) mostra que as expectativas parentais frequentemente se concentram em avanços nas áreas mais afetadas pelo transtorno, como linguagem e socialização. Em uma pesquisa que busca compreender como as famílias elaboram sentidos sobre a escolarização, essas expectativas podem se revelar elementos centrais na interpretação que pais e mães fazem do ambiente escolar e das possibilidades de participação de seus filhos, influenciando tanto a confiança nas instituições quanto a leitura de seus próprios papéis no processo educacional.

Outro aspecto relevante emergente da análise é a influência das condições socioeconômicas e das trajetórias familiares na constituição das concepções parentais. Feitosa (2020) evidencia que as interpretações que os pais elaboram não derivam simplesmente do diagnóstico clínico, mas se formam na articulação entre informações recebidas, crenças culturais e experiências cotidianas. Esse ponto dialoga diretamente com propostas de pesquisa que buscam compreender como famílias atribuem sentidos à escolarização, pois indica que tais sentidos não são fixos, mas produtos de processos de construção realizados em contextos específicos. Assim, investigar a transição escolar a partir das vozes familiares pode revelar como esses sentidos se deslocam, se expandem ou se tensionam diante das novas exigências pedagógicas e organizacionais que emergem na mudança de etapa.

A complexidade destacada no estudo de Feitosa (2020) também contribui para refletir sobre o papel da escola na mediação das expectativas familiares, principalmente quando se

considera que a autonomia futura é uma expectativa recorrente entre os pais. Direcionar esforços para compreender como a escola comunica suas práticas, acolhe as demandas das famílias e traduz o currículo para possibilitar experiências educacionais significativas pode ser essencial na construção de trajetórias escolares mais coerentes com as expectativas parentais. Em uma investigação voltada à transição entre etapas, esse enfoque amplia a possibilidade de interpretar como a relação entre família e escola é construída, como se reorganiza diante de mudanças institucionais e como pode influenciar a forma como pais e mães passam a compreender o percurso escolar de seus filhos.

A pesquisa de Gonçalves (2019) oferece um panorama abrangente sobre como diferentes agentes sociais constroem expectativas acerca da escolarização de crianças autistas na rede pública, o que contribui para compreender de modo mais sofisticado a teia de significados que envolve a inclusão. Ao dialogar com a noção de estigma e com os modos pelos quais expectativas moldam trajetórias, o estudo evidencia que a criança não chega à escola apenas com um diagnóstico, mas atravessada por representações que são continuamente produzidas e atualizadas nas interações cotidianas. Essa constatação reforça a importância de investigar como essas expectativas incidem sobre a escolarização e como influenciam as vivências familiares, especialmente no momento de transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental, período em que sentidos sobre pertencimento e possibilidades escolares costumam se intensificar.

A relevância dessa pesquisa se torna ainda mais evidente quando colocada em relação à construção de um estudo que se proponha a analisar os sentidos elaborados por familiares sobre a escolarização de seus filhos autistas no momento da transição entre etapas. Se Gonçalves (2019) evidencia que professores, profissionais de saúde e familiares elaboram expectativas que podem limitar ou expandir o horizonte de ação da criança, uma investigação centrada nos sentidos produzidos pelas famílias poderia desvelar como essas expectativas são interpretadas, negociadas e transformadas ao longo da trajetória educacional. A transição entre etapas, por sua própria natureza, convoca as famílias a revisitar antigas impressões e a gerar novos arranjos interpretativos sobre o percurso escolar, o que torna esse momento um terreno fértil para se compreender a dinâmica de sentidos que emerge diante das mudanças institucionais e das novas demandas escolares.

O conjunto de entrevistas realizado no estudo de Gonçalves (2019) mostra que a construção das expectativas não se restringe a dimensões pedagógicas, mas engloba preocupações com aspectos clínicos, comportamentais e sociais. Esse dado opera como importante subsídio comparativo, pois indica que as famílias não dissociam o campo escolar de

outras instâncias que compõem o cotidiano da criança, especialmente no caso de diagnósticos de autismo que ainda carregam forte carga no imaginário social. Em uma pesquisa voltada especificamente para a transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental, a análise dessas dimensões poderia revelar como as famílias articulam sentimentos de continuidade, ruptura, preparo e insegurança, produzindo sentidos que influenciam sua relação com a escola e sua percepção sobre o desenvolvimento dos filhos.

Outro aspecto relevante destacado por Gonçalves (2019) é a multiplicidade de vozes que atravessam o processo de escolarização. Professores, profissionais da saúde e familiares constroem narrativas que nem sempre convergem, mas que se influenciam mutuamente na constituição da experiência escolar da criança. Essa multiplicidade torna ainda mais necessária uma investigação que privilegie as percepções e discursos dos familiares, já que esses sujeitos ocupam posição central na mediação entre a criança e a escola, especialmente no início do Ensino fundamental, quando as exigências acadêmicas e sociais se tornam mais explícitas. Ao se aproximar dessa complexidade, uma pesquisa fundamentada na abordagem histórico-cultural pode oferecer elementos potentes para compreender como os sentidos produzidos pelas famílias emergem de sua participação social e se transformam dinamicamente diante das interações com a escola e com os discursos sociais que permeiam o autismo.

A dissertação de Guimarães (2021) oferece um espaço privilegiado para compreender como professores e familiares constroem sentidos sobre o autismo, revelando que tais sentidos são produzidos em encruzilhadas sociais, afetivas e institucionais. A análise das representações sociais permite perceber que o autismo, mais do que um diagnóstico clínico, aparece como um território no qual se projetam expectativas, medos, saberes fragmentados, experiências cotidianas e disputas interpretativas. Essa multiplicidade de sentidos evidencia que a escolarização de crianças autistas é sempre mediada por concepções prévias que orientam práticas, juízos de valor e modos de relação. Tais concepções não são neutras e não podem ser subestimadas quando se pensa a inclusão escolar.

Quando a pesquisa identifica que professores tendem a representar o autismo por meio de características como isolamento, estereotípias, agitação e dificuldades de linguagem, ela mostra que o olhar docente frequentemente captura a superfície dos comportamentos. Essa superfície, contudo, está imersa em processos históricos e culturais que moldam as condições de participação da criança na vida escolar. A ênfase na socialização, em detrimento da dimensão cognitiva, é um dado que merece especial atenção. Não se trata apenas de uma escolha pedagógica, mas de uma representação implícita que restringe o desenvolvimento ao convívio

e desconsidera as potencialidades cognitivas que podem emergir quando a criança é convidada a participar de atividades significativas.

Esse ponto revela um dos desafios centrais da inclusão: professores podem nutrir concepções que, mesmo bem intencionadas, reduzem a complexidade do desenvolvimento infantil. Ao centrar o foco apenas na socialização, corre-se o risco de compreender a criança autista como alguém cuja presença na escola é justificada por sua necessidade de conviver, e não por seu direito de aprender. Ao mesmo tempo, a percepção docente de dificuldades comunicacionais e de interação não pode ser tratada como explicação definitiva sobre quem é essa criança, mas como sinal de que o ambiente escolar precisa reorganizar suas práticas para acolher modos diversos de comunicação e participação.

A pesquisa também evidencia que as famílias constroem representações plurais sobre o autismo. Algumas entendem o transtorno como deficiência, outras como condição. Esse dado revela a complexidade emocional, social e cultural que atravessa a vida das famílias. Cada família formula seus sentidos a partir de seu percurso com o diagnóstico, de suas vivências com serviços de saúde, de suas leituras sobre o tema e de suas expectativas para o futuro da criança. Essas representações influenciam decisivamente nas interações com a escola, na forma como interpretam as práticas pedagógicas e na maneira como participam dos processos de decisão.

Os dados da pesquisa mostram que professores e familiares constroem representações a partir de diferentes repertórios. Essa diferença cria zonas de atrito e incompreensão, mas também abre a possibilidade de diálogo se as instituições estiverem dispostas a reconhecer que nenhum dos grupos detém o monopólio da verdade sobre o autismo. A análise de conteúdo temática revelou expressões de conflito, mas também de busca por sentido, especialmente quando as famílias tentam nomear o que vivem, ora vinculando o autismo a uma condição, ora a uma deficiência. Essa oscilação não é falha conceitual, mas síntese emocional de um processo contínuo de elaboração subjetiva.

A partir de um olhar histórico-cultural, é possível afirmar que tais representações moldam o desenvolvimento, pois orientam a qualidade das interações sociais que a criança vivencia. A criança autista não se relaciona apenas com professores e familiares, mas com as concepções que eles carregam sobre ela. Por isso, compreender essas representações é compreender o próprio processo educativo. A escola que reduz o autismo a comportamentos visíveis tende a produzir práticas pouco responsivas às necessidades reais da criança. Por outro lado, a família que compreende o autismo exclusivamente como doença pode desenvolver expectativas marcadas por fatalismo, o que impacta diretamente sua relação com a escolarização.

O estudo também contribui para pensar que representações sociais não são meras opiniões. Elas constituem sistemas que orientam ações e justificam modos de organização institucional. Assim, quando professores enfatizam o isolamento ou a dificuldade de linguagem, não estão simplesmente descrevendo um comportamento, mas construindo lentes interpretativas que influenciam como vão interagir com a criança, como vão planejar intervenções e como vão avaliar aprendizagens. Da mesma forma, quando familiares oscilam entre causas biológicas, afetivas ou sociais, expressam uma busca por sentido diante de uma experiência que transforma profundamente as relações familiares.

Em síntese, a dissertação de Guimarães (2021) é valiosa por permitir analisar como o autismo é significado no interior das relações sociais que estruturam o desenvolvimento. Ela mostra que nenhum avanço significativo na inclusão será possível se não houver uma postura crítica diante das representações que moldam a prática docente e o engajamento familiar.

A análise da pesquisa de Lemos (2012) sobre inclusão de crianças autistas em escolas regulares permite uma ampliação significativa do debate sobre as mediações institucionais, familiares e docentes que estruturam a experiência escolar de crianças pequenas com TEA. O estudo, ao articular entrevistas, registros de interações e avaliação comportamental, cria um retrato complexo da forma como concepções, expectativas e práticas atravessam as possibilidades de participação dessas crianças. Essa complexidade é especialmente fecunda para o desenvolvimento de reflexões mais densas sobre formação docente, políticas inclusivas e sobretudo sobre o lugar das famílias no processo educativo, já que estas constituem um polo de sentido indispensável para compreender as tensões que emergem no cotidiano escolar.

Lemos (2012) demonstra que a satisfação inicial das famílias com a inclusão de seus filhos não decorre de um ideal abstrato de escolarização, mas do reconhecimento cotidiano de que interações, mesmo quando fragmentadas, possibilitam movimentos reais no desenvolvimento. Esse reconhecimento produzido pelas famílias não deve ser lido de maneira ingênua. Trata-se de uma elaboração socialmente situada, construída a partir de uma leitura sensível das potencialidades dos filhos e articulada à confiança em um corpo docente capaz de perceber singularidades e ajustar práticas. Essa mediação familiar constitui um eixo central para qualquer análise crítica da escolarização inclusiva, e reforça a importância da participação das famílias em processos avaliativos e formativos. Sem elas, perde-se o acesso direto aos modos como a criança produz e é produzida em suas relações escolares.

A mediação docente identificada por Lemos (2012), marcada sobretudo pelo uso de diretividade e apoio físico, revela tanto avanços quanto limites das práticas inclusivas. A diretividade aparece como estratégia de sustentação da atenção conjunta e da organização da

ação, mas ao mesmo tempo indica que as professoras ainda estão em um processo de transição conceitual sobre o que significa ensinar crianças com TEA no coletivo da sala regular. A presença maior de comportamentos responsivos e iniciativas dirigidas à ação por parte das crianças observadas demonstra que a diretividade, embora imperfeita, produz efeitos interacionais mais amplos. Contudo, uma leitura mais densa sugere que essas práticas somente se convertem em participação significativa quando estão articuladas a concepções menos deficitárias e mais responsivas ao modo próprio de funcionamento da criança com TEA.

É nesse ponto que a pesquisa dialoga de modo produtivo com estudos que investigam as percepções parentais, como o de Balestro (2012), cujo instrumento buscou mapear dificuldades comunicativas percebidas pelos cuidadores. Enquanto Balestro (2012) evidencia diferenças nas formas como pais de crianças com e sem queixas de linguagem percebem a comunicação cotidiana, Lemos (2012) demonstra que essas percepções, ao penetrarem o ambiente escolar, influenciam expectativas, formas de mediação e até mesmo o modo como o professor lê o comportamento da criança. Assim, ambas as pesquisas, embora metodologicamente distintas, convergem ao revelar que comunicação, interação e reconhecimento mútuo constituem o núcleo a partir do qual a inclusão se torna possível. Essa convergência não é meramente temática, mas epistemológica, pois mostra que compreender o desenvolvimento exige captar a trama relacional que sustenta cada gesto da criança.

Ao examinar as interações filmadas, Lemos (2012) revela que a criança com TEA manifesta comportamentos de olhar, iniciativa e sorriso que deslocam visões simplistas sobre isolamento social. Esses registros desafiam concepções deterministas e indicam que a criança responde ao ambiente quando este se mostra responsivo. Assim, a pesquisa propõe que práticas inclusivas não devem ser avaliadas exclusivamente por técnicas ou protocolos, mas pela capacidade da escola de organizar contextos interativos que acolham o modo singular como cada criança se relaciona com o mundo. Esse entendimento ressoa com pressupostos que consideram o desenvolvimento como processo histórico, situado e atravessado por práticas culturais que dão forma à participação.

O diálogo proposto por Lemos (2012) torna ainda mais evidente a necessidade de compreender a inclusão não como ato administrativo, mas como processo relacional que envolve concepções, mediações e participação coletiva. A relação entre professoras, famílias e crianças observada por Lemos (2012) reafirma que a inclusão escolar somente ganha densidade quando há um alinhamento dialógico entre expectativas familiares, práticas docentes e as respostas da criança nos diferentes ambientes. É esse alinhamento que sustenta movimentos

interacionais mais ricos e que permite pensar políticas educacionais que valorizem a singularidade sem perder de vista o coletivo da escola.

A pesquisa de Pimentel (2022) considera que a pandemia de COVID-19 impôs desafios inéditos à escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA), especialmente no Ensino fundamental. A suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto dificultaram o acompanhamento escolar dessas crianças, revelando a vulnerabilidade histórica do sistema educacional brasileiro em atender às especificidades dos alunos com TEA.

O estudo, de abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, demonstra que a relação entre os sujeitos autistas e a escola foi profundamente impactada, agravando as dificuldades já existentes, como a adaptação a rotinas escolares e a participação nas atividades pedagógicas. As crianças puderam realizar apenas atividades impressas, evidenciando a limitação das estratégias remotas frente às necessidades educativas especiais, reforçando a importância da mediação entre escola e família, implícita no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Além disso, a pesquisa destaca que a vulnerabilidade psíquica, social e emocional dessas crianças foi intensificada, sendo necessário repensar a organização escolar e os recursos pedagógicos, para que a inclusão no Ensino fundamental seja efetivamente garantida. A investigação ressalta, assim, que a crise pandêmica apenas evidenciou fragilidades históricas na escolarização de crianças com TEA, apontando para a urgência de práticas pedagógicas, da valorização da participação familiar e da construção de ambientes educativos que reconheçam e potencializem as capacidades desses sujeitos no Ensino fundamental.

A dissertação de Silva (2021) constitui um estudo singular dentro do conjunto dos trabalhos analisados, pois desloca a discussão sobre inclusão para um contexto pouco explorado, o Sistema Colégio Militar do Brasil. Ao investigar como esse ambiente, marcado por rígidas normas disciplinares e uma estrutura organizacional hierarquizada, pode atuar como promotor de resiliência em adolescentes com TEA, o autor amplia a compreensão sobre os modos como diferentes culturas institucionais moldam experiências escolares e relações entre sujeitos. O foco na resiliência permite observar que a inclusão não se limita a adaptações pedagógicas, mas envolve processos subjetivos e interacionais que sustentam ou impedem a superação de adversidades no cotidiano.

O Estudo I, baseado em um amplo recorte quantitativo envolvendo professores e monitores de treze unidades do SCMB, oferece uma leitura relevante sobre percepções e práticas docentes. Embora os profissionais expressem atitudes positivas em relação aos alunos autistas, suas concepções frequentemente se sustentam em noções difusas, apoiadas mais no senso comum que em referenciais especializados. A análise estatística mostra que os

profissionais enxergam o cotidiano escolar como espaço de desafios para os alunos com TEA e consideram o relacionamento e o acesso a recursos mais significativos para o enfrentamento de dificuldades que as características individuais da própria criança. Essa constatação reforça que a inclusão depende de condições coletivas que ultrapassam a análise centrada no indivíduo e exige considerar vínculos, interações e mediações institucionais.

O Estudo II aprofunda essa discussão ao escutar diretamente alunos com TEA e seus familiares. A inserção das famílias neste processo investigativo é decisiva, pois suas análises revelam componentes invisibilizados pelas avaliações internas das instituições. Os participantes identificam fatores de risco e proteção que atravessam a rotina dos colégios militares e afirmam que a prevalência de um ou outro pode configurar ambientes que favorecem ou dificultam a participação plena. A presença de práticas acolhedoras e de relações de apoio com professores, monitores e colegas aparece como eixo que fortalece processos de resiliência, enquanto dificuldades acadêmicas, exigências disciplinares intensas e inflexibilidades geram cenários de exclusão. Essa leitura sugere que a resiliência não é atributo individual, mas fenômeno produzido nas interações entre sujeitos e contextos, de modo que as ações institucionais têm papel determinante no seu desenvolvimento.

Uma contribuição central da pesquisa está no diálogo entre os resultados obtidos nos dois estudos. As análises convergem para a importância da formação especializada para profissionais que atuam diretamente com adolescentes autistas, reconhecendo que o domínio conceitual e a compreensão sensível das singularidades do TEA impactam diretamente os cenários de inclusão. Também convergem na valorização da qualidade dos relacionamentos como fator decisivo para proteção e enfrentamento de adversidades. Essa convergência reforça a tese de que práticas relacionais bem estruturadas são capazes de gerar transformações mais profundas do que mudanças pontuais no plano técnico.

Ao se observar o conjunto das pesquisas analisadas nesta sequência de textos, percebe-se que o estudo de Silva (2021) dialoga com a necessidade de compreender a escola como espaço atravessado por múltiplas forças, em que a família desempenha papel insubstituível tanto na leitura dos fenômenos educacionais quanto na construção de estratégias mais amplas de inclusão. Neste trabalho as famílias se apresentam como sujeitos que produzem saberes localizados e revelam tensões que os discursos institucionais tendem a neutralizar. O estudo demonstra que, mesmo em ambientes altamente normatizados como os colégios militares, a escuta dessas famílias se torna essencial para compreender o impacto das práticas disciplinares sobre o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos adolescentes.

A análise final elaborada por Silva (2021) evidencia que a promoção de resiliência e inclusão depende de políticas institucionais claras, formação continuada e cultura escolar que reconheça a singularidade de cada sujeito. O estudo reconhece que o ambiente militar, por sua rigidez, pode tanto produzir efeitos positivos, quando oferece previsibilidade e estrutura, quanto desencadear exclusões, quando sua inflexibilidade impede ajustes necessários à diversidade. A compreensão dessa ambivalência contribui para que a discussão sobre inclusão avance para além de modelos homogêneos de escola e considere que diferentes instituições produzem diferentes modos de relação com a diferença.

Ao privilegiar as narrativas das famílias, o estudo reconhece que a resiliência dos adolescentes com TEA não se consolida apenas dentro da escola, mas no entrelaçamento entre experiências familiares, institucionais e sociais. Essa discussão fortalece o entendimento de que a inclusão escolar é processo histórico, relacional e profundamente marcado pelas condições concretas que cercam cada sujeito.

A dissertação de Souza (2019) configura-se como um exercício rigoroso de escrita de si, mediante o qual uma professora-mãe elabora as ressonâncias de sua experiência com o autismo, articulando vivência pessoal, prática profissional e reflexão teórica. Ao escolher a narrativa autobiográfica como método e como objeto, a autora produz um corpus em que vida e escrita se entrelaçam de modo indissociável, revelando uma forma de conhecimento encarnado, situado e profundamente comprometido com o cuidado e a presença. Trata-se de uma abordagem que amplia os horizontes da pesquisa educacional, pois desloca o foco da criança apenas como destinatária de práticas inclusivas e realça o modo como o adulto cuidador também se transforma. Assim, a escrita autobiográfica assume a função de revelar camadas significativas das relações de sensibilidade que se constituem no encontro entre mãe, professora e criança.

A análise apresentada pela autora parte do reconhecimento de que o autismo não se inscreve apenas como categoria diagnóstica, mas como acontecimento existencial que reorganiza percepções, temporalidades e modos de estar no mundo. Ao narrar a trajetória desde o nascimento do filho até os seis anos, a pesquisa constrói um percurso em que a infância é interpretada como espaço de descobertas mútuas. A criança é vista em suas potências expressivas, manifestadas nos gestos, nos sons, nos ritmos e nas formas singulares de brincar. Essa abordagem sustenta a compreensão de que a linguagem da criança com autismo não se limita ao uso de palavras, mas convoca o adulto a uma escuta que transcenda padrões comunicativos padronizados.

A autora entrelaça sua experiência às bases fenomenológicas, especialmente na valorização do corpo como centro da percepção e na ênfase sobre a coexistência. O corpo da criança, com suas expressões espontâneas, ritmos próprios e gestualidades imprevisíveis, torna-se ponto de partida para que a professora-mãe compreenda que toda aprendizagem emerge da relação sensível, não de uma estrutura técnica previamente montada. A fenomenologia, ao recusar dualismos rígidos, permite captar a criança em sua inteireza e desafia a tendência escolar de segmentar comportamentos, classificações e intervenções.

O percurso metodológico da narrativa autobiográfica oferece condições para interpretar a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento. A autora reconhece que sua posição de professora do Atendimento educacional especializado não a isenta das incertezas, dos medos e da necessidade constante de reinventar práticas. Ao mesmo tempo, sua condição de mãe acentua a intensidade com que vivencia cada descoberta da criança. Esta dupla perspectiva cria uma zona fecunda de análise, em que a fronteira entre a formação docente e a maternidade se torna campo de investigação. A pesquisa valoriza as famílias dos estudantes com TEA como parceiras, demonstrando que suas experiências constituem material indispensável para a produção de conhecimento educacional sensível às diferenças.

A noção de educação de sensibilidade, central na dissertação, é compreendida como um convite ao reconhecimento do Outro em sua singularidade radical. A autora demonstra que uma prática sensível não se traduz em atitudes espontâneas ou gestos isolados, mas em uma disposição contínua para escutar, perceber e acompanhar o processo de desenvolvimento da criança. Essa educação de sensibilidade se constitui no encontro, nas pequenas descobertas cotidianas, na presença atenta e na capacidade de acolher expressões não convencionais sem reduzi-las a desvios. A sensibilidade, assim, emerge como princípio ético que reconfigura a ação pedagógica e interpõe um outro modo de compreender a infância autista, menos atrelado a protocolos e mais comprometido com a vivência compartilhada.

A autora destaca que sua aposta fundamental reside na possibilidade de que a sociedade reconheça as potencialidades da criança com autismo. Tal aposta se materializa no modo como ela descreve as interações lúdicas, que não se dão apenas como recurso pedagógico formal, mas como abertura a mundos que se constroem na relação direta com a criança. As brincadeiras, os sons, os movimentos inesperados tornam-se linguagem e convite para uma presença mais plena do adulto. Essa reciprocidade evidencia que a aprendizagem é um processo de mão dupla, no qual a criança também ensina e transforma a professora-mãe.

O problema central da pesquisa, ao perguntar de que forma a narrativa autobiográfica pode contribuir para uma educação de sensibilidade, é respondido pela própria estrutura da

dissertação. O texto demonstra que a experiência empírica, quando refletida e analisada cuidadosamente, torna-se caminho para repensar conceitos como inclusão, desenvolvimento e ensino. Esta forma de investigação amplia o repertório da pesquisa educacional ao reconhecer que conhecimentos produzidos no espaço doméstico, familiar e íntimo têm valor formativo e teórico. Evidencia também que a participação das famílias dos estudantes com TEA deve ser considerada componente estrutural da construção de saberes em educação, especialmente quando se trata de compreender a criança em contextos de diversidade.

O estudo abre possibilidades interpretativas que ultrapassam a narrativa individual. Ao analisar seu percurso, a autora mostra que a inclusão não é resultado apenas de políticas ou recursos, mas de uma postura relacional que considere a criança como sujeito pleno. Assim, a educação de sensibilidade não é adição estética, mas fundamento para que a escola se torne espaço de experiências comuns, mesmo diante da diferença.

A dissertação se destaca por reafirmar a importância da experiência pessoal como via de elaboração teórica e pela capacidade de inscrever o cotidiano na tessitura da pesquisa acadêmica. Ao narrar sua própria história, a autora ilumina percursos que muitas famílias percorrem em silêncio, oferecendo uma narrativa que rompe invisibilidades e fortalece a compreensão de que o autismo exige tanto conhecimento técnico quanto disponibilidade afetiva. Trata-se de uma contribuição que articula rigor metodológico, densidade reflexiva e profundo compromisso ético com a infância.

### **3. 4. Síntese sobre as dissertações encontradas no levantamento bibliográfico**

A partir da análise criteriosa das dissertações e estudos consultados, foi possível compreender a complexidade e a densidade do processo de escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino fundamental. As pesquisas listadas neste levantamento indicam que a inclusão escolar transcende o acesso físico à escola e envolve uma série de mediações sociais, culturais e pedagógicas que devem ser continuamente articuladas entre escola, família, políticas públicas e comunidade. Mozetti (2022), por exemplo, evidencia que, embora haja avanços institucionais em relação à Educação Inclusiva, ainda persistem desafios significativos relacionados à formação docente, à articulação entre professores da Educação Especial e da sala comum e à utilização de recursos pedagógicos adequados, fatores que impactam diretamente no desenvolvimento das crianças com TEA.

O protagonismo familiar emerge de forma recorrente na literatura. Carvalho (2022) demonstra que famílias atuam não apenas como cuidadoras, mas como agentes políticos e sociais, influenciando o reconhecimento e a efetivação de direitos. Rachid Filho (2020) e Mendes (2021) reforçam esse ponto ao mostrar que as estratégias e crenças familiares afetam as experiências de escolarização, permanência e inclusão, revelando que a aprendizagem no Ensino fundamental não se restringe à sala de aula, mas é constantemente mediada por relações afetivas e culturais no ambiente familiar.

O papel das políticas públicas e de sua operacionalização é destacado por Caron Neto (2022) e Macêdo (2023), que analisam o impacto de medidas locais na escolarização de crianças autistas. Esses estudos indicam que, mesmo quando políticas são formalmente implementadas, sua efetividade depende da articulação com as famílias e da capacidade da escola de utilizar recursos pedagógicos e humanos de forma integrada. Esse cenário confirma que a inclusão escolar é uma construção histórica e social, mediada por diferentes contextos e atores que interagem constantemente para garantir o direito à aprendizagem.

Em momentos de crise, como evidenciado por Setti (2023) e Pimentel (2022), as fragilidades estruturais e pedagógicas da escola se intensificam. A pandemia de COVID-19 revelou que modelos de ensino remoto, quando não organizado de modo a considerar as especificidades das crianças com TEA, aprofundam desigualdades e prejudicam a continuidade do processo educativo. Esses achados reforçam que a escolarização deve considerar as condições históricas, sociais e culturais em que as crianças estão inseridas, promovendo estratégias pedagógicas dinâmicas e mediadas.

A compreensão das barreiras enfrentadas pelas famílias também é essencial. Macêdo (2023), Silva (2024) e Minatel (2013) destacam que dificuldades de acessibilidade, preconceito e falta de conhecimento sobre políticas públicas comprometem o direito à educação. No entanto, as famílias desenvolvem estratégias de resistência e protagonismo, criando oportunidades de aprendizagem e socialização para seus filhos.

A relação entre escola e família, analisada por Cotarelli (2014) e Cabral (2014), demonstra que o diálogo sistemático é decisivo para a efetivação da inclusão. Quando há troca de informações, reconhecimento do saber parental e envolvimento da família no planejamento pedagógico, observa-se maior potencialização do aprendizado e do desenvolvimento social da criança.

A dimensão afetiva da atuação familiar é um componente constante no processo de escolarização. Rachid Filho (2020), Mendes (2021) e Almeida (2022) destacam que o cuidado emocional e ético das mães e pais influencia diretamente as apostas feitas na aprendizagem dos

filhos e na forma como enfrentam desafios cotidianos. Almeida (2022) acrescenta que grupos de pais funcionam como dispositivos potencializadores da escolarização, promovendo troca de saberes e fortalecendo a atuação coletiva na defesa de direitos. Esse movimento mostra que a inclusão escolar não se dá isoladamente, mas como construção social mediada pela família.

A vulnerabilidade social e os riscos de exclusão, inclusive através do bullying, são apontados por Minatel (2013) e Falcão (2017). Essas crianças são mais suscetíveis a agressões físicas e psicológicas, afetando sua participação social e rendimento escolar. Tais aspectos ressaltam que a escola deve atuar como espaço mediador e protetivo, fortalecendo vínculos e promovendo práticas pedagógicas que considerem as especificidades e singularidades de cada aluno. A integração entre família e escola é, portanto, decisiva para garantir um ambiente seguro e promotor de aprendizagem.

A escolarização de crianças com TEA no Ensino fundamental exige reorganização das práticas pedagógicas e formação docente contínua, como enfatizam Rinaldo (2016) e Oliveira (2013). A inclusão efetiva demanda recursos materiais, humanos e arquitetônicos, bem como a participação ativa da família.

A percepção das famílias sobre direitos e políticas públicas, analisada por Macêdo (2023), Rachid Filho (2020) e Caron Neto (2022), evidencia que o conhecimento sobre leis e serviços é fundamental para a mobilização familiar e a participação ativa na educação dos filhos. A inclusão escolar, nesse contexto, se configura como resultado da interação entre agentes institucionais, familiares e comunitários.

Os efeitos de contextos de vulnerabilidade, analisados por Setti (2023) e Pimentel (2022), demonstram que fatores sociais, econômicos e sanitários impactam diretamente na escolarização. Os estudos apontam que crianças em situação de vulnerabilidade social necessitam de atenção especial, intervenções pedagógicas diferenciadas e suporte familiar consistente, reforçando que a inclusão deve ser compreendida como processo histórico-social, situado em contextos culturais e mediado pelas interações sociais.

O protagonismo das famílias, como demonstram Rachid Filho (2020), Mendes (2021) e Almeida (2022), revela-se em estratégias de mediação, garantindo que seus filhos tenham acesso a aprendizagens significativas e oportunidades de interação social.

A dimensão subjetiva das mães, discutida por Mendes (2021) e Almeida (2022), mostra que a inclusão escolar não pode ser desvinculada da experiência afetiva e ética da família. As batalhas diárias das mães e pais envolvem negociação, cuidado e intervenção constante na escola, evidenciando que a aprendizagem se dá também por mediação emocional e social. Essa

perspectiva dialoga com a historicidade da educação, mostrando que a escola é espaço de produção de sentidos mediado por laços afetivos e práticas sociais.

O papel da escola como espaço de mediação social, apontado por Cabral (2014), Cotarelli (2014) e Falcão (2017), demonstra que a efetividade da inclusão depende da articulação entre prática pedagógica, políticas institucionais e mediação familiar. Quando essa articulação se estabelece, a escola se torna espaço de construção de significados e aprendizagem, considerando singularidades e promovendo o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Em síntese, o levantamento bibliográfico indica que a inclusão escolar de crianças com TEA é um processo multifacetado, historicamente situado, que requer articulação entre políticas públicas, escola, família e comunidade. O protagonismo familiar, o fortalecimento das relações escola-família e a organização das práticas pedagógicas são elementos centrais para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

#### **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Neste capítulo serão apresentados os princípios gerais da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de forma a considerar a sua base materialista histórico-dialética. Focalizará sobretudo o conceito de produção de sentido, elegido como principal norteador dos processos de análise.

A escola, como instituição social, é um espaço privilegiado para a materialização de discursos e práticas que refletem e reproduzem contradições sociais mais amplas. É nela que a criança autista e sua família são confrontadas com os sentidos neoliberais hegemônicos de normalidade, desempenho, eficiência e produtividade, sentidos esses historicamente forjados na lógica capitalista e que tendem a excluir ou marginalizar o que escapa à norma. Laval (2019, p. 86) incentiva a resistência contra a tendência neoliberal nas instituições:

Mas é necessário também defender a autonomia da escola em face de um neoliberalismo que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem

ser colocadas a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra finalidade. (LAVAL, 2019, p. 86)

O diagnóstico clínico, quando tomado como verdade absoluta e determinante, torna-se instrumento de cristalização dessas desigualdades, uma vez que desloca a compreensão da deficiência do campo social para o campo biológico, naturalizando diferenças que são, antes de tudo, históricas e culturais. Tal perspectiva individualizante encobre as determinações concretas da vida social que condicionam o acesso à educação, aos recursos pedagógicos e às práticas inclusivas, perpetuando, assim, uma ideologia meritocrática e medicalizante.

Assim, é plausível romper com o paradigma que entende o autismo como um dado natural, fixo e essencializado. Em contrapartida, passa-se a concebê-lo como uma categoria histórica, socialmente significada, cuja compreensão depende do contexto cultural e das práticas discursivas que a produzem. Os sentidos que circulam sobre o autismo e sobre a escolarização das crianças autistas não são espontâneos nem neutros; eles são formados em meio a relações de poder, saber e linguagem que atravessam a sociedade capitalista, conformando modos de ver, sentir e agir sobre o outro. Nesse movimento, as famílias e as crianças assumem um papel ativo na disputa por significações: resistem, reinterpretam e reproduzem sentidos acerca de suas próprias existências, abrindo frestas de transformação dentro das estruturas escolarizadas que frequentemente se mostram rígidas e normalizadoras. Sob o enfoque dialético, o sentido não é uma propriedade individual do sujeito, mas uma síntese de múltiplas determinações. Ele se constitui no processo de apropriação da experiência social e se reconfigura constantemente nas relações intersubjetivas. Assim, quando uma mãe descreve o comportamento de seu filho autista ou quando um professor interpreta um gesto ou uma ausência de fala, o que se expressa ali não é apenas uma observação empírica, mas um conjunto de sentidos culturalmente compartilhados sobre o que é “ser normal”, “ser capaz”, “ser educável”.

A produção de sentido pelas famílias de crianças autistas é, portanto, um ato político e histórico. Ao narrar, reivindicar, interpretar e defender o direito à escolarização de seus filhos, essas famílias se inserem num processo dialético de enfrentamento às formas de alienação impostas pela sociedade. A alienação, no caso da deficiência, manifesta-se na forma de rótulos, diagnósticos fechados e discursos de incapacidade que separam o indivíduo do seu gênero humano, isto é, da sua condição de sujeito histórico e criador. O que se apresenta como “limitação intrínseca” é, muitas vezes, o reflexo de uma limitação social, resultado de práticas

educativas que não reconhecem a diversidade de modos de ser e de aprender. Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009, p. 179) afirmam sobre como esta construção de sentido sobre os fenômenos ocorre em meio às condições e relações sociais:

Um segundo argumento na direção da ampliação das possibilidades de se entender o tema da significação diz respeito ao fato de que as nuances da reflexão vigotskiana admitem inferir que o “sentido”, assim como os signos, não estaria nem na mente, nem na natureza, nem em instâncias transcendentais aprioristicamente. O “sentido” se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Assim, abrem-se vias para que se admita a polissemia da linguagem e, conseqüentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos. (BARROS et al., 2009, p. 179)

Os sentidos sociais atribuídos ao autismo carregam uma história de exclusão e estigmatização. Ao longo do século XX, o discurso médico-psiquiátrico construiu narrativas sobre o autismo como uma anomalia, uma falha na constituição do sujeito ou uma disfunção cerebral (Santos; Lucena Filho, 2025). Essas narrativas, ao ganharem status de verdade científica, foram incorporadas pela escola, pelos professores e até pelas famílias, moldando expectativas e atitudes. Somos convidados a historicizar tais discursos, revelando-os como produtos de condições materiais e ideológicas específicas. A patologização da diferença não é um fenômeno natural, mas uma forma de controle social que serve aos interesses de uma sociedade que valoriza a homogeneidade, a produtividade e a adaptação ao sistema.

A teoria histórico-cultural oferece um contraponto potente a essa visão patologizante. A criança que vive uma deficiência não é um ser “faltante”, mas um sujeito que constrói caminhos alternativos de desenvolvimento mediante as mediações sociais que lhe são oferecidas (Vygotski, 1997, p. 17). A educação, nesse contexto, não deve centrar-se na correção do déficit, mas na criação de condições concretas para a emergência de novas formas de relação e de sentido. É nesse processo que a família se torna parceira essencial: ao interagir com a escola, ela produz sentidos que ultrapassam a esfera privada e interferem na organização social da escolarização. Quando uma família resiste ao discurso da incapacidade, ela não apenas defende o direito de seu filho, mas também questiona a estrutura que sustenta a exclusão.

Dessa forma, os sentidos não são neutros; eles são impregnados de valores ideológicos. Quando uma escola interpreta o silêncio de uma criança autista como “falta de interesse” ou

“incapacidade de comunicação”, está reproduzindo uma ideologia que privilegia determinadas formas de expressão em detrimento de outras. Somos movidos a desvelar essa aparência: o que está em jogo não é apenas uma diferença individual, mas uma forma histórica de dominação que define quem pode ser reconhecido como sujeito de linguagem e de aprendizagem. Assim, a luta por inclusão não é apenas a luta por vagas em escolas regulares, mas uma luta pela transformação dos sentidos que organizam o próprio fazer escolar. No que tange à produção de sentidos a partir das relações da tessitura social, Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009, p. 179) expressam:

Eis aqui um segundo ponto fundamental, qual seja, de que o estudo das produções de sentidos, dentro de uma perspectiva histórico-cultural que vai de encontro à ideia de que tal produção se funda internamente, deve imbricar a palavra ao seu contexto de uso e às redes de interações que, de algum modo, viabilizam sua emergência. Logo, o que o sujeito diz no curso de uma investigação psicológica, por exemplo, não contém sentido em si mesmo, senão que consiste numa criação resultante tanto de suas interações face-a-face, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais. (BARROS et al., 2009, p. 179)

Ao compreender que a consciência é produto das relações sociais (Toassa, 2006), compreende-se também que a transformação do sujeito está ligada à transformação das condições sociais que produzem sua consciência, envolvendo neste processo a palavra e a cultura. Sob esse mesmo horizonte, o marxismo concebe o homem como ser criador e transformador da natureza por meio do trabalho. A práxis é o núcleo da vida social e da consciência. É desse princípio que podemos retirar um fundamento ontológico da aprendizagem: a consciência não é um dado biológico, mas produto da atividade social e da linguagem. Quer dizer, a consciência, nessa perspectiva, não opera sobre um mundo neutro ou indiferente. Ela se desenvolve no interior de um sistema de relações sociais já organizado, que confere materialidade às vivências e orienta sua transformação em sentidos.

O sistema da consciência, conforme enfatiza Toassa (2020, p. 181), não é depósito de conteúdos, mas campo dinâmico de reorganização da experiência, constantemente alimentado pela realidade objetiva. A produção de sentidos é sempre produção social, vinculada às condições de existência e às práticas que constituem o cotidiano. Não há sentido que não seja, direta ou indiretamente, efeito das relações sociais de produção e das formas históricas de organização do trabalho, da linguagem e da cultura.

É importante considerar que a incorporação do conceito vigotskiano de sentido no contexto brasileiro tem acompanhado a própria trajetória da recepção histórico-cultural no país.

Desde as primeiras traduções fragmentadas de Vigotski nas décadas finais do século vinte até a consolidação de grupos de pesquisa dedicados ao estudo de sua obra, o conceito de sentido tornou-se eixo interpretativo fundamental para compreender como os sujeitos significam suas experiências nas práticas educativas. Pesquisadoras como Toassa (2020) foram decisivas para deslocar leituras meramente cognitivas e enfatizar o caráter histórico, afetivo e social da constituição do sentido.

A literatura brasileira que se apoia na perspectiva de Toassa (2020) tem contribuído para ampliar o entendimento de que o sentido não é apenas dimensão da consciência individual, pois expressa a inserção dos sujeitos em práticas culturais que conferem inteligibilidade às experiências.

Toassa (2020, p. 180) explana sobre o caráter multifacetado do conceito de sentido:

Sobre o conceito de sentido, considerando principalmente esses dois textos (“Pensamento e palavra” e Psicologia da arte), cotejados com o original em russo, podemos traçar cinco ideias principais. O sentido (smisl) refere-se a alguma forma de conexão, um conjunto de fatos psíquicos, uma relação entre elementos do real no plano do psíquico, que realiza, pois, uma condição fundamental à consciência humana: não se coisificar ou se estagnar em si mesma, mas ser investida de destino, tendência, orientação, de um “para quê”, de um vir a ser que nos humaniza e transcende o agora. Tal orientação é determinada pelo afeto, desenvolvendo-se, no entanto, como ideia (i. e, algo é inteligível ou absurdo apenas na medida em que remete a algo fora de si, transcendendo-se). Em “Pensamento e palavra”, é possível identificar também a ideia de formação (obrazovanie) do sentido, sendo obrazovanie um termo usado por Vigotski (2001a) para tratar de diversas funções ou atividades psicológicas – por exemplo, a formação de conceitos, o discurso interior ou a própria palavra. Outras ideias fundamentais são que o sentido consciente implica certo nível de inteligibilidade, o que Vigotski enxerga como positivo (a atribuição de sentido – osmuislit), além de configurar-se em zona composta por outras zonas. (TOASSA, 2020, p. 180)

O conceito de sentido, tal como explicitado por Toassa (2020, p. 180), revela uma das dimensões mais sofisticadas do legado vigotskiano. Quando o autor afirma que o sentido se refere a uma conexão, ele toca no cerne da teoria histórico-cultural, que concebe a consciência como processo dinâmico, socialmente constituído e orientado por finalidades. O sentido, nessa leitura, não é um dado estático. Ele é movimento, é projeção, é direção. Ele humaniza, porque impede que a consciência se feche em si mesma. Por isso, o sentido é sempre abertura para o outro, para a cultura, para a história, para aquilo que ainda não é, mas pode vir a ser. Trata-se

de uma categoria que marca o caráter dialético da subjetividade, sempre atravessada por tensões entre o que já foi simbolizado e aquilo que está em processo de elaboração.

A presença do afeto como orientador do sentido é outro ponto essencial destacado por Toassa (2020, p. 180). Nos estudos surgidos a partir da teoria vigotskiana (Faria; Camargo, 2018, p. 17-21), pensamento e afeto constituem unidade, de modo que a atribuição de sentido depende dos investimentos emocionais que orientam a atividade psíquica. O afeto não é acessório e não se limita ao campo emocional cotidiano. Ele é força determinante da direção do pensamento e do entendimento humano. A ideia de que algo se torna inteligível ou absurdo apenas quando remete a algo fora de si reforça que o sentido não nasce da introspecção isolada, mas de uma articulação com o mundo social. Assim, a elaboração de sentido é sempre relacional. Não há sentido sem vínculo.

O comentário de Toassa (2020) sobre o termo *obrazovanie* ilumina uma dimensão pouco explorada na recepção brasileira de Vigotski. A formação de sentido, mencionada por ele, remete ao modo como diferentes funções psíquicas se constituem. Tal formação implica processos de síntese, reorganização e interiorização que ocorrem na atividade mediada. Conceitos, discurso interior e linguagem são formas específicas de *obrazovanie*. O sentido emerge nesses processos, e não antes deles, o que evidencia sua historicidade. A consciência, portanto, não é recipiente de sentidos. É campo de formação, em constante recomposição.

Outro aspecto relevante é a afirmação de que o sentido consciente exige inteligibilidade. Esse ponto retoma a centralidade da atribuição de sentido como operação de elevação da experiência vivida ao plano da significação consciente (Barros *et al.*, 2009). Não se trata de transformar tudo em racionalidade formal, mas de possibilitar que a experiência humana, sempre heterogênea, se torne compreensível e comunicável. A consciência, nas formulações vigotskianas, não é plena sem essa qualidade (Cabral *et al.*, 2015). A inteligibilidade é uma forma de liberdade. Ela permite que o sujeito se mova na complexidade do mundo, interpretando-o e transformando-o.

Quando Toassa (2020) afirma que o sentido se configura como zona composta por outras zonas, ela retoma a noção vigotskiana de estrutura semântica estratificada. O sentido não coincide com o significado da palavra. É mais amplo, mais móvel e profundamente contextual. Cada sentido traz consigo outros sentidos, formando uma espécie de constelação semântica que se reorganiza conforme a situação, a história do sujeito e os modos de mediação presentes na atividade. O sentido é vivo porque é tecido histórico-cultural em permanente mutação. Toassa (2020) considera, portanto, que compreender o sentido implica compreender a própria dinâmica

da consciência humana, sempre atravessada pela cultura, pela linguagem e pelas práticas sociais que a constituem.

Ao afirmar que não há sentido em si, Toassa (2020) aponta que Vigotski compreende o sentido como resultado de conexões com a realidade objetiva, constituída previamente às vivências singulares. O ser social determina a consciência, não no sentido mecânico, mas na medida em que a atividade prática humana e suas relações materiais estruturam o horizonte de possibilidades de significação. O sentido, portanto, não é criação livre ou espontânea da mente individual, mas síntese histórica produzida na vida social concreta, marcada por contradições, disputas e mediações culturais.

A produção de sentidos é, então, movimento dialético de objetivação e apropriação: o sujeito transforma a realidade e é transformado por ela. Isso quer dizer que a compreensão das implicações do conceito de sentido para a investigação psicológica exige reconhecer que este conceito, em sua formulação vigotskiana, já nasce imerso em contradições materiais. Se o sentido é produzido no seio das práticas sociais, ele nunca é expressão de uma interioridade pura e individualizada; ao contrário, revela a presença das determinações históricas que configuram a vida concreta dos sujeitos. Nesse quadro, as interações cotidianas que compõem o tecido da experiência humana constituem-se como objetivação das relações sociais de produção, marcadas pela divisão do trabalho, pela desigualdade e pela luta de classes. O sentido, assim, não pode ser tratado como fenômeno abstrato, mas como forma singularizada de apropriação da realidade objetiva, tal como defendem Barros et al. (2009, p. 179).

A interpretação histórico-cultural, ao trabalhar com o vínculo indissociável entre produção social da consciência e movimento histórico da sociedade, exige que investiguemos as práticas de significação como processos situados na base material da existência. A vida concreta dos indivíduos é sempre atravessada por condições que não escolheram, como já afirmara Marx, e essas condições funcionam como mediações estruturantes das composições de sentido. Barros et al. (2009) destacam que tais composições, ainda que singularizadas, são sempre socialmente constituídas, revelando que a subjetividade é o resultado de múltiplas determinações que se acumulam na história de cada grupo social.

Esse movimento, profundamente dialético, impede que o pesquisador trate o sentido como essência estática ou atributo individual. O sentido emerge das contradições vividas nas relações sociais, convertendo-se em sínteses provisórias de experiências atravessadas por discursos, instituições e condições materiais.

Encontramos, assim, em Vigotski (2011, p. 864) certa concepção humana em que a relação com a cultura, em que se estabelece a educação, passa a ser o espaço de significação em que a vida social é produzida:

A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 864)

Libâneo (2005, p. 23) relaciona esse esforço de interpretação a teoria histórico-cultural:

Numa perspectiva claramente imbuída do paradigma moderno da consciência, a teoria histórico-cultural iniciada com Vigotski e expandida por várias gerações de seguidores formula a integração entre o mundo sociocultural e a subjetividade, entre a racionalização e a subjetivação. A atividade humana supõe, para se desenvolver, as mediações culturais. A atividade de aprendizagem, ao se apropriar da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, mediante atividades socioculturais, já que as ações individuais ocorrem em contextos socioculturais e institucionais (LIBÂNEO, 2005, p. 23).

A afirmação apresentada por Libâneo (2005, p. 23) revela uma síntese poderosa do núcleo epistemológico da psicologia histórico-cultural, destacando que não existe subjetividade fora das condições concretas de produção da vida social. Ao afirmar que a teoria de Vigotski promove a integração entre mundo sociocultural e subjetividade, o autor indica que a consciência não é uma emanção interna, mas resultado da atividade humana situada historicamente, conforme ele próprio sublinha ao discutir essa integração entre subjetivação e mediações culturais (Libâneo, 2005, p. 23). A subjetivação, portanto, não é um processo isolado no indivíduo, e sim uma forma de incorporar, reelaborar e tensionar os signos, práticas e mediações produzidas coletivamente. Trata-se de uma crítica direta às concepções liberais individualizantes que tratam a aprendizagem como atributo privado e desconectado das forças materiais que moldam o trabalho escolar. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento humano requer compreender também o modo como a escola opera enquanto instituição social produzida pelas relações de produção e pelas contradições da sociedade capitalista. Vigotski (2007, p. 26), em diálogo com Libâneo, pode apresentar fundamentos para reconhecermos uma nova compreensão sobre o social:

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. (VIGOTSKI, 2007, p. 26)

Além disso, Libâneo sublinha que a atividade humana só se realiza por meio de mediações culturais, reafirmando que a aprendizagem é sempre atravessada pelo caráter histórico das produções sociais (Libâneo, 2005, p. 23). O homem se produz ao transformar a natureza e, nesse movimento, cria instrumentos, símbolos e instituições que passam a condicioná-lo. A aprendizagem, nesse quadro, não é uma simples acumulação de informações, mas um processo de apropriação histórica das objetivações humanas. Essa apropriação supõe sempre um mediador, um outro social capaz de organizar, orientar e tensionar o processo formativo. Para as discussões sobre autismo e escolarização no Ensino fundamental, essa concepção desloca definitivamente o foco das capacidades individuais da criança para as dinâmicas pedagógicas, institucionais e culturais que a acolhem ou a restringem. Assim, a criança com TEA se desenvolve em interação com práticas sociais concretas, e sua trajetória escolar depende da qualidade das mediações oferecidas.

Outro ponto destacado por Libâneo é que a aprendizagem assegura a formação do pensamento teórico científico ao proporcionar a apropriação da experiência sociocultural acumulada (Libâneo, 2005, p. 23). Aqui aparece um fundamento marxiano essencial. Não há ciência neutra nem pensamento puro, pois todo avanço teórico é uma forma de organizar a realidade material à luz das necessidades históricas. A escola, nesse sentido, é um espaço estratégico no qual as novas gerações acessam conhecimentos produzidos coletivamente ao longo do desenvolvimento das forças produtivas.

Essa relação dialética entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o contexto sociocultural exige romper com qualquer visão naturalizante das diferenças neurodiversas. A perspectiva histórico-cultural, em consonância com o que destaca Libâneo ao reafirmar que toda atividade individual se dá em contextos socioculturais e institucionais (Libâneo, 2005, p. 23), defende que todo sujeito participa do processo de formação da consciência mediada socialmente.

Ao mencionar as relações parte e todo, Toassa (2010, p. 771) explica, portanto, que a consciência não pode ser compreendida isoladamente de suas determinações sociais. Cada função psíquica é parte de um sistema mais amplo de significações, práticas e instituições que compõem o todo social. No entanto, esse todo não é soma de partes, mas síntese contraditória das relações que o estruturam. Do mesmo modo, o sujeito não é recipiente de influências, mas produtor de sínteses singulares. Ele reorganiza, reflete e refrata as condições concretas em que vive, atribuindo sentidos que transformam o vivido em experiência consciente. A dialética parte-todo, portanto, marca o movimento pelo qual o individual e o social se constituem mutuamente.

A referência à síntese revela um aspecto essencial para compreender o desenvolvimento humano na visão vigotskiana. A síntese não é harmonicidade, mas superação qualitativa de contradições. O sujeito não apenas acumula experiências; ele as reelabora ativamente, produzindo novas configurações de sentido. Assim, a síntese é movimento transformador que eleva o existente a outra forma, mais complexa. Este é o núcleo do desenvolvimento na chave histórico-cultural.

Ao contrário das abordagens que tratam o sentido como fenômeno subjetivo ou interno, a perspectiva histórico-cultural e dialética o situa no movimento histórico da vida social. O sentido é sempre coletivo, ainda que se manifeste individualmente. Dessa forma, cada gesto, cada fala e cada escolha pedagógica são expressões de uma totalidade social que se reproduz nas práticas concretas do cotidiano escolar. É por isso que o desafio da inclusão não pode ser reduzido a metodologias adaptadas ou tecnologias assistivas: trata-se de uma questão ontológica e política, que envolve o modo como a sociedade reconhece o outro como sujeito de direitos, de linguagem e de história.

Ao se reconhecer o caráter social da produção de sentidos, torna-se possível compreender a escolarização das crianças com TEA como processo dinâmico, atravessado por contradições e possibilidades. A escola, a família e o aluno não são polos separados, mas partes de uma totalidade dialética em movimento. Cada um, a seu modo, produz e reproduz sentidos sobre o aprender, o conviver e o ser. Quando esses sentidos se encontram em diálogo, abre-se a possibilidade de superação das visões reducionistas e deterministas, dando lugar a uma compreensão mais ampla da deficiência como expressão da diversidade humana.

A luta por uma escola verdadeiramente inclusiva, sob essa interpretação, não se limita à implementação de políticas públicas ou recursos materiais, mas implica uma transformação profunda dos modos de pensar e de sentir o outro. É necessário deslocar o olhar da falta para a potência, da limitação para a mediação, do déficit para a historicidade. A produção de sentido,

entendida como prática social e ideológica, é o espaço em que essa transformação se realiza. Cada nova significação produzida no encontro entre professores, famílias e alunos autistas é um ato político que desafia a estrutura excludente da sociedade e afirma o humano em sua pluralidade. Linhares e Facci (2021, p. 32) abordam o trabalho como ato de produção dos elementos estruturais do psiquismo:

Os seres humanos, pela atividade criadora e produtiva, ou seja, trabalho, conseguem transmitir às gerações as aquisições da evolução. Ao apropriar-se das riquezas produzidas pela humanidade, participando do trabalho, da produção e das atividades sociais, o ser humano desenvolve-se. A fabricação e o uso de instrumentos imbricam no psiquismo humano um processo de consciência do objeto e da ação, e a linguagem faz parte desse processo de o ser humano satisfazer suas necessidades, dentre elas de comunicação com outros seres humanos. (LINHARES; FACCI, 2021, p. 32)

Considera-se, portanto, que abordar a produção de sentido pelas famílias e pelos alunos autistas no fazer escolar é considerar a própria essência humanizadora da educação. É reconhecer que a escola é, antes de tudo, um espaço de mediação social, e que a aprendizagem só se realiza plenamente quando se abrem possibilidades para a emergência de novos sentidos. É também denunciar que os sentidos socialmente dados, aqueles que associam o autismo à incapacidade, à dependência ou à anormalidade, carregam em si os prejuízos de uma compreensão limitada e excludente da deficiência. Superar esses sentidos implica compreender o desenvolvimento humano como processo histórico e coletivo, em constante movimento dialético, em que o outro é condição para o ser (Vigotski, 2001).

A educação escolar deve ser entendida como prática revolucionária: uma prática que nega a naturalização da diferença, que rompe com a alienação e que afirma a historicidade do humano em cada gesto, em cada mediação e em cada produção de sentido. Somente assim a escolarização das crianças autistas poderá se tornar, de fato, um espaço de emancipação, para elas, para suas famílias e para toda a comunidade escolar, revelando que o sentido da educação está, justamente, na capacidade de transformar o mundo ao transformar o modo como o compreendemos.

Faz extrema diferença para compreensão da humanização e da educação, compreendermos o desenvolvimento humano a partir de um modelo epistemológico que leve em consideração a historicidade. Como afirmam Linhares e Facci (2021, p. 34):

A complexa trajetória do ser orgânico transformando-se em ser social, no desenvolvimento filogenético, pelo qual a natureza se humaniza e o ser humano se constitui, é característica importante para a compreensão da historicidade. A Psicologia soviética enfatiza a materialidade na constituição do psiquismo, fazendo uma análise da transformação do processo de hominização em processo de humanização. Ocorre um salto ontológico representado pelo trabalho, que diferencia os animais do ser humano. As condições objetivas, asseguradas pelo trabalho como atividade vital, permitiram a transformação de um ser hominizado em um ser humanizado e, portanto, uma mudança na estrutura do psiquismo e nas formações psíquicas superiores. (LINHARES; FACCI, 2021, p. 34)

Essas contradições não são meramente teóricas ou pedagógicas, mas expressam o conflito entre forças sociais que se movem no interior da totalidade social. O modelo legal de inclusão, ao ser formulado num contexto de expansão neoliberal do Estado, incorpora categorias próprias desse sistema, como eficiência, mensuração e desempenho, transformando a inclusão em mais um campo de mercado e gestão. Garcia (2006, p. 302) se expressa sobre o tema:

A política de educação especial numa perspectiva inclusiva, conforme a análise documental desenvolvida, se constitui de parâmetros classificatórios, meritocráticos, cujos processos participam na definição de forma e quantidade em relação às aprendizagens dos alunos, diferenciando por consequência quem pode aprender mais e menos. Os princípios liberais que sustentam essa compreensão de desenvolvimento se apóiam no reconhecimento da diferença, na dignidade humana, na promoção da cidadania (BRASIL, 2001b). Mas é possível perceber nesses propósitos a marca da desigualdade, embora constituída de encaminhamentos “politicamente corretos”. O discurso da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, está a serviço de um acesso desigual à cultura humana. Os processos de democratização do acesso que estão sendo propostos operam por meio de seleção e diferenciação internas aos sistemas de ensino e às escolas. Além disso, tais processos são encaminhados sem culpa, uma vez que a avaliação final em relação aos desempenhos escolares, nesses termos, deve ocorrer na vida extra-escolar. (Garcia, 2006, p. 302)

Essa apropriação se manifesta na proliferação de instituições, clínicas e consultorias privadas que transformam o direito à educação em mercadoria e o autismo em nicho lucrativo. A criança autista, nesse cenário, é reduzida a objeto de intervenção técnica, e não reconhecida

como sujeito histórico de produção de sentidos. Assim, o que se anuncia como inclusão converte-se, muitas vezes, em uma nova forma de alienação.

Sob perspectiva histórico-cultural, a essência do humano reside na capacidade de produzir sentidos, de atribuir significado à realidade mediada pela linguagem e pela interação social (Delari Júnior, 2013, p. 80). A aprendizagem, nesse horizonte teórico, não é um processo de aquisição de respostas, mas de reorganização da consciência por meio da mediação (Pino, 2000). A criança autista, portanto, não é vista como portadora de uma falha ou déficit, mas como sujeito que constrói caminhos próprios de significação, a partir das condições concretas de sua vida social.

A forma como se dá a relação entre a criança e o adulto na educação, é central para que se consiga visualizar o desenvolvimento da criança com o olhar emancipatório, como destacam Linhares e Facci (2021, p.38):

Assim, no desenvolvimento da criança não existe uma hierarquização dos processos elementares e superiores, na qual o biológico antecede o desenvolvimento cultural. No desenvolvimento cultural a inter-relação do adulto com a criança é a força motriz básica do desenvolvimento. (LINHARES; FACCI, 2021, p. 38)

A teoria histórico-cultural afirma a centralidade do sentido na constituição da consciência e da aprendizagem. O sentido, então, é sempre social, dinâmico e contraditório, resultado da mediação entre o individual e o coletivo. Ele se forma nas práticas sociais, nos encontros com o outro e nas condições materiais da vida. Não há sentido fora da história.

Na hermenêutica histórico-cultural da humanidade, o desenvolvimento da criança autista não é linear nem determinado por déficits biológicos (Gonçalves, 2021, p. 113), mas constituído pelas interações e significações que emergem na atividade social (Pino, 1993). A deficiência não é um obstáculo à humanidade, mas uma possibilidade de desenvolvimento pela via de outras mediações. O professor, a família e a escola são mediadores dessa construção de sentido. A presença do outro é condição ontológica do desenvolvimento.

Dessa forma, a partir da teoria histórico-cultural é possível afirmar a potência criadora do sujeito e denunciar as condições que limitam sua expressão. Nesta linha de interpretação, o desenvolvimento humano é inseparável do contexto histórico e das relações sociais (Delari Junior, 2010). O sujeito é síntese de múltiplas determinações, e sua consciência se forma no processo de apropriação da cultura (Vigotski, 2000, p. 27). Essa concepção é incompatível com

qualquer tentativa de reduzir a educação a técnicas de modificação de comportamento ou a indicadores de desempenho.

Na perspectiva vigotskiana, o sentido é produzido no movimento da vida social, e a aprendizagem só tem significado quando vinculada à atividade humana concreta, às necessidades reais e às práticas coletivas. O comportamento, longe de ser mero reflexo de estímulos externos, é expressão de uma rede complexa de significados, de experiências históricas e de relações afetivas. O papel da escola, nesse contexto, é criar situações sociais de desenvolvimento (Vygotski, 1994, p. 181), isto é, contextos coletivos nos quais a criança possa significar o mundo e produzir sentidos sobre si mesma. Como declara Vigotski (1994, p. 81):

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem – o caminho de formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem (Vygotski, 1994, p. 181)

Dessa forma, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é mediado pela atividade social e pela linguagem. Isso significa que a deficiência não é uma falta, mas uma forma singular de relação com o mundo. Ao criar situações de aprendizagem compartilhadas, a escola possibilita que o sujeito com deficiência acesse as mediações que estruturam a consciência humana. O trabalho pedagógico torna-se, assim, espaço de produção de novos sentidos sobre a diferença, rompendo com os discursos patologizantes que definem o aluno a partir de déficits. Sob essa ótica, passa-se a compreender o desenvolvimento a partir de sua multiplicidade de expressões e caminhos, tendo em vista as transformações que se situam nas relações que atuam na constituição das funções psíquicas humanas: os chamados caminhos variados do desenvolvimento. Dainez e Smolka (2014, p. 1102) comentam sobre este argumento:

O que vai se esboçando é: o argumento da heterogeneidade do desenvolvimento, a variedade de caminhos a seguir; a orientação para as transformações qualitativas de uma forma em outra, para a metamorfose do desenvolvimento, suas mudanças; a diversidade de funções psicológicas e a multiplicidade de formas de relações entre elas – relações interfuncionais. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1102)

Assim, Dainez e Smolka (2014, p. 1104) comenta sobre a relação entre o afeto e as vias alternativas de desenvolvimento:

Um novo elemento surge dessa reflexão: o afeto. Vigotski (1997) comenta que o afeto pode ser desencadeador de vias alternativas de desenvolvimento, entendidas como a realização e o surgimento de alguma nova formação no processo de desenvolvimento. Juntamente com a questão do afeto, mas muito brevemente, Vigotski pontua a importância do caráter criativo no desenvolvimento da criança deficiente. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1104)

A dialética vigotskiana recusa qualquer forma de determinismo. O desenvolvimento configura-se como um processo em aberto, contraditório e mediado pela cultura. Cada criança, ao apropriar-se das objetivações humanas, transforma-as e é transformada por elas. O professor, nesse processo, não é técnico aplicador de protocolos, mas intelectual orgânico (Gramsci, 2013, p. 3) que participa da luta ideológica pela significação. Sua tarefa é organizar as condições sociais da aprendizagem, criar contextos em que o pensamento possa emergir e se tornar consciente. Essa concepção resgata a função política da docência, frequentemente apagada pelas políticas neoliberais de responsabilização e meritocracia.

A práxis pedagógica é síntese entre teoria e ação, entre pensamento e transformação. Ela se opõe à ação mecânica e à teoria abstrata. Para que a escola cumpra sua função emancipadora, é necessário que o professor compreenda a contradição como categoria estruturante da realidade. A inclusão não é harmonia, mas luta. É o enfrentamento entre formas antagônicas de compreender o humano.

Do ponto de vista das famílias, essa disputa de sentidos também é evidente. Muitas famílias são pressionadas a adotar métodos e terapias que prometem “normalização” e “autonomia funcional”, internalizando a lógica produtivista. Outras resistem, buscando caminhos pedagógicos mais humanos e dialógicos. A escola, ao acolher essas famílias e envolvê-las na produção coletiva de sentidos, pode tornar-se espaço de conscientização. Essa dimensão comunitária e coletiva da escola é central na concepção vigotskiana de educação social (Dainez; Freitas, 2018): a aprendizagem é fenômeno coletivo, e a transformação individual depende da transformação das relações sociais (Vigotski, 1997b).

O conceito de educação social presente nesta teoria afirma que a escola é uma forma específica de organização da vida coletiva na qual se objetiva a cultura humana; é, portanto, um espaço de produção de sentidos, onde o sujeito se humaniza ao apropriar-se das objetivações sociais. A educação, assim entendida, não é simples transmissão de conteúdos, mas prática

social que transforma a realidade e o próprio sujeito produção de sentidos torna-se, assim, um ato de resistência. Cada professor que se recusa a reduzir o aluno a laudos e comportamentos, cada família que questiona a medicalização, cada criança que encontra na escola um espaço para expressar-se, todos esses gestos constituem microformas de luta contra a alienação. A educação inclusiva não é política de adaptação, mas projeto de emancipação humana.

Portanto, a disputa atual não é apenas pedagógica, mas ideológica. Trata-se de decidir se a escola formará sujeitos críticos ou consumidores, cidadãos ou clientes, criadores de sentidos ou repetidores de comandos. A pedagogia sustentada em pressupostos vigotskianos, oferece uma ontologia do humano baseada na historicidade, na coletividade e na linguagem. Ela afirma que o sentido se produz no movimento da vida social e que a educação, quando comprometida com a emancipação, pode tornar-se força revolucionária.

Pino (2000, p. 49) coloca a história e a historicidade no paradigma teórico histórico-cultural como uma maneira de constituir o pensamento, conforme percebemos todas ciências humanas e naturais como vindas deste lugar histórico:

Quando Vigotski fala do significado geral de história, apoia-se na célebre afirmação de Marx – “a única ciência é a história” – para esclarecer aquilo que está afirmando. Esta referência nos autoriza a pensar que, se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica. Mas dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção. Em termos gerais, pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a história humana na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história. (PINO, 2000, p. 49)

A teoria histórico-cultural de Vigotski, em diálogo com o marxismo e com os autores brasileiros que a desenvolvem, aponta o caminho da superação: reconstruir a escola como espaço de práxis e de significação social, onde cada sujeito possa, em interação com o outro, produzir novos sentidos e, assim, transformar o mundo. Duarte (1996, p. 22) explana sobre o caráter marxista desse modelo de psicologia:

Certa vez perguntaram-nos se é necessário ser marxista para estudar e compreender Vigotski ao que respondemos que não, com a ressalva de que é sim preciso não fazer de conta que Vigotski não fosse marxista. Hoje acrescentaríamos à resposta que Vigotski não era um marxista e psicólogo, mas alguém que procurava construir uma psicologia marxista. (DUARTE, 1996, p. 22)

Entre uma gama de distintas ênfases, essa teoria aborda o papel do meio social no desenvolvimento humano, a linguagem como ato social de mediação, as condições materiais concretas que permeiam o sujeito, o impacto da dominação do capital e de sua lógica na estrutura formativa dos sujeitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, as vivências que constituem a personalidade (Vygotski, 2010). Assim, traz à luz a produção teórica a respeito das condições de desenvolvimento humano, do papel do outro e de seus discursos no fazer humano, assim como diversos outros eixos temáticos que abrem possibilidades de reflexão e estudo sobre a emancipação da consciência e a quebra da alienação no trabalho e na formação dos sujeitos.

Se constituem importantes neste processo os fundamentos do materialismo histórico-dialético para fins de interpretação dos aspectos que corroboram para a atividade social formativa do ser humano, geradora do conhecimento e formadora da realidade, compreendendo este novo arcabouço de proposições sobre o ser humano como centro teórico-prático potente na realização de estudos sobre uma práxis emancipadora.

O método dialético é um movimento de relação com o mundo e o conhecimento fortemente coerente com a abordagem histórico-cultural, com um olhar interacionista e dinâmico com relação aos processos e à análise de dados obtidos na sociedade. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o método dialético propõe observação sobre os efeitos e contradições, das dinâmicas dos meios de produção, com ênfase nas relações dos indivíduos com o conhecimento que muitas vezes lhe é tomado, mas que lhe serviria como instrumento de emancipação, formando uma nova lógica de contato entre os sujeitos presentes no espaço educativo e nos demais espaços sociais.

A bibliografia vigotskiana é bastante dinâmica e rica em diálogos de divergências e convergência com as mais inúmeras perspectivas e abordagens filosóficas, pedagógicas e psicológicas; esta teoria passa a reconhecer a importância humana das ações e dos movimentos dos sujeitos nas relações por ele estabelecidas ao se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, observadas as condições e possibilidades construídas nestas relações, esperando que as pessoas desenvolvam objetivações que transformem a realidade.

Pino (2005, p. 52) apresenta a relação entre a corrente histórico-cultural e o movimento de análise das atividades humanas:

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vygotski constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não

só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (Pino, 2005, p. 52)

Assim, o método dialético, em contato com a psicologia histórico-cultural rompe com a visão dicotômica entre o ser biológico e o ser social, por uma visão integral dos sujeitos pelo pesquisador acadêmico. Romanelli (2011, p. 200) expressa que as contribuições percebidas no campo da pesquisa provindas da teoria e formulações de Vigotski são elementos norteadores de grande valor para o campo das pesquisas educacionais e sociais na esfera das discussões metodológicas e das ciências humanas desde o século XX. Assim, por meio da abordagem histórico-cultural, o pesquisador é conduzido a pensar sob vários determinantes que constituem a pessoa, refletindo sobre o movimento humano epistemológico e o contato dialético e materialista com a realidade social (Romanelli, 2011).

Romanelli (2011) reforça considerações sobre outras particularidades da obra de Vigotski, como seu diálogo com o historicismo, gerando reflexões sobre o monismo filosófico, o fenômeno da consciência e o caráter da objetividade, sempre desenvolvendo e se utilizando de conceitos marxistas para a possível ciência geral acerca do humano e dos vários aspectos da sua existência social, propondo o encontro de elementos genéticos e culturais. Estas convergências conceituais, trouxeram ao cerne desta reflexão movimentos como a mediação semiótica, aplicações instrumentais metodológicas da teoria histórico-cultural, uma dinâmica de análise sobre a gênese dos signos, a ênfase nos processos em contraponto com os produtos e um pensamento de análise por unidades de fatores relacionados entre si.

A abordagem de questões particulares e gerais nas interrelações vivenciadas socialmente pelos sujeitos, trazem essa perspectiva para o âmbito da investigação científica, formando a práxis do investigador também de maneira dialética.

Vigotski (2007) nos aponta que a apropriação da realidade social pelos sujeitos se situa em mediações de natureza interpsicológica e intrapsicológica, sendo estas instâncias indissociáveis e entremeadas, sem limite e distinção tão claros entre a identidade do sujeito e a identidade social com seus significados. Sendo a linguagem um fenômeno social, a construção de significados e a elaboração de sentidos historicamente produzidos, constituem os processos psíquicos especificamente humanos. Quer dizer, a formação do que é chamado de funções psíquicas ocorre a partir do movimento em que o sujeito internaliza as convenções, produções

e práticas sociais, por meio da função mediadora da linguagem. Conforme aponta Vigotski (2007, p. 88), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual”.

É de grande relevância compreender os processos que envolvem o desenvolvimento do psíquico humano, sobretudo aqueles que envolvem a elaboração histórica da consciência mediada por instrumentos técnicos e semióticos, produzidos nas relações humanas (Vigotski, 2007). Os instrumentos e signos são produtos culturais, ou seja, são produzidos a partir das interações e interrelações humanas por meio da linguagem. Afetam o meio de existência e provocam transformação no psiquismo humano. Os signos, portanto, sustentam o processo de significação, ou seja, de produção social de sentidos e significados. Evocam os elementos do mundo concreto, incorporando a cultura verbalizada, expressando as dinâmicas e qualidades de cada contexto social e mediando suas relações. São instrumentos psíquicos, socialmente produzidos, que auxiliam o ser humano a organizar a própria conduta (Vigotski, 2009).

Assim, o sentido é concebido como um fenômeno carregado de significados e experiências, provindo das interações em signos e instrumentos, dadas pela linguagem e que constitui o desenvolvimento humano na relação entre o psiquismo e as vivências. A partir das vivências se elaboram os sentidos, contendo todos estes elementos já citados; assim discutir sentido é inerente a se contemplar vivências.

Roberti (2019, p. 18) menciona que a vivência é elemento indispensável para o desenvolvimento da pessoa em seu meio cultural e social, para apropriação de significados, planejamento de suas ações e regulação da própria conduta. As vivências se reorganizam a partir do meio social, na medida em que as demandas e motivação do sujeito se transformam (Roberti, 2019). Reforçamos a importância da etimologia sobre o vocábulo russo “*perejivánie*” como uma junção entre o prefixo *pere-*(através) e o verbo *-jit* (viver), o que tem como significado “viver através de”, demonstrando a intensidade do envolvimento do sujeito que atravessa sua vivência e é atravessado por ela.

Ao se utilizar deste atravessamento como método de análise e interpretação da elaboração histórica da consciência e da formação social da personalidade, é proposta uma ação que dê conta da totalidade do que se apresenta e de suas partes sem que se faça a decomposição desta unidade. Deste modo, a vivência é, em essência, a própria unidade da relação da pessoa com o meio. Sobre a vivência como unidade, Vigotski (2010, p. 686) expressa o conceito de vivência como:

Uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora

da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686).

Andrade e Campos (2024) exploram que, com base na expectativa sobre o atravessamento entre o sujeito e suas vivências, Vigotski propôs suas percepções sobre o desenvolvimento em um esquema de encaminhamentos da consciência que se entrelaçam entre ocasiões de conflito e de sistematização das sensações e das relações com os próprios mecanismos articuladores das zonas humanas de desenvolvimento, de maneira dialética. Pino (2005) relata que estes processos ocorrem apoiados no que Vigotski nomeou como “lei genética geral do desenvolvimento cultural” que trata toda função psíquica como resultante de um relacionamento social ou cultural, interpretando o sujeito além do campo das ocorrências naturais e do mundo natural, valorizando a organização social como fonte do fazer humano. Afinal, vivenciar é participar de uma realidade impactante, que afeta os modos de sentir, de pensar, de interagir (Toassa; Souza, 2010).

Silva (2018, p. 107) complementa ratificando a vivência como a melhor tradução possível para perejivânie:

Nessa perspectiva, quando nos referirmos à vivência como a tradução adequada para perejivânie é devido ao termo remeter aos impactos e as transformações ocorridas em nosso processo de desenvolvimento ao passarmos por uma situação. Isto é, ao vivenciarmos uma determinada circunstância de perejivânie, ela vai nos afetar de tal forma que nossa maneira de relacionar com esse acontecimento também será afetada. (SILVA, 2018b, p.107)

Desta forma, por meio do conceito de vivência e da compreensão de que os sentidos são produzidos no âmbito das relações sociais e são constitutivos da consciência e da formação cultural da personalidade, buscamos ancoragem para realizar a investigação proposta. Dialogamos em defesa de ouvir e reconhecer os discursos e posicionamentos dos sujeitos que vivem situações de desigualdade e exclusão para alcançar legítimos avanços no processo social diante dos sentidos manifestos no contexto do sujeito.

Neste trabalho prosseguimos, por meio de uma perspectiva histórico-cultural, com esta linha de diálogo e de pesquisa, já que compreendemos que a presente pesquisa cumpre papel

de instrumento para ouvir os cotidianamente silenciados, possibilitando um movimento em prol da articulação teórica por meio de uma abordagem emancipatória de escuta.

Ao trazer essa discussão para o campo da educação especial, fica evidente que muitos dos avanços legais e curriculares do período recente não se traduziram automaticamente em condições reais de inclusão. A perspectiva histórico-cultural, ao enfatizar o caráter socialmente mediado do desenvolvimento humano, exige que políticas educacionais sejam acompanhadas por ações concretas que alterem a vida das famílias, especialmente daquelas que sustentam quase sozinhas o cuidado e a luta por escolarização. É preciso criar condições institucionais que favoreçam a participação ativa, a mediação planejada, os vínculos colaborativos e a construção contínua de sentidos compartilhados entre escola e família.

O sentido que uma mãe atribui ao diagnóstico do filho, à escola, aos profissionais e às práticas inclusivas não é produzido no vazio. Ele nasce de condições concretas como precarização da educação pública (Castro Neta et al, 2020), formação docente insuficiente, políticas tensionadas por disputas ideológicas e desigualdades estruturais que afetam, sobretudo, as famílias trabalhadoras. Assim, a análise do discurso dessas mães precisa integrar o plano microgenético das enunciações à totalidade histórica que conforma suas experiências. Este é exatamente o ponto defendido por Toassa (2020, p. 177): interpretar sentido e significado exige compreender o movimento histórico que os produz.

Dessa forma, como afirmam Barros et al. (2009, p. 179), o conceito de sentido possui implicações epistemológicas profundas para a pesquisa em psicologia e educação. Ele exige que o pesquisador compreenda a subjetividade como fenômeno produzido na práxis social e orientado pelas contradições do mundo histórico. Exige também uma crítica contínua às bases teóricas que sustentam as análises, tarefa que Toassa (2020, p. 771) enfatiza ao defender que o pensamento histórico-cultural marxista precisa, constantemente, visitar seus fundamentos para evitar desvios idealistas. A investigação das práticas de significação só se torna plenamente rigorosa quando reconhece que a consciência é produto da história humana, e que seu estudo deve dialogar com as condições concretas de vida, especialmente quando o foco recai sobre crianças autistas cuja escolarização evidencia, de modo agudo, as desigualdades estruturais da sociedade. O sentido, portanto, é expressão viva das lutas sociais e das disputas que organizam a produção da vida.

Compreender a produção de sentidos como atividade histórica e social implica assumir que a transformação dos significados e sentidos vinculados ao processo educativo depende da transformação das condições concretas da escola e da sociedade. Ou seja, não basta interpretar os sentidos; é necessário reconhecer que eles fazem parte da luta travada no campo da educação

inclusiva, especialmente no que se refere ao direito de crianças autistas a uma escolarização que não reproduza desigualdades. Nesse sentido, as contribuições de Barros et al. (2009) reforçam que a pesquisa psicológico-educacional, quando fundamentada no marxismo e na psicologia histórico-cultural, deve comprometer-se com a crítica às estruturas que produzem opressão e com a construção de condições materiais que tornem possível uma educação verdadeiramente emancipadora.

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que a compreensão vigotskiana de sentido constitui fundamento incontornável para qualquer projeto educativo que pretenda superar o tecnicismo e reconectar a educação às suas bases sociais e históricas. Interpretar o sentido como produção humana, dinâmica e contraditória significa reconhecer que toda política educacional é também produtora de sentidos, legitimando modos específicos de existir, interpretar e significar a experiência escolar.

O resgate do pensamento vigotskiano, portanto, implica resgatar o caráter político da formação de sentidos e compreender que a transformação da prática exige transformação das condições concretas de produção da vida escolar. Nesse contexto, a pesquisa em educação recupera sua dimensão política e insurgente. Pesquisar não é reproduzir o instituído, mas problematizar sentidos já cristalizados, abrindo espaço para novas formas de interpretar e transformar a realidade. A pesquisa deixa de ser observadora e passa a ser participante das lutas sociais que constituem o campo da inclusão. Ao operar nesse registro, ela não apenas descreve a produção de sentidos; ela produz novos sentidos que alimentam as possibilidades de mudança.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO

Optou-se por se utilizar do método dialético (Castro, 2024) para fins desta investigação, compreendendo-o como centro teórico-prático e perspectiva potente na realização das pesquisas educacionais. O método dialético é um movimento de relação com o mundo e o conhecimento fortemente coerente com a abordagem histórico-cultural, com um olhar interacionista e dinâmico com relação aos processos de análise de dados (Prodanov; Freitas, 2013).

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o método dialético pressupõe pesquisa qualitativa, ênfase nas relações, mantendo sua própria lógica de contato com os sujeitos, em que a tarefa daquele que pesquisa e analisa se dá em reconhecer os movimentos dos sujeitos nas relações por ele estabelecidas, observadas as condições e possibilidades construídas nestas relações para objetivação da realidade.

Compreende-se que ao isolar-se os elementos, perde-se de compreender tanto as partes que compõe a totalidade, quanto a própria figura do todo. Este todo é sensível conforme a alteração da ordem ou disposição das partes, pois o movimento é importante. O pesquisador, a partir do método dialético, compreende que a apropriação do concreto nos processos psíquicos acontece de maneira mediada pelas abstrações que contribuem também para o processo de análise do que se capta, encontrando-se assim as singularidades (Castro, 2024).

O método dialético se desenvolve a partir do paradigma materialista histórico-dialético, que se constitui como um referencial teórico-metodológico que busca apreender a realidade social em sua dinamicidade, historicidade e concretude, recusando explicações abstratas ou naturalizantes dos fenômenos humanos. Trata-se de compreender que a existência humana é mediada por práticas sociais concretas, e que tais práticas produzem formas específicas de consciência, cultura, linguagem e subjetividade. Assim, o materialismo histórico-dialético rompe com perspectivas idealistas que atribuem primazia às ideias em detrimento das condições objetivas.

A historicidade é outro eixo central dessa abordagem. A realidade social não é estática nem imutável, mas resultado de processos históricos marcados por transformações e permanências. Cada forma social carrega em si as marcas de sua gênese e de seu desenvolvimento, sendo, portanto, fundamental analisar os fenômenos em sua temporalidade, considerando as determinações que os constituem ao longo do tempo.

A dialética, por sua vez, constitui o movimento interno dessa historicidade. Diferentemente de uma lógica formal baseada na identidade e na não contradição, a dialética reconhece a contradição como motor do desenvolvimento histórico. As tensões entre forças opostas não são vistas como anomalias, mas como elementos constitutivos da realidade social. É a partir dessas contradições que emergem transformações qualitativas.

No interior do modo de produção capitalista, tais contradições se expressam de maneira particularmente aguda. A relação entre capital e trabalho, por exemplo, evidencia um conflito estrutural que atravessa as diversas esferas da vida social. A exploração da força de trabalho, a desigualdade na distribuição de riquezas e a mercantilização das relações humanas são dimensões que revelam a lógica contraditória desse sistema.

Não necessitamos nos limitar quanto à descrição dos fenômenos, mas buscar compreender suas determinações mais profundas. Trata-se de ultrapassar a aparência imediata e alcançar a essência dos processos sociais. Essa distinção entre aparência e essência é fundamental para evitar leituras superficiais que naturalizam desigualdades e invisibilizam relações de poder.

A compreensão da realidade a partir do materialismo histórico-dialético implica reconhecer que os fenômenos sociais são atravessados por determinações estruturais, mas também por ações concretas de sujeitos históricos. Essa tensão entre estrutura e agência é fundamental para analisar processos sociais complexos, como aqueles relacionados à educação e às políticas públicas.

É possível problematizar a função social da escola, compreendendo-a não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como instituição inserida em um contexto de disputas ideológicas e de reprodução social. A escola, nesse sentido, pode tanto reproduzir desigualdades quanto se constituir como espaço de resistência e transformação.

Diante dessa abordagem metodológica o corpus da análise textual é tratado em um movimento que envolve desconstrução, leitura abrangente, diálogo com os significados, delimitação e envolvimento, objetivando uma escolha sensível dos documentos a serem analisados, elaboração de hipóteses, delimitação de potenciais objetivos e a formulação de indicadores, procurando a superação da descrição superficial empírica, por meio da análise histórico-cultural dos sentidos.

Assim, concebe-se a preocupação de que o processo de pesquisa se formule por meio de uma relação dialógica e que esteja embasada na concepção de sujeito sócio-histórico desenvolvida por Lev Vigotski (Vygotsky, 1998, p. 216) em que aquele que realiza a pesquisa partilha da relação com os sentidos expressos na pesquisa em realização à experiência com o

outro, em uma relação de interação e responsividade. Há uma trajetória dialética conforme os sujeitos e os grupos se constituem socialmente e se transformam, nos levando a considerar o lugar de onde o sujeito fala, que exige o reconhecimento do outro na elaboração de significados, tendo sua identidade em constante construção. Então a consciência é fruto de uma orientação social viva, dialógica e dinâmica. O sujeito se constrói sendo envolvido nas palavras do outro, se apropriando dos elementos constitutivos do outro de alguma maneira, num processo de assimilação ideológica da palavra do outro, gerando sentido em sua trajetória.

Romanelli (2011, p. 207) expressa que as contribuições percebidas no campo da pesquisa provindas da teoria e formulações de Vigotski são elementos norteadores de grande valor para o campo das pesquisas educacionais e sociais. Assim, por meio da abordagem histórico-cultural, o pesquisador é conduzido a pensar sob vários níveis, refletindo sobre o movimento humano epistemológico e o contato dialético-materialista com os vários conhecimentos.

A investigação ocorreu em caráter essencialmente exploratório, com função descritiva e analítica, seguindo uma abordagem qualitativa. Trata de uma pesquisa de campo que utilizou como instrumento metodológico entrevistas semiestruturadas. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista em organização semiestruturada se desdobra e manifesta em questionamentos básicos que dialogam e se interrelacionam com elaborações teóricas e os temas presentes na pesquisa, gerando novas possibilidades provindas das vivências e discursos dos entrevistados, com mediação por parte do investigador.

Triviños (1987, p. 150), em linhas gerais, explana que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

De acordo com Manzini (1991), a entrevista semiestruturada tem foco e objetividade sobre o tema de pesquisa, motivando então a formulação de um roteiro com questionamentos fundamentais que sejam atravessados e agregados por manifestações e expressões da própria dinâmica da entrevista, considerando a dialogicidade do contato entre o entrevistador, os entrevistados e o meio social. A espontaneidade assume certo protagonismo na construção da entrevista, superando as limitações características das questões de múltipla escolha, provocando aproximação intencional por parte do entrevistador para que não se afaste dos objetivos elencados no planejamento do roteiro e da pesquisa como um todo. Assim, os envolvidos no processo se organizam por meio do próprio relacionamento com o tema proposto, de maneira

que a entrevista é roteirizada prioritariamente com o objetivo de uma interação dialógica eficaz entre o entrevistador e o sujeito que responde, enfatizando informações básicas.

Foram entrevistadas quatro mães/responsáveis de alunos com Transtorno do espectro autista em momento de transição na escolarização entre a Educação infantil e o Ensino fundamental da Educação básica na rede pública em um município localizado no interior do estado de SP. As entrevistas foram individuais e tiveram duração média de 50 minutos cada uma. Os áudios das entrevistas foram gravados por meio de aplicativo de gravação em aparelho celular do tipo smartphone, com sustentação no consentimento prévio das responsáveis participantes, em conformidade com os protocolos de ética em pesquisa com seres humanos aprovados e exigidos por Comitê de Ética previsto pela UFSCar Campus Sorocaba. O registro integral das respostas objetivou a preservação da riqueza dos discursos e a realização de uma análise mais delicada sobre as facetas da experiência da maternidade e dos processos de escolarização narrados pelas entrevistadas. O processo de entrevistas foi dado por encerrado quando o pesquisador considerou não haver mais nada de novo a ser apreendido no que se refere ao objeto de estudo.

Os encontros ocorreram em locais escolhidos e acordados pelas responsáveis entrevistadas, visando que sua rotina de cuidado para com seus filhos não fosse prejudicada dada a complexidade logística diária de cada participante da pesquisa em busca de garantir os atendimentos necessários para seus filhos, resultando que o pesquisador se adequasse conforme preferência e disponibilidade das participantes. Durante as entrevistas o diálogo versou, de maneira desenvolta e próxima, sobre aspectos que envolvem os processos escolares e de inclusão à pessoa com Transtorno do espectro autista, os sentidos produzidos e relações desenvolvidas entre família e escola e os processos de escolarização dos estudantes em meio às políticas públicas de Educação Especial.

O desenvolvimento das entrevistas, em formato de diálogo dinâmico e intencional, foi concebido a partir de elementos articulados entre si e fundamentados na perspectiva histórico-cultural, que entende a produção de sentidos como prática social compartilhada. Os objetivos desenvolvidos e expressos nas entrevistas foram: reconhecer os sentidos elaborados e reconhecidos por quais os familiares fazem as leituras sobre os processos de escolarização e sobre os direitos educacionais de seus filhos; reconhecer por meio do diálogo, nos discursos das famílias as concepções dadas e propagadas pelas mães no que se refere aos sentidos dados para a escolarização, para a deficiência e para as expectativas que se dão na realidade concreta onde estas famílias e as escolas estão inseridas.

É relevante destacar que a aproximação com as mães entrevistadas não foi imediata ou instrumental. O vínculo foi sendo tecido a partir de encontros sucessivos em ações sociais, grupos de conscientização e mobilizações comunitárias organizadas por familiares de autistas. A presença constante do pesquisador nesses espaços, tanto como observador atento quanto como participante solidário, permitiu que as mães reconhecessem sua postura ética, sensível e aberta ao diálogo. Assim, quando o convite à pesquisa foi realizado, já existia uma relação de confiança mútua, consolidada por gestos de escuta, acolhimento e respeito às trajetórias das participantes. Esse processo gradual reforçou a idoneidade da investigação e contribuiu significativamente para a qualidade dos relatos obtidos.

Durante a coleta de dados, o pesquisador pautou sua atuação pela ética dialógica, buscando assegurar que cada entrevista fosse um espaço seguro, humanizado e guiado pela atenção às vozes das responsáveis. A escolha do local da entrevista foi sempre definida por cada participante, de modo a garantir privacidade e conforto. Em todas as situações, o pesquisador demonstrou habilidade na construção de um diálogo responsável, atento às nuances dos discursos e às dimensões afetivas mobilizadas pelas mães ao narrar suas experiências.

Do ponto de vista analítico, e alinhado à tradição histórico-cultural, considerou-se que os relatos e posicionamentos das participantes não representam demandas isoladas, mas expressam vivências construídas em interação com as práticas sociais, com as instituições escolares e com as condições materiais que atravessam o desenvolvimento humano. Nesse sentido, tais vivências configuram modos particulares de compreender o mundo, constituindo personalidades e modos de agir que se formam na relação dinâmica entre o sujeito e o meio que o produz. Ressalte-se que as informações apresentadas neste estudo correspondem rigorosamente ao que ocorreu no processo investigativo, acompanhado de perto pelas mães. Todas as participantes foram informadas sobre as etapas da pesquisa, tiveram liberdade para comentar, questionar e dialogar sobre os procedimentos e reafirmaram compreender os objetivos e limites do estudo. Essa participação ativa e consciente reforça a transparência e o compromisso ético que orientaram toda a pesquisa.

Todas as informações individuais foram analisadas em conjunto, preservando-se o anonimato e assegurando sigilo em todas as fases da pesquisa. Não houve qualquer forma de constrangimento; pelo contrário, as entrevistas transcorreram com tranquilidade, e nenhuma das participantes manifestou desconforto ou desejo de interromper sua colaboração.

Participaram deste estudo familiares e responsáveis por estudantes com Transtorno do espectro autista matriculados em escolas regulares da rede pública, no período de transição para o Ensino fundamental, em um município do estado de São Paulo. A participação das mães nesta

pesquisa constitui benefício relevante para o campo da Educação, uma vez que oferece subsídios para ampliar debates, produzir conhecimento e fortalecer políticas públicas no âmbito da Educação Especial. A confiança construída entre pesquisador e participantes, somada ao rigor metodológico e ao cuidado na escuta, contribuiu para que os relatos obtidos se tornassem material de alta densidade humana e teórica.

Em suma, o presente trabalho acadêmico apresenta o reflexivo percurso metodológico envolvendo esforços de pesquisa de abordagem qualitativa realizados com quatro mães com variadas formações e repertórios culturais, responsáveis por crianças com Transtorno do espectro autista com matrícula ativa na rede pública de ensino de um município do interior do estado de São Paulo. O planejamento para execução das entrevistas semiestruturadas foi organizado com atenção às rotinas particulares de cada uma dessas mulheres, considerando os amplos e notáveis desafios da maternidade no Transtorno do espectro autista e suas condições concretas cotidianas, de modo a ponderar sobre seus tempos e suas agendas, constantemente interrompidas por compromissos referentes à oferta de atenção a seus filhos, à luta individual e coletiva sobre a causa e às exigências da vida familiar e profissional cotidianas.

Seguindo princípios e parâmetros éticos e na valorizando a escuta ativa dos discursos sob uma perspectiva dialética, os encontros foram realizados em locais e horários indicados pelas próprias entrevistadas participantes, dentro do horário comercial, com considerável flexibilidade para atender às demandas singulares de cada entrevistada. Esta escuta ocorreu em quatro lugares: as dependências do campus Sorocaba da UFSCar (Rosa), nas dependências de uma associação vinculada à causa autista (Girassol), em uma biblioteca de um espaço de lazer (Tulipa) e na praça de alimentação de um hipermercado (Margarida). Os nomes dados às participantes, assim como os nomes referentes a seus filhos, para efeito desta pesquisa, são fictícios durante todo o texto para que se garanta a segurança e confidencialidade de suas identidades.

A escuta destas enunciadoras e a responsividade decorrente dela encontra fundamentação teórica histórico-cultural, que propõe o sujeito como constituído na e pela linguagem, em uma trajetória dialógica processual que apresenta como essencial que o pesquisador esteja disponível para ouvir e compreender o outro em seu contexto social, cultural e histórico (Freitas, 1997).

Sendo assim, cada discurso ocorrido e acolhido em uma entrevista de pesquisa acadêmica tem nele uma gama de vozes embricadas (Amorim, 2001), trazendo consigo óticas plurais sobre a realidade pesquisada e elementos sociais constitutivos que são vivenciados pelas pessoas que se permitiram expressar. Já interpretando por via do olhar do pesquisador

acadêmico em educação, concebe-se que estes elementos sociais surgem a partir da produção de significados provindos das experiências históricas e entrelaces culturais, em conjuntura que compõe a voz pessoal e as vozes de outros, que demandam ser reconhecidas a partir das diferenças de umas com as outras, gerando identidades que se evidenciam e falam de maneiras distintas em meio ao discurso por cada participante plural envolvido na pesquisa desenvolvida. As respostas dadas pelos sujeitos são mediadas em meio a este dinâmico processo, gerando conhecimentos provindos textos e contextos multifacetados que podem em discurso representar pessoas que podem discordar ou concordar entre si, mas partilhando posicionamentos sobre o objeto, mesmo que os posicionamentos sejam o próprio objeto, já que são discursos. Sobre esta escuta com olhar singular para o objeto nas ciências humanas, discorre Amorim (2002, p. 10):

No que concerne às Ciências Humanas, a questão da voz do objeto é decisiva. Segundo Bakhtin, é o objeto que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é porém o homem seu objeto específico, uma vez que este pode ser estudado pela Biologia, pela Etologia etc. O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante. (AMORIM, 2002, p. 10)

Conforme o entrevistado discursa, chega a complementar falas anteriores ou até a alternar entre concordâncias e discordâncias com relação a suas próprias falas ou as falas de outrem, pois o discurso é dialético e dinâmico, sendo que, enquanto fala, o entrevistado está ativamente envolvido em interações com as vozes que se pronunciam sobre o objeto a que convergem os discursos, assumindo significados produzidos coletivamente nas relações que permeiam o sujeito.

Em uma entrevista semiestruturada em pesquisa acadêmica, pelo prisma histórico-cultural, é primordial uma relação direta e de contribuição mútua entre quem entrevista e quem é entrevistado, exaltando as relações e interações entre eles em multilateralidade (Freitas, 1997). Para o pleno e honesto recolhimento de respostas de entrevistas é importante a produção coletiva de discurso e de conhecimento em consciência de coautoria, gerando sentidos por meio da coletividade e profundidade crítica diante das informações adquiridas na coleta em rigorosidade acadêmica e paradigma filosófico de cunho materialista marxista que reconheça

as contradições sociais, os elementos de influência e as lutas de classe que atravessam a elaboração e organização das respostas, assim como de seus desdobramentos durante a pesquisa, reconhecendo os sentidos atribuídos por cada indivíduo e gerados na dinâmica de luta dialética entre os discursos.

As quatro mães participantes desta etapa da pesquisa compartilham características comuns importantes: todas são mães de alunos autistas em transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, que vêm se reconhecendo como militantes políticas e em enfrentamento na luta pelos direitos da população autista. Não são passivas no processo de escolarização e de luta pela inclusão, mas expressam íntima atuação engajada diante da pauta do autismo em nossa sociedade, desempenhando ocupação nos múltiplos ambientes sociais como organizações e associações, reuniões e grupos de mães articuladas, engajamentos e manifestações em redes sociais e espaços públicos de deliberação que visem a formação de uma sociedade com pleno cumprimento das políticas de inclusão, humanização e de escolarização.

Para a concisa e organizada visualização do perfil característico das mães participantes, foi elaborado o seguinte quadro de informações preliminares, utilizando de nomes fictícios para as mães e para seus filhos:

QUADRO nº 3 – QUADRO DE INFORMAÇÕES PRELIMINARES (IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DAS PARTICIPANTES)				
Nome da Responsável	Rosa	Girassol	Tulipa	Margarida
Nome do filho	Nino	Harry	Percy	Frodo
Idade da Responsável	37 anos	44 anos	42 anos	40 anos
Idade do filho	6 anos	6 anos	6 anos	6 anos
Religião da responsável	Espírita	Evangélica	Evangélica	Católica
Profissão da responsável	Designer. Mestranda na área da Educação.	Do lar. Por conta do LOAS. Responsável por associação social de apoio às famílias de crianças neurodiversas.	Pedagoga	Pedagoga
Escolaridade da responsável	Pós-graduação Lato Sensu Completa. Cursando Pós-graduação Stricto Sensu.	Ensino Médio Completo. Cursando Ensino Superior.	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo
Estado civil da responsável	Casada	Divorciada	Casada	Casada

Tem veículo próprio?	Sim. O marido dirige. A responsável tem habilitação mas diz que está aprendendo ainda.	Sim. A responsável dirige.	Sim. A entrevistada e seu esposo dirigem.	Sim. Apenas o esposo dirige. Não tirou habilitação devido ao valor de uma habilitação especial proveniente da deficiência auditiva.
Tem quantos filhos?	1 filho.	4 filhos. Dois dos filhos já não moram com a responsável.	3 filhos. O filho mais velho tem suspeita de diagnóstico para TEA também, mas não se aprofundou.	2 filhos. Gêmeos. 1 deles é autista, o outro não.
Profissão do cônjuge	Não trabalha para se dedicar ao filho.	Não é casada.	Metalúrgico	Não informado.
Escolaridade do cônjuge	Ensino Médio Completo.	Não é casada.	Superior Completo	Não informado.
Bairro onde a família mora	Vila Hortência	Jardim Califórnia	Jd. Santo Amaro	Lopes de Oliveira
Recebe algum benefício do governo?	Não. A renda da família é maior que a exigida.	Sim. LOAS.	Não. A renda familiar é maior que a exigida.	Não. A renda familiar é maior que a exigida.
A responsável trabalha fora atualmente?	Sim.	Não.	Sim. Atua como professora eventual na rede municipal.	Não. Exonerou da rede estadual para poder cuidar dos filhos.
Quantos salários mínimos a família tem de renda mensal?	Não chegam a dois salários mínimos.	Recebe benefício LOAS.	8 salários mínimos	2 salários mínimos e meio.
Sexo da Responsável	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Sexo do filho	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Cidade em que reside	Sorocaba	Sorocaba	Sorocaba	Sorocaba
Rede em que a criança está matriculada	Pública Municipal	Pública Municipal	Pública Municipal	Pública Municipal

Ano escolar em 2025	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano
Passa ou já passou por tratamentos ou atendimento multiprofissional ?	Sim. Fonoaudióloga , psicóloga, terapeuta ocupacional, terapia sensorial, psicopedagoga , método ABA.	Sim. Gastroenterologista , pediatra, nutricionista, neurologista, cardiologista e equipe multiprofissional.	Sim. Fonoaudiólogo , Terapeuta Ocupacional e Psicólogo.	Sim. Psicóloga, terapeuta ocupacional e nutricionista. Buscando neuropediatra .
A criança tem convênio médico?	A responsável e a criança têm convênio.	Sim. Apenas a criança.	Sim, vinculado ao emprego do pai.	Sim, vinculado ao emprego do pai.
Presença paterna	Existente. Pai presente na escola, sem trabalhar.	Inexistente. Genitor abandonou o lar e está em processo judicial sobre pensão alimentícia.	Existente. Pai trabalhando.	Existente. Pai trabalhando.
Processo terapêutico	Sim.	Sim, desde o nascimento.	Sim. Já foi mais.	Sim.
Tem laudo médico?	Sim. TEA.	Sim. Sete CID's. Entre eles paralisia cerebral, TEA, TDAH, TOD, cardiopatia, entre outros. Foram se construindo desde o nascimento.	Sim, TEA. Laudo documentado desde 2023. Diagnóstico desde 1 ano e meio.	Sim, TEA. Laudo documentado desde 2023. Diagnóstico desde 2022.
Faz ou fez uso de medicamentos?	Sim. Toma Aristab.	Sim. Risperidona, depakene, keppra, melatonina, corticorten, aerolin, entre outros.	Já tomou risperidona, mas hoje faz uso de melatonina.	Sim.
Quantas pessoas moram na casa?	3 pessoas.	4 pessoas. Considerando a filha mais velha e o namorado da responsável.	5 pessoas	4 pessoas

Os conhecimentos produzidos nas discussões geradas por meio do contato com a análise dos resultados obtidos nas entrevistas com as mães, em comunicação com os objetivos específicos propostos para a presente pesquisa, serão apresentados em síntese sustentada por eixos de análise análogos aos objetivos em questão, em trecho oportuno desta dissertação.

Optar por organizar os dados e as discussões da presente pesquisa em três eixos de análise não se configura como um recurso meramente metodológico ou classificatório, mas

como uma escolha teórico-epistemológica coerente com a abordagem histórico-cultural que orienta todo o percurso investigativo. Partindo da compreensão de que os discursos das mães de estudantes com Transtorno do Espectro Autista se constituem nas relações sociais, históricas e institucionais que atravessam a escolarização de seus filhos, os eixos analíticos foram delineados como campos de inteligibilidade capazes de apreender a produção de sentidos em sua complexidade, contradições e historicidade.

Tal organização busca responder à necessidade de articular o empírico e o teórico de forma dialógica, evitando tanto a fragmentação excessiva dos dados quanto a sua diluição em categorias genéricas. Os dizeres das mães não expressam apenas opiniões individuais, mas condensam experiências socialmente produzidas, marcadas por relações de poder, políticas educacionais, discursos médicos e pedagógicos, bem como pelas condições concretas de escolarização no Ensino Fundamental.

O primeiro eixo, denominado “Sentidos elaborados pelas mães de estudantes com TEA sobre a função social da escola”, foi definido a partir da centralidade que a instituição escolar ocupa nos discursos analisados. A escola emerge, nas narrativas maternas, não apenas como espaço de ensino formal, mas como lugar de socialização, proteção, cuidado e, simultaneamente, de tensão e conflito. Investigar os sentidos atribuídos à função social da escola permite compreender como essas mães significam o papel da instituição na vida de seus filhos e como tais sentidos são atravessados por expectativas de inclusão, reconhecimento e garantia de direitos. Nesse eixo, evidencia-se a forma como as mães interpretam a escola enquanto instância mediadora do desenvolvimento humano, em consonância com pressupostos histórico-culturais que concebem o processo educativo como constitutivo do sujeito, especialmente no contexto do Ensino Fundamental.

O segundo eixo, “Sobre as trajetórias de escolarização das crianças com TEA”, foi construído com o objetivo de dar visibilidade às experiências concretas vividas ao longo do percurso escolar. As trajetórias não são compreendidas como linhas contínuas e homogêneas, mas como processos marcados por rupturas, deslocamentos, avanços e retrocessos, frequentemente permeados por práticas excludentes e estratégias de resistência. Ao analisar as narrativas maternas sobre essas trajetórias, a pesquisa busca apreender como a escolarização se materializa no cotidiano, revelando os modos pelos quais a criança com TEA é acolhida, segregada ou incluída nos diferentes espaços escolares. Esse eixo possibilita compreender como as políticas de inclusão se traduzem, ou não, em práticas efetivas no Ensino Fundamental, a partir do ponto de vista das famílias de estudantes com TEA, cuja participação se mostra fundamental para a compreensão crítica do fenômeno educacional.

O terceiro eixo, “Concepção de deficiência e consequências decorrentes”, articula-se aos anteriores ao problematizar os fundamentos ideológicos que sustentam as práticas escolares e os discursos institucionais. As concepções de deficiência presentes nos dizeres das mães revelam tensões entre modelos biomédicos, normalizadores e perspectivas sociais e históricas da deficiência. Analisar tais concepções permite compreender como determinadas formas de pensar o TEA produzem consequências concretas para a escolarização, influenciando expectativas de aprendizagem, processos de avaliação, encaminhamentos pedagógicos e relações entre escola e família. Nesse eixo, torna-se possível evidenciar como os discursos sobre deficiência impactam diretamente as possibilidades de participação plena da criança com TEA no Ensino Fundamental, reforçando ou questionando práticas de exclusão.

A articulação entre os três eixos não deve ser compreendida como uma separação estanque dos dados, mas como um movimento analítico que reconhece a interdependência entre sentidos, trajetórias e concepções. Tal organização permite captar a dinâmica dialética entre os discursos das mães, as condições históricas da escolarização e os processos de significação produzidos nas interações sociais. Ao privilegiar os discursos das mães de estudantes com TEA, a pesquisa reafirma a importância da participação das famílias na produção de conhecimento em educação, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de sentidos sobre a escola e sobre o direito à escolarização de seus filhos.

Dessa forma, a escolha e a organização dos dados em três eixos de análise constituem uma estratégia teórico-metodológica que fortalece a coerência interna da pesquisa e potencializa a análise crítica dos discursos, contribuindo para a compreensão aprofundada da escolarização de crianças com TEA no Ensino Fundamental à luz da abordagem histórico-cultural.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do conteúdo das informações preliminares adquiridas sobre as entrevistadas e seu contexto que foram expressas por meio do quadro nº 3, é possível desenvolver análise dos resultados e estabelecer discussões relevantes, considerando as informações do quadro e seguindo para interpretação e análise dos excertos selecionados para a construção de diálogo regido pela metodologia, perspectiva e objetivos eleitos para esta pesquisa.

## 6.1. ANÁLISE INICIAL: QUADRO DE INFORMAÇÕES PRELIMINARES (QUADRO 3)

A pesquisa com famílias e crianças em situação de vulnerabilidade social exige cuidado ético permanente, especialmente no que se refere à preservação da identidade dos sujeitos envolvidos. Neste estudo, optou-se pela substituição dos nomes reais das crianças e das mães por nomes fictícios, em consonância com os princípios éticos que orientam a pesquisa em educação e ciências humanas, assegurando o sigilo, a dignidade e o respeito às trajetórias singulares de cada participante.

A preservação do anonimato não se restringe a uma exigência normativa dos comitês de ética, mas se constitui como uma postura epistemológica. Ao ocultar os nomes reais, protege-se não apenas a identidade civil, mas também as histórias, os afetos e as experiências que atravessam a vida cotidiana dessas famílias, impedindo que sejam reduzidas a categorias diagnósticas ou estigmatizantes.

Os nomes fictícios atribuídos às crianças Nino, Harry, Percy e Frodo foram escolhidos a partir de personagens centrais da literatura infantojuvenil, cujas narrativas se estruturam em torno da ideia do chamado, da travessia e da escolha. Esses personagens não são heróis no sentido tradicional da força ou da perfeição, mas sujeitos convocados a enfrentar desafios que ultrapassam suas próprias expectativas, construindo suas trajetórias a partir da relação com o outro e com o mundo.

Nino, Harry, Percy e Frodo são personagens que carregam marcas de singularidade, muitas vezes incompreendidas em seus contextos iniciais, mas que se revelam potentes justamente por aquilo que os diferencia. A escolha desses nomes dialoga simbolicamente com as trajetórias das crianças autistas participantes da pesquisa, cujos modos de ser e estar no mundo frequentemente desafiam normas estabelecidas, abrindo possibilidades outras de relação, linguagem e aprendizagem.

Do ponto de vista histórico-cultural, essa escolha reforça a compreensão de que o desenvolvimento não é linear nem previamente determinado, mas se constrói na travessia das experiências vividas. Assim como os personagens escolhidos, as crianças deste estudo são sujeitos históricos em processo, cujas potencialidades se revelam nas interações sociais, nas mediações e nos encontros que marcam sua trajetória escolar e familiar.

A noção de serem “os escolhidos” em seus enredos não remete a qualquer idealização, mas à ideia de que cada sujeito ocupa um lugar único na trama social que o constitui. Essa

metáfora literária permite tensionar discursos patologizantes, deslocando o olhar da deficiência para a singularidade, da falta para a potência, do déficit para a possibilidade de construção de sentidos.

No que se refere às mães, a substituição dos nomes reais por nomes de flores Rosa, Girassol, Tulipa e Margarida segue a mesma lógica de preservação ética, mas incorpora uma dimensão que dialoga com as experiências narradas ao longo da pesquisa. As flores, em sua diversidade de formas, cores e ritmos de crescimento, oferecem uma imagem potente para pensar o cuidado, a resistência e a delicadeza presentes nas trajetórias das mães.

As mães Rosa, Girassol, Tulipa e Margarida simbolizam diferentes modos de cuidado e resistência. Algumas se inclinam para proteger, outras se erguem em busca de luz, algumas florescem em ciclos breves e intensos, outras persistem ao longo das estações. Essa diversidade reflete a multiplicidade de experiências maternas no contexto do autismo, sem hierarquizá-las ou romantizá-las.

Essa escolha também dialoga com a compreensão de que os sujeitos se constituem nas relações e nos contextos em que vivem. As mães não são figuras abstratas ou universais, mas mulheres concretas, atravessadas por condições materiais, afetivas e institucionais que moldam suas práticas de cuidado e suas formas de luta por direitos.

A substituição dos nomes reais por nomes de flores contribui, ainda, para romper com a lógica de exposição que frequentemente recai sobre as mães de crianças autistas, cujas histórias são publicizadas sem o devido cuidado ético. Ao nomeá-las simbolicamente, a pesquisa reconhece sua centralidade sem capturá-las em identidades fixas ou estigmatizadas.

Essa estratégia narrativa também reforça o caráter dialógico da pesquisa, na qual ciência e sensibilidade não se excluem, mas se complementam. A escrita acadêmica, ao incorporar elementos poéticos de forma controlada, amplia as possibilidades de compreensão das experiências humanas, sem abrir mão do rigor teórico e metodológico.

Ao articular literatura, simbologia e análise histórico-cultural, a pesquisa reafirma que a produção de conhecimento sobre o autismo não pode se limitar à descrição de déficits ou dificuldades. É preciso criar linguagens que acolham a complexidade do vivido, reconhecendo os sujeitos em sua inteireza histórica, social e afetiva.

A escolha dos nomes fictícios para crianças e mães opera como um gesto ético e político. Ético, porque protege e respeita as pessoas que generosamente compartilharam suas histórias. Político, porque resiste à lógica de desumanização e patologização, afirmando que, assim como nos grandes enredos da literatura, as trajetórias dessas crianças e dessas mulheres são dignas de serem contadas com cuidado e compromisso social.

A localização territorial das quatro famílias em determinado município do interior do estado de São Paulo constitui um elemento central para a compreensão das trajetórias de cuidado, escolarização e acesso a políticas públicas vivenciadas pelas crianças autistas. O território, na perspectiva histórico-cultural, não se reduz a um espaço geográfico, mas se configura como um campo de relações sociais e institucionais que incidem diretamente sobre as possibilidades de desenvolvimento humano.

O município mencionado apresenta, nas últimas décadas, um histórico marcado por avanços e contradições no que se refere às políticas voltadas às pessoas com Transtorno do espectro autista. O município tem se destacado regionalmente por iniciativas voltadas à inclusão, pela ampliação do debate público sobre o TEA e pela presença de movimentos sociais e associações organizadas por familiares. Contudo, tais avanços convivem com limites estruturais que tensionam a efetivação de direitos no cotidiano das famílias.

O fato de todas as crianças participantes da pesquisa estarem matriculadas na rede municipal de ensino evidencia a centralidade da escola pública como espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e mediação do desenvolvimento. Sob a ótica vigotskiana, é nesse espaço que se constroem experiências fundamentais para a constituição das funções psicológicas superiores, desde que a escola se organize para acolher a diversidade e promover interações significativas.

Entretanto, a presença das crianças na rede municipal não garante, por si só, a efetivação de práticas inclusivas. As narrativas das famílias revelam que a escolarização ocorre em um contexto atravessado por disputas de sentido sobre o autismo, no qual discursos médicos, pedagógicos e administrativos se entrecruzam. A escola municipal torna-se, assim, um espaço de negociação permanente entre o direito à educação e as limitações impostas pela falta de recursos, formação continuada e apoio institucional.

O histórico deste município no campo da inclusão do TEA também se constrói a partir da atuação das próprias famílias, que assumem papel ativo na reivindicação de serviços, na criação de associações e na pressão por políticas públicas mais efetivas. Esse protagonismo familiar contribui para a visibilidade do autismo no município, mas, ao mesmo tempo, revela a fragilidade de um sistema que depende da mobilização social para avançar.

Dessa forma, o desenvolvimento das crianças autistas não pode ser analisado isoladamente de seu contexto urbano e institucional. As condições oferecidas pela rede municipal de ensino, articuladas ou não com as políticas de saúde e assistência social do município, configuram o cenário no qual se produzem possibilidades e barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem.

A inserção das crianças na rede municipal também evidencia a importância do Ensino fundamental como etapa decisiva na trajetória educacional. É nesse momento que se intensificam as demandas por adaptações curriculares, mediações pedagógicas e reconhecimento das singularidades do desenvolvimento autista. Quando essas demandas não são adequadamente atendidas, amplia-se o risco de processos de exclusão, ainda que a matrícula esteja garantida.

Enquanto município de porte médio e com relativa infraestrutura urbana, este ambiente revela que os desafios da inclusão do TEA não se restringem a contextos de extrema vulnerabilidade social. Mesmo em cidades com histórico de debate e iniciativas inclusivas, persistem práticas medicalizantes e expectativas normativas que dificultam a construção de uma escola inclusiva.

A análise das quatro famílias como residentes neste município e com filhos matriculados na rede municipal reforça a necessidade de políticas públicas territorializadas, que considerem as especificidades locais e articulem educação, saúde e assistência social. Uma abordagem histórico-cultural exige compreender que o desenvolvimento da criança é indissociável do território em que ela vive, das instituições que a acolhem e das relações sociais que se estabelecem nesse espaço concreto da vida cotidiana.

Os relatos das quatro famílias refletem trajetórias marcadas por uma intensa circulação das crianças autistas por diferentes especialidades médicas e terapêuticas, revelando um percurso que se inicia precocemente e se amplia à medida que os diagnósticos, suspeitas e encaminhamentos vão sendo produzidos no interior das redes de saúde e educação. Fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, profissionais de terapia sensorial e equipes que utilizam o método ABA aparecem de forma recorrente nos relatos, compondo um cenário de múltiplas intervenções que passam a organizar o cotidiano das crianças e de suas famílias.

Além dos atendimentos terapêuticos, observa-se a presença constante de médicos especialistas, como pediatras, gastroenterologistas, neurologistas, neuropediatras, cardiologistas e nutricionistas, configurando uma lógica de acompanhamento fortemente centrada no corpo, no comportamento e na normalização do desenvolvimento infantil. A constituição dessa rede multiprofissional, embora muitas vezes necessária diante das demandas concretas das crianças, também revela a força de um modelo biomédico que tende a fragmentar o sujeito em áreas, sintomas e funções, deslocando o foco das condições sociais e históricas que atravessam o desenvolvimento.

Sob a perspectiva histórico-cultural, esse movimento pode ser compreendido como expressão de um processo de medicalização da infância, no qual diferenças no desenvolvimento são rapidamente traduzidas em categorias diagnósticas e protocolos terapêuticos. O desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por déficits orgânicos ou funcionais, pois ele se constitui nas relações sociais, nas mediações e nas experiências concretas vividas pela criança em seus contextos de vida. Assim afirma Dainez (2009, p. 18) comentando sobre a definição histórico-cultural de humanidade:

Nesta perspectiva o homem é considerado como ser biológico, social e cultural, como membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico. É constituído nas relações socioculturais enquanto sujeito concreto, interativo e histórico que cria suas condições de existência, transforma-se desenvolvendo novas habilidades mentais. Nesse contexto, o homem desenvolve um caráter próprio de conferir significação e dar uma dimensão simbólica às atividades biológicas. Portanto, é desde sempre um ser social, cuja singularidade como pessoa ocorre por meio de sua aprendizagem como membro participante da cultura. (DAINEZ, 2009, p. 18)

Nesse sentido, a centralidade excessiva nos atendimentos clínicos corre o risco de reduzir a criança autista a um conjunto de limitações a serem corrigidas. A patologização se intensifica quando a multiplicidade de profissionais passa a produzir discursos convergentes sobre o que a criança não faz, não responde ou não acompanha, reforçando uma visão deficitária do desenvolvimento. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e médicos, ainda que atuem com diferentes enfoques, muitas vezes operam sob a mesma lógica normativa, na qual o parâmetro de comparação é a criança dita sem deficiência. Esse cenário contribui para a cristalização de expectativas reduzidas sobre as possibilidades de aprendizagem e participação social das crianças autistas.

As mães, figuras centrais nos relatos analisados, assumem o papel de articuladoras dessa complexa rede de atendimentos, sendo responsáveis por agendar consultas, acompanhar sessões, reorganizar rotinas familiares e, frequentemente, lidar com longas filas de espera, custos financeiros elevados e deslocamentos extenuantes. A busca constante por profissionais, como no caso da mãe que ainda procura um neuropediatra, revela não apenas zelo e compromisso, mas também a pressão social para que nenhuma possibilidade terapêutica seja deixada de lado.

Do ponto de vista histórico-cultural, essa sobrecarga materna não pode ser naturalizada como expressão de cuidado individual, pois ela é produzida por um sistema que transfere para

as famílias, especialmente para as mães, a responsabilidade quase exclusiva pelo sucesso do desenvolvimento infantil. A ausência ou fragilidade de políticas públicas integradas faz com que essas mulheres se tornem gestoras solitárias de percursos terapêuticos complexos, muitas vezes em detrimento de sua própria saúde física e emocional.

Outro aspecto relevante é que a intensa rotina de atendimentos tende a ocupar grande parte do tempo da criança, reduzindo espaços de convivência espontânea, brincadeira livre e participação em contextos educativos mais amplos. Quando o cotidiano infantil é excessivamente organizado em torno de sessões terapêuticas, corre-se o risco de empobrecer as experiências sociais que são fundamentais para a constituição das funções psíquicas superiores e para a produção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

No âmbito da escolarização, especialmente no Ensino fundamental, esse modelo medicalizante pode reforçar práticas excludentes, ao justificar dificuldades de aprendizagem exclusivamente a partir do diagnóstico e dos laudos clínicos. A escola, ao se apoiar excessivamente nos discursos médicos, tende a abdicar de seu papel pedagógico e formativo, esperando que as intervenções externas preparem a criança para aprender, em vez de reorganizar suas próprias práticas para acolher a diversidade do desenvolvimento.

As quatro famílias analisadas revelam, portanto, um paradoxo. De um lado, o acesso a diferentes profissionais representa uma tentativa legítima de garantir melhores condições de desenvolvimento para as crianças. De outro, a centralidade dessas intervenções evidencia um processo de captura da infância autista por discursos técnicos que pouco dialogam com as experiências concretas das crianças em seus contextos familiares, escolares e comunitários. Estas experiências concretas com adultos e outras crianças fazem parte do núcleo de meio social que afeta e é afetado em meio ao desenvolvimento da criança, movimentando aprendizagem. Como aponta Dainez (2009, p. 19):

A aprendizagem na perspectiva histórico-cultural é essencialmente social e mediada, pois pressupõe o outro para interagir e significar os acontecimentos. Através das ações mediadas da criança com o outro, com os signos e instrumentos, esta apreende e toma para si os saberes e valores culturais. (DAINEZ, 2009, p. 19)

A análise histórico-cultural desses dados aponta para a necessidade de deslocar o foco da patologização individual para a compreensão das condições sociais que produzem e intensificam a medicalização. Reconhecer o papel ativo das mães, problematizar a lógica de múltiplos encaminhamentos e fortalecer práticas educativas inclusivas são passos fundamentais

para construir trajetórias de desenvolvimento que não se limitem à correção de déficits, mas que valorizem as potencialidades das crianças autistas em sua relação viva com o mundo social.

A intensificação dos atendimentos médicos e terapêuticos não ocorre de forma dissociada das condições materiais de existência, mas se articula diretamente às possibilidades econômicas de cada núcleo familiar. A necessidade de acesso contínuo a fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos especialistas e métodos específicos, como o ABA, impõe custos elevados que extrapolam aquilo que é ofertado de maneira regular pelas políticas públicas de saúde e assistência social no Brasil.

Nesse cenário, a ausência de apoio financeiro efetivo do Estado emerge como um elemento estruturante da desigualdade nas trajetórias de cuidado. Das quatro famílias analisadas, apenas uma acessa o Benefício de Prestação Continuada previsto na Lei Orgânica da Assistência Social, o LOAS, enquanto as demais são excluídas do benefício pelo critério estrito de renda familiar. Tal dado revela uma contradição central das políticas assistenciais, que operam com parâmetros econômicos rígidos e desconsideram a complexidade dos gastos relacionados à deficiência e ao cuidado continuado.

O LOAS, enquanto política pública de assistência social, garante um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove impedimentos de longo prazo e cuja renda familiar per capita seja mínima compatível. Embora represente um importante instrumento de proteção social, o benefício se mostra insuficiente diante da realidade vivida pelas famílias de crianças autistas, especialmente quando se considera o custo acumulado de terapias, consultas particulares, medicamentos, deslocamentos e adaptações necessárias ao cotidiano.

A situação das três famílias que não recebem o benefício, sob a justificativa de que a renda familiar ultrapassa o limite exigido, evidencia um fenômeno recorrente na política social brasileira, no qual a renda nominal passa a ser o único critério de avaliação da vulnerabilidade. Essa lógica ignora que famílias de crianças autistas, mesmo com renda formalmente superior ao teto estabelecido, enfrentam despesas extraordinárias que comprometem de forma significativa o orçamento doméstico.

Essa situação não pode ser compreendida como um simples efeito administrativo, mas como expressão de um modelo de Estado que individualiza o cuidado e transfere para as famílias a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela inclusão social das crianças. Ao não reconhecer o impacto das condições sociais na constituição do desenvolvimento humano, o poder público reforça uma lógica meritocrática que naturaliza a desigualdade no acesso aos serviços especializados.

A dependência crescente de convênios privados e de atendimentos particulares, evidenciada nos relatos das quatro famílias, revela a fragilidade da rede pública de saúde e educação no atendimento às demandas do autismo. A escassez de profissionais especializados no Sistema Único de Saúde e a limitação da oferta de terapias intensivas empurram as famílias para o mercado privado, transformando o direito à saúde em mercadoria acessível apenas àqueles que conseguem arcar com os custos.

Essa realidade aprofunda processos de medicalização e patologização, pois o acesso às intervenções passa a ser mediado por contratos, planos de saúde e pagamentos diretos, reforçando a ideia de que o desenvolvimento da criança depende da acumulação de atendimentos técnicos. A criança autista, nesse contexto, é capturada por uma lógica de consumo terapêutico, na qual o sucesso do cuidado é frequentemente associado à capacidade financeira da família.

As mães, novamente, ocupam posição central nesse processo, assumindo não apenas a gestão da rotina terapêutica, mas também a administração dos recursos financeiros destinados ao cuidado dos filhos. A busca por convênios, a negociação com profissionais particulares e o sacrifício de outras necessidades familiares tornam-se estratégias cotidianas de sobrevivência frente à ausência de suporte estatal adequado. Essa sobrecarga material se soma à já reconhecida sobrecarga emocional.

A única família que acessa o LOAS demonstra, por contraste, a importância do benefício como mecanismo de mitigação das desigualdades, ainda que de forma limitada. O valor recebido contribui para a manutenção mínima dos atendimentos e para a redução da insegurança financeira, mas não elimina a necessidade de complementação com serviços privados. Isso mostra que, mesmo quando presente, o apoio estatal se mostra insuficiente para responder às demandas reais das famílias de crianças com TEA.

Do ponto de vista histórico-cultural, o desenvolvimento da criança não pode ser dissociado das condições concretas de vida de sua família. A precarização financeira interfere diretamente nas possibilidades de acesso a experiências educativas, culturais e sociais fundamentais para a constituição das funções psíquicas superiores. Assim, a ausência de políticas públicas integradas compromete não apenas o cuidado clínico, mas também os processos de escolarização e participação social das crianças autistas.

No contexto do Ensino fundamental, essa desigualdade se expressa de forma ainda mais contundente. Famílias com maior capacidade financeira tendem a compensar a fragilidade da escola pública por meio de atendimentos privados, enquanto aquelas em situação de maior vulnerabilidade enfrentam barreiras adicionais para garantir suporte adequado à aprendizagem.

A escola, por sua vez, frequentemente se apoia nos laudos e nas intervenções externas, reforçando a desresponsabilização institucional.

A análise dos dados das quatro famílias revela, portanto, que o critério de renda utilizado para concessão do LOAS opera como um mecanismo excludente, que invisibiliza os custos reais da deficiência e reforça desigualdades estruturais. A política assistencial, ao não considerar o caráter contínuo e intensivo do cuidado requerido pelo autismo, acaba por reproduzir uma lógica de injustiça social.

É fundamental problematizar a concepção de deficiência subjacente a essas políticas, que ainda se apoia em uma visão individualizante e biomédica. Uma abordagem histórico-cultural exige reconhecer que as barreiras enfrentadas pelas crianças autistas são produzidas socialmente, e que o Estado tem responsabilidade direta na criação de condições materiais que favoreçam o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão.

Nesse sentido, a ampliação do acesso ao LOAS, a flexibilização dos critérios de renda e a articulação com políticas de saúde e educação aparecem como medidas urgentes. Não se trata apenas de garantir um benefício financeiro, mas de reconhecer o direito das famílias a condições dignas de cuidado, sem que isso dependa exclusivamente de sua capacidade econômica.

A realidade das quatro famílias analisadas evidencia um modelo de proteção social insuficiente, que aprofunda a medicalização, sobrecarrega as mães e transforma o direito ao desenvolvimento em privilégio. Uma política pública comprometida com a perspectiva histórico-cultural precisa deslocar o foco do diagnóstico para as condições sociais, reconhecendo que o desenvolvimento humano é indissociável do apoio coletivo, estatal e institucional.

A análise das trajetórias das quatro mães revela um dado significativo para a compreensão das relações entre cuidado, escolarização e produção de sentidos acerca do autismo. Três das mães possuem formação, atuação profissional ou percurso formativo diretamente vinculados à área da Educação, enquanto a quarta, embora afastada do trabalho formal em função do recebimento do LOAS, exerce papel ativo como líder e responsável por uma associação social de apoio às famílias. Esse dado não pode ser interpretado como circunstancial, mas como elemento constitutivo das formas de enfrentamento das demandas impostas pelo diagnóstico.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a inserção dessas mães em campos de saber e práticas sociais relacionados à educação contribui para a construção de leituras mais críticas acerca do desenvolvimento infantil e da escolarização das crianças autistas. A mãe designer e

mestranda na área da Educação, assim como as duas mães pedagogas, mobilizam conhecimentos teóricos e experiências profissionais que tensionam discursos exclusivamente medicalizantes, possibilitando uma compreensão mais ampliada das potencialidades de seus filhos no contexto escolar, especialmente no Ensino fundamental.

A proximidade com a área educacional favorece a apropriação de conceitos, legislações e debates contemporâneos sobre inclusão, direitos educacionais e práticas pedagógicas, o que se reflete em posturas mais ativas frente às instituições escolares. Essas mães tendem a ocupar espaços de diálogo e, por vezes, de confronto com a escola, questionando encaminhamentos baseados apenas em laudos clínicos e reivindicando ações pedagógicas que considerem a criança como sujeito histórico e cultural.

No entanto, essa maior capitalização acadêmica não elimina os desafios enfrentados no cotidiano. Ao contrário, frequentemente amplia a percepção das contradições presentes nas políticas públicas e nas práticas escolares, gerando tensões adicionais. Conhecer os direitos e reconhecer as lacunas institucionais torna a experiência da exclusão ainda mais evidente, especialmente quando a escola se mostra resistente a reorganizar suas práticas para atender às especificidades do desenvolvimento autista.

A mãe que se encontra afastada do trabalho formal em razão do recebimento do LOAS, por sua vez, constrói uma trajetória de engajamento social que assume relevância singular. Ao atuar como responsável por uma associação de apoio às famílias, ela transforma sua experiência individual em ação coletiva, produzindo espaços de acolhimento, orientação e luta por direitos. Essa atuação evidencia que a participação social não se restringe ao mercado de trabalho formal, mas se expressa em formas alternativas de produção de sentido e intervenção na realidade. A liderança associativa pode ser compreendida como uma forma potente de mediação social, na qual a vivência do autismo se converte em práxis política.

A comparação entre as trajetórias das quatro mães permite observar que, embora os caminhos profissionais sejam distintos, todas assumem posições ativas na defesa do desenvolvimento e da escolarização de seus filhos. Seja por meio da formação acadêmica, da atuação pedagógica ou do engajamento social, essas mulheres produzem estratégias que desafiam a lógica da passividade frequentemente atribuída às famílias de crianças com deficiência.

Entretanto, é necessário problematizar o fato de que essa atuação intensificada das mães não pode ser naturalizada como solução para as falhas estruturais do sistema educacional e assistencial. A centralidade feminina no cuidado, na militância e na mediação com instituições

reforça desigualdades de gênero e evidencia a transferência de responsabilidades do Estado para os sujeitos individuais, especialmente para as mulheres.

No contexto da escolarização no Ensino fundamental, a presença de mães com formação em Educação pode favorecer práticas mais dialógicas entre família e escola, mas também expõe a fragilidade de um sistema que depende do conhecimento especializado das famílias para garantir direitos básicos. Quando a inclusão escolar se torna mais viável apenas para aqueles cujos responsáveis dominam o discurso pedagógico, evidencia-se um modelo excludente e desigual.

A análise dessas trajetórias profissionais e de engajamento social reafirma a importância de reconhecer as famílias como agentes políticos. Uma abordagem histórico-cultural comprometida com a inclusão exige que o saber dessas mães seja legitimado no diálogo com a escola e com as políticas públicas.

O uso de medicamentos no cotidiano de crianças autistas em processo de escolarização constitui um dos aspectos mais sensíveis e controversos das práticas contemporâneas de cuidado. Nas trajetórias das quatro crianças analisadas, a presença de fármacos aparece de maneira recorrente, integrando a rotina familiar e escolar como estratégia de manejo comportamental, neurológico e fisiológico, o que exige uma análise crítica que ultrapasse a dimensão clínica estrita.

Os relatos das mães indicam que todas as crianças fazem ou já fizeram uso de medicamentos psicotrópicos ou de regulação orgânica. Entre eles, destacam-se o Aristab (aripirazol), a risperidona, o Depakene (valproato de sódio), o Keppra (levetiracetam), a melatonina, o Corticorten (hidrocortisona) e o Aerolin (salbutamol), compondo um cenário de polifarmácia especialmente evidente em uma das trajetórias. Esse conjunto de medicações reflete o tratamento medicamentoso como resposta privilegiada às manifestações do desenvolvimento infantil consideradas desviantes ou difíceis de manejar no contexto escolar.

Sob a perspectiva histórico-cultural, é fundamental problematizar o lugar que o medicamento ocupa na mediação entre a criança e a escola. Ao ser utilizado como recurso prioritário para regular comportamento, atenção ou sono, o fármaco tende a deslocar o foco das práticas pedagógicas e das condições sociais de aprendizagem para o corpo individual da criança, reforçando processos de medicalização.

A risperidona, presente em duas das trajetórias, ocupa lugar emblemático nesse debate. Amplamente prescrita para crianças autistas com comportamentos considerados desafiadores, ela se insere em uma lógica de contenção e adequação às normas escolares.

A presença da melatonina, utilizada por duas crianças, aponta para outra dimensão da medicalização, relacionada à regulação do sono. O sono, elemento fundamental para o desenvolvimento, passa a ser tratado como variável química, frequentemente dissociada das condições ambientais, emocionais e sociais que atravessam a vida da criança e de sua família. Mais uma vez, a solução farmacológica se sobrepõe à reflexão sobre rotinas, vínculos e organização do cotidiano.

Em um dos casos, a extensa lista de medicamentos se articula a um conjunto igualmente amplo de diagnósticos, expressos em sete códigos da Classificação Internacional de Doenças. Paralisia cerebral, TEA, TDAH, TOD, cardiopatia, entre outros, compõem um quadro diagnóstico construído desde o nascimento, revelando um processo em que a criança passa a ser definida por camadas sucessivas de laudos.

Do ponto de vista histórico-cultural, esse acúmulo de diagnósticos não pode ser compreendido apenas como avanço do conhecimento médico, mas como produção social de categorias que organizam o olhar institucional sobre a criança (De Paoli; Machado, 2022). Cada novo laudo amplia o controle técnico sobre sua vida, ao mesmo tempo em que estreita os espaços de reconhecimento de suas potencialidades no contexto escolar.

Nas demais trajetórias, o diagnóstico de TEA aparece de forma mais delimitada, com laudos documentados entre 2022 e 2023 e diagnósticos realizados precocemente, em alguns casos ainda no segundo ano de vida. A antecipação diagnóstica, embora possa favorecer o acesso a serviços, também intensifica a inserção precoce da criança em circuitos terapêuticos e medicamentosos, moldando desde cedo sua experiência escolar.

A presença de convênio médico em todas as quatro famílias constitui um dado relevante para a análise. O acesso à saúde suplementar viabiliza consultas especializadas, exames e prescrições que muitas vezes não estariam disponíveis no sistema público. Contudo, esse acesso também reforça a lógica privatizada do cuidado, na qual o tratamento da criança se organiza em torno de serviços pagos, aprofundando desigualdades entre famílias.

Essa dinâmica se articula de maneira direta com a presença ou ausência da figura paterna nas trajetórias familiares. Em uma das famílias, o pai está presente na escola e no cotidiano, embora não esteja inserido no mercado de trabalho, participando ativamente das demandas escolares do filho. Essa presença tende a redistribuir parcialmente as responsabilidades de cuidado, ainda que não elimine a centralidade materna.

Em outra trajetória, a ausência paterna é marcada pelo abandono do lar e pela judicialização da pensão alimentícia. Nesse caso, a mãe assume sozinha a gestão da rotina

medicamentosa, terapêutica e escolar da criança, o que intensifica a sobrecarga emocional e material.

Nas duas famílias em que o pai está presente e inserido no trabalho formal, observa-se uma divisão de papéis que, embora mantenha a mãe como principal cuidadora, oferece algum suporte material. Ainda assim, a responsabilidade pelo acompanhamento dos medicamentos, dos laudos e das demandas escolares permanece majoritariamente feminina, evidenciando a persistência de desigualdades de gênero no cuidado.

As considerações que se delineiam a partir deste conjunto de análises preliminares apontam para a necessidade de compreender a escolarização de crianças com Transtorno do espectro autista como um processo profundamente imbricado em dimensões sociais, históricas, políticas e afetivas que não se deixam fragmentar em eixos isolados. As experiências narradas pelas mães revelam que educação, saúde, assistência social e organização familiar constituem um mesmo campo de forças, no qual se produzem sentidos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a deficiência e sobre os lugares socialmente atribuídos às crianças autistas.

As rotinas familiares evidenciam que a articulação entre atendimentos multiprofissionais, uso contínuo de medicamentos, acompanhamento escolar e gestão de demandas burocráticas recai majoritariamente sobre as mães. Esse trabalho cotidiano, invisibilizado e naturalizado, revela não apenas uma sobrecarga individual, mas a ausência de políticas públicas integradas que sustentem o cuidado de forma coletiva. A centralidade da figura materna não emerge como escolha, mas como resposta a um sistema que delega às famílias a responsabilidade pela garantia de direitos.

A relação com a assistência social, particularmente no que se refere ao acesso ao Benefício de Prestação Continuada, explicita contradições estruturais do sistema de proteção. Mesmo diante de elevados custos com convênios médicos, terapias e medicamentos, a maioria das famílias permanece excluída do benefício por critérios econômicos que desconsideram a complexidade das demandas associadas ao autismo. Tal cenário reforça a privatização do cuidado e aprofunda desigualdades, ao transformar o acesso a direitos em função da renda e do capital cultural das famílias.

Nesse contexto, o uso de convênios médicos e serviços particulares não se configura como alternativa complementar, mas como estratégia de sobrevivência frente à insuficiência das políticas públicas. A coexistência entre a escola pública e a saúde privada revela uma lógica fragmentada de atendimento, na qual o Estado se mantém presente de forma parcial, enquanto as famílias assumem o ônus financeiro, emocional e organizacional do cuidado contínuo.

As trajetórias profissionais e acadêmicas das mães, em sua maioria vinculadas ao campo da educação ou ao ativismo social, atravessam diretamente as formas de relação com a escola e com as instituições. Esse contexto disponibiliza a elas maior circulação nos espaços de decisão, maior domínio dos discursos técnicos e maior capacidade de reivindicação. Ainda assim, os relatos demonstram que nem mesmo esse conjunto de recursos é suficiente para garantir práticas escolares efetivamente inclusivas, evidenciando que as barreiras enfrentadas são estruturais e não individuais.

A presença dos medicamentos no cotidiano escolar das crianças, longe de ser analisada apenas sob a ótica clínica, revela tensões entre o direito à aprendizagem e a busca por comportamentos considerados adequados ao ambiente escolar. O recurso farmacológico, muitas vezes, opera como mediador silencioso da inclusão, garantindo permanência física na escola sem, contudo, assegurar experiências pedagógicas significativas. Tal dinâmica reforça a necessidade de problematizar práticas que priorizam a adaptação do sujeito em detrimento da revisão dos contextos educativos. Novaes e Freitas (2024, p. 22-23) detalham a dinâmica que ocorre nesses contextos:

Há, em contextos escolares, a exacerbada marca do diagnóstico que antecede a pessoa, com forte ênfase nas condições orgânicas. Esse aspecto causa estranhamento quando se assume a tese socio-histórico-cultural do desenvolvimento humano: que o homem se constitui na relação com o outro. (NOVAES; FREITAS, 2024, p. 22-23)

As configurações familiares, marcadas por presenças e ausências paternas diversas, também se articulam a esse cenário mais amplo, sem, entretanto, deslocar o eixo central da análise. Independentemente da participação paterna, o cuidado, a mediação institucional e a defesa dos direitos das crianças têm sido concentrados, em muitas ocasiões, nas mães, reafirmando padrões históricos de gênero e evidenciando a insuficiência de políticas que considerem a família como unidade coletiva de cuidado.

O conceito vigotskiano de historicismo (Sersocima, 2019) oferece uma chave interpretativa potente para compreender as experiências relatadas pelas mães de estudantes autistas, pois desloca o olhar da condição individual da criança para os processos sociais, culturais e históricos que constituem o desenvolvimento humano. Historicismo, em Vigotski (Sersocima, 2019), não é apenas a consideração do passado, mas a compreensão de que todo fenômeno psicológico se forma em condições históricas concretas, atravessadas por relações de poder, por discursos legitimados e por práticas socialmente produzidas.

Ao observar as trajetórias dessas quatro famílias, torna-se evidente que o desenvolvimento das crianças não pode ser explicado a partir de características internas ou diagnósticos isolados. Cada percurso terapêutico, escolar e familiar se constitui em diálogo com políticas públicas insuficientes, com modelos médicos hegemônicos e com uma escola que ainda opera sob parâmetros normativos. O historicismo permite compreender que essas experiências não são fruto de escolhas individuais, mas de condições históricas específicas que moldam possibilidades e limites. Novaes e Freitas (2024, p. 24) explanam sobre o caráter normativo presente nas condições históricas:

Contudo, o referencial vigotskiano caminha em outra direção ao compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência como um processo que acontece em uma localização social, regido por leis históricas da espécie humana em consonância com a cultura em que o sujeito está inserido. (NOVAES; FREITAS, 2024, p. 24)

O historicismo vigotskiano também ilumina o papel central das mães, cuja atuação não pode ser compreendida como resultado de uma disposição natural ao cuidado (Sersocima, 2019). Trata-se de uma construção histórica e cultural que atribui às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pela mediação entre escola, saúde, assistência social e justiça. As rotinas extenuantes, os deslocamentos constantes e a vigilância permanente sobre o desenvolvimento dos filhos revelam uma divisão social do cuidado profundamente desigual.

As vivências dessas mães revelam que o desenvolvimento humano, tal como concebido por Vigotski (2021), é sempre um processo inacabado e contraditório. As crianças se desenvolvem não apesar das condições históricas, mas em diálogo com elas. O mesmo ocorre com as mães, que se transformam ao longo do percurso, resignificando saberes, práticas e identidades.

Assim, longe de ser apenas uma condição neurobiológica, é vivido socialmente de maneiras diversas, conforme o tempo histórico, o território e as políticas em vigor. As experiências relatadas nesta pesquisa não são exceções, mas expressões de um modo historicamente situado de organizar o autismo na infância e como deficiência. Como afirmam Novaes e Freitas (2024, p. 24) ao tratar os efeitos dos estudos do percurso histórico do termo “autismo” sobre a progressão da pesquisa na área e sobre a compreensão das condições que regem o contexto social sobre o autismo na contemporaneidade: “Tal questão, além de contribuir para a compreensão do objetivo proposto, possibilita adentrar o referencial

vigotskiano mirando a constituição humana e os fatos históricos que atravessam o entendimento do termo autismo e reverberam em diferentes práticas sociais.” (Novaes; Freitas, 2024, p.24).

Este modelo de análise das condições históricas (Sersocima, 2019) em que se encontram os sujeitos permite compreender o presente como um campo de contradições e de possibilidades de transformação. As práticas escolares, as políticas de inclusão escolar e as estratégias familiares observadas não são estáticas nem naturais, mas historicamente produzidas e, portanto, passíveis de mudança. Ao situar a escolarização de crianças com TEA nesse movimento histórico, é possível afirmar que o desenvolvimento não se dá por adaptação individual, mas pela transformação das condições sociais, recuperando o sentido político do pensamento (De Paoli; Machado, 2022).

Nesse sentido, a escuta das mães desloca o centro da análise do diagnóstico para a história vivida, do laudo para a experiência concreta e da criança isolada para o conjunto de relações que produzem seu desenvolvimento. Ao assumir essa escuta como elemento central da pesquisa, reafirma-se o princípio historicista de que o conhecimento se produz na relação entre sujeitos socialmente situados (Sersocima, 2019). As narrativas maternas tornam-se, assim, não apenas fontes de dados, mas espaços de denúncia, resistência e produção de novos sentidos sobre a escolarização, reafirmando que compreender o desenvolvimento humano implica, necessariamente, ouvir aqueles que o constroem cotidianamente em condições históricas muitas vezes adversas (Caiado, 2011).

Sendo assim, podemos compreender que quando determinados discursos são apropriados pelas famílias, ocorre um movimento dialético de internalização e reinterpretação. De modo não intencional, as famílias passam a se ver como cuidadoras de um “caso”, e não como mediadoras culturais do desenvolvimento de um sujeito. As interações cotidianas tornam-se marcadas por expectativas reduzidas, orientadas por diagnósticos e laudos, que funcionam como dispositivos de controle. Em vez de mobilizar o potencial criativo da criança e a construção de novas formas de comunicação e pensamento, o cotidiano é permeado pela busca incessante por terapias, técnicas e prescrições.

Esse processo interfere diretamente nas relações entre escola e família. Ao adotar o discurso médico como parâmetro, a família tende a enxergar a escola como espaço secundário, insuficiente para atender às “necessidades específicas” do filho (Orrú; Silva, 2015). O professor passa a ser visto como agente auxiliar do tratamento clínico, e não como mediador cultural da aprendizagem. O saber pedagógico é desvalorizado, e a autoridade docente é corroída pela força do diagnóstico. Assim, a escola perde o protagonismo na construção dos sentidos sobre o desenvolvimento infantil e se converte em extensão das práticas terapêuticas.

A consequência desse processo é uma profunda reconfiguração ideológica da escolarização: o ensino passa a ser medido por critérios clínicos e comportamentais, e não pelo avanço cultural, cognitivo e social da criança. As famílias, ao internalizarem a visão patologizante, também limitam suas próprias expectativas (Caponi, 2016). Muitos pais, ao ouvirem de especialistas que o autismo “não tem cura” ou que a criança “não aprenderá como as outras”, acabam reproduzindo discursos de desistência e conformismo. O olhar de esperança e de crença na potência do desenvolvimento cede lugar à aceitação resignada do diagnóstico como destino (Orrú; Silva, 2015).

Em uma leitura histórico-cultural, tal resignação não é um fenômeno individual, mas socialmente determinado. A alienação ideológica, descrita por Marx (2007, p. 523), manifesta-se aqui como alienação afetiva: o sujeito (família) passa a interpretar a realidade a partir das categorias impostas por grupos detentores de poder, neste caso, o campo médico e as indústrias associadas à medicalização da infância (Caponi, 2016). A linguagem, elemento central da teoria vigotskiana, torna-se veículo dessa alienação: palavras como “transtorno”, “déficit” e “comprometimento” passam a definir o modo de pensar e agir das famílias e dos educadores.

Os pressupostos vigotskianos (Góes; Cruz, 2006) propõem, em oposição, a construção de novos sentidos sobre o autismo e o desenvolvimento. Produzir sentido, nesse horizonte teórico, significa reelaborar a experiência, ressignificar o vivido e compreender o sujeito como ser em movimento. Para que isso ocorra, a mediação educativa deve ser dialógica, culturalmente rica e socialmente engajada. O professor e a família precisam ser coautores desse processo, articulando o conhecimento científico ao saber vivido, a teoria à prática, o individual ao coletivo (Prestes; Tunes; Silva, 2024).

Em síntese, a visão médica supervalorizada, ao impregnar o imaginário das famílias e dos educadores, compromete a produção de sentidos sobre a escolarização e a aprendizagem. Ela transforma a escola em extensão do consultório e reduz o papel do professor a executor de prescrições. É possível conceber que o sentido da educação não está no diagnóstico, mas na relação. É no encontro mediado entre o aluno, o professor e a cultura que o desenvolvimento se realiza (Prestes; Tunes; Silva, 2024). Romper com a hegemonia médica é, portanto, devolver à educação o que lhe é próprio: o poder de humanizar, de criar e de transformar a realidade histórica.

Esse uso indevido e acrítico dos diagnósticos tem produzido efeitos devastadores sobre a produção de sentidos das famílias e dos próprios educadores. As famílias, ao internalizarem a linguagem médica, passam a compreender a escolarização de seus filhos não como um direito (Fávero, 2004), mas como uma concessão condicionada ao reconhecimento clínico. O ingresso

e a permanência na escola tornam-se dependentes da apresentação de um laudo atualizado, convertendo a educação em extensão das práticas de saúde (Orrú; Silva, 2015). A escolarização perde sua função humanizadora e se subordina à lógica terapêutica.

Quando o discurso médico domina o campo das relações familiares, ele modela as expectativas parentais, delimitando o que é imaginável e possível para a criança (Orrú; Silva, 2015). As famílias passam, então, a interpretar cada avanço ou retrocesso escolar sob o prisma da patologia. Essa leitura unilateral reduz o significado das experiências educativas, substituindo o olhar sobre o desenvolvimento pela vigilância dos sintomas. A escola, em vez de ser espaço de criação de novas significações, transforma-se em arena de confirmação diagnóstica.

## **6.2. ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO: EXCERTOS**

A pesquisa que nos é apresentada neste documento gerou como resultado a contemplação e análise de excertos provindos dos discursos das 4 mães/responsáveis entrevistadas. Tais trechos são apresentados e recebem destaque considerando os objetivos desta pesquisa. São excertos tidos como recortes de entrevistas mais amplas. Para melhor elucidação dos dados, maior fidelidade aos objetivos da pesquisa e adequada discussão sobre os discursos manifestos nos excertos, optamos por organizar os resultados em eixos de análise. São três eixos de análise que nos servem como tópicos de contemplação das falas dos sujeitos para o desenvolvimento ordenado dos assuntos abordados. Os eixos de análise elencados são: 1) Sentidos elaborados pelas mães de estudantes com TEA sobre a função social da escola; 2) Sobre as trajetórias de escolarização das crianças com TEA; 3) Concepção de deficiência e consequências decorrentes.

### **6.2.1. Sentidos elaborados pelas mães de estudantes com TEA sobre a função social da escola**

A análise dos discursos das mães de estudantes com transtorno do espectro autista permite compreender como determinados sentidos sobre a função social da escola são produzidos no interior das relações sociais e das experiências concretas de escolarização. Compreende-se que os sentidos elaborados pelos sujeitos emergem das interações sociais e das

condições históricas que organizam a vida coletiva. Assim problematizamos as instituições sociais, entre elas a escola, assumem funções determinadas pelas formas de organização da sociedade, pela divisão social do trabalho e pelas disputas em torno da formação humana. Nesse contexto, os excertos das entrevistas evidenciam diferentes produções de sentido acerca da escola, revelando tanto expectativas quanto tensões relacionadas ao papel dessa instituição na escolarização de crianças com TEA.

Antes de adentrar a análise dos excertos, torna-se importante considerar que os discursos das mães são produzidos a partir de suas experiências concretas com a escolarização de seus filhos. Essas experiências envolvem interações com professores, gestores escolares, profissionais de apoio e outras famílias, constituindo um conjunto de vivências que orientam as interpretações sobre a escola. Tais discursos não podem ser compreendidos como opiniões isoladas, mas como produções que refletem as condições sociais em que esses sujeitos estão inseridos.

Além disso, as narrativas das mães revelam um campo de disputas em torno do que se espera da escola em uma sociedade que, ao mesmo tempo em que afirma o princípio da educação inclusiva, convive com limites estruturais que dificultam sua concretização. Nesse cenário, as famílias de estudantes com TEA tornam-se interlocutoras privilegiadas para compreender como as políticas educacionais e as práticas escolares se materializam no cotidiano. Os sentidos elaborados pelas mães expressam tanto expectativas quanto frustrações, revelando as tensões entre os discursos oficiais da inclusão e as condições reais de funcionamento das instituições escolares.

Assim, analisar os excertos das entrevistas à luz da teoria histórico-cultural permite compreender como as mães produzem interpretações sobre a função social da escola a partir de suas experiências. Ao problematizar esses discursos, busca-se evidenciar como diferentes sentidos sobre o papel da escola emergem nas narrativas, ora enfatizando a aprendizagem acadêmica, ora destacando a socialização ou mesmo a preparação para o trabalho. Essa multiplicidade de sentidos constitui um elemento central para compreender as expectativas das famílias em relação à escolarização de crianças com TEA. Em meio às expectativas expressas pelas mães vêm à tona impressões sobre o aparente despreparo da escola para cumprir com sua função social. Conforme relatado por Tulipa: “E aí, conversando, eu falei assim, a gente precisa mudar. O autismo, ele não surgiu agora. Já vem de décadas. E a escola nunca está preparada e nunca vai estar preparada. Então, a gente precisa rever muita coisa.” (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

O discurso de Tulipa revela uma percepção histórica sobre a presença do autismo na sociedade e, simultaneamente, uma crítica à recorrente sensação de despreparo institucional da escola diante das demandas educacionais de estudantes com TEA. A formulação de que a escola nunca está preparada indica a experiência reiterada de frustração diante das respostas institucionais oferecidas à escolarização dessas crianças.

É possível compreender que tal percepção não se constitui como uma opinião isolada, mas como resultado de um processo de significação construído nas relações entre família, escola e políticas educacionais. Os sentidos produzidos pela mãe são atravessados pelas vivências concretas de escolarização, pelas interações com professores e gestores e pelas dificuldades encontradas para garantir a participação do filho no espaço escolar. Assim, o discurso expressa a historicidade das relações educacionais e evidencia como a experiência social das famílias contribui para a construção de determinadas interpretações sobre a instituição escolar.

Essa fala também permite problematizar as condições estruturais que atravessam o sistema educacional. A recorrente percepção de despreparo da escola pode ser compreendida como expressão das contradições próprias de uma instituição inserida em uma sociedade marcada por desigualdades e por processos de precarização do trabalho educativo (Castro Neta et al, 2020). Nesse sentido, o discurso da mãe aponta para limites estruturais da escola que não se reduzem à ação individual de professores, mas que se relacionam com políticas públicas, financiamento educacional e organização do trabalho pedagógico.

Ao afirmar que “a gente precisa rever muita coisa”, a mãe evidencia uma demanda por transformação institucional. Tal enunciado revela um posicionamento ativo das famílias diante da escola, indicando que essas mães não se colocam apenas como espectadoras do processo educacional, mas como sujeitos que reivindicam mudanças nas práticas escolares. A produção desse sentido reforça a importância da participação das famílias na reflexão sobre as políticas e práticas educacionais, especialmente no campo da educação inclusiva.

O excerto permite problematizar a função social da escola para além da ideia de preparo técnico para lidar com determinadas condições clínicas. A escola pode ser compreendida como espaço privilegiado de mediação cultural e de desenvolvimento humano. Assim, o desafio colocado pela fala da mãe não se limita à preparação técnica para o atendimento do autismo, mas envolve repensar o próprio papel da escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido e pela garantia do direito à educação de todos os sujeitos. Sobre a escolarização formal e a preocupação com o desenvolvimento acadêmico ofertado pela escola, Girassol relata:

A escola, ela sempre foi importante não só na vida do Harry, mas de todos os alunos, né? Por conta da parte acadêmica, pedagógica, né? Que é ali que você vai estudar, aprender, sair alfabetizado para você entender o que você quer para o seu futuro, né? Então isso é muito importante. Eu sei, eu tenho a plena consciência como mãe, como ser humano, que o Harry tem as suas limitações. É um desejo que ele seja um advogado, como eu já disse anteriormente, mas pode ser que ele venha a não ser. Mas que ele tenha o mínimo de capacidade de entendimento para trabalhar, de repente, em algo que ele queira, conseguir ajudar, de repente, em alguma outra instituição, sabe? E que ele leve vida e esperança para outras pessoas. (Girassol, 25 de novembro de 2024)

Nesse excerto, a função social da escola aparece fortemente associada ao processo de escolarização formal e à aprendizagem dos conhecimentos sistematizados, especialmente à alfabetização. A mãe atribui à escola o papel de garantir condições para que o sujeito compreenda o mundo e projete seu futuro.

Essa produção de sentido aproxima-se da compreensão clássica da escola como instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente pela humanidade. Tal função assume centralidade, uma vez que o acesso aos conhecimentos sistematizados pode ser entendido como condição fundamental para o desenvolvimento. A alfabetização, nesse contexto, não se reduz a uma habilidade técnica, mas constitui um processo de apropriação cultural que amplia as possibilidades de participação social do sujeito.

Entretanto, o discurso da mãe também evidencia uma tensão entre expectativa e reconhecimento das limitações atribuídas ao filho. Ao mencionar o desejo de que ele possa exercer uma profissão como advogado, mas ao mesmo tempo considerar a possibilidade de que isso não ocorra, a mãe expressa a coexistência de esperança e cautela em relação ao futuro do estudante. Essa ambivalência revela como as concepções de deficiência influenciam a forma como as famílias imaginam os percursos escolares e profissionais de seus filhos.

A referência ao futuro profissional também pode ser interpretada como expressão da função social da escola na formação para o trabalho. Em sociedades capitalistas, a escolarização pode frequentemente assumir o papel de preparar os sujeitos para a inserção no mercado de trabalho, organizando expectativas de sucesso e mobilidade social. No entanto, quando se trata de estudantes com deficiência, essas expectativas tendem a ser tensionadas por discursos que questionam as possibilidades de participação plena desses sujeitos no mundo do trabalho.

Assim, o excerto evidencia a coexistência de diferentes sentidos sobre a função social da escola: de um lado, a escola como espaço de acesso ao conhecimento e de formação intelectual; de outro, a escola como instituição que prepara os indivíduos para a vida produtiva. A análise dessas produções de sentido permite compreender como as famílias elaboram suas expectativas em relação à escolarização de crianças com TEA, articulando dimensões pedagógicas, sociais e econômicas. Margarida expressa:

Tem que mudar muita coisa, né, isso eu percebo muito, não só a questão pedagógica, como a questão de, como eu gosto de dizer, perdi a palavra agora, mas, assim, é importante a gente poder levar, porque quer queira ou quer não, a criança tem que passar esse período na escola, não somente pra aprender a ler e escrever, mas pra aprender a conviver com o outro. (Margarida, 5 de fevereiro de 2025)

No excerto de Margarida, observa-se a seguinte afirmação: “Tem que mudar muita coisa, né... a criança tem que passar esse período na escola, não somente pra aprender a ler e escrever, mas pra aprender a conviver com o outro.” Nesse discurso, a função social da escola aparece fortemente associada ao processo de socialização. A mãe reconhece a importância da aprendizagem acadêmica, mas enfatiza que a convivência com outras crianças constitui um elemento fundamental da experiência escolar.

Sob a perspectiva da teoria histórico cultural, essa compreensão apresenta grande relevância, uma vez que o desenvolvimento humano é entendido como resultado das interações sociais mediadas culturalmente. A escola, nesse sentido, constitui um espaço privilegiado de encontro entre sujeitos, no qual se produzem experiências coletivas que contribuem para a formação da consciência e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A convivência com o outro torna-se, portanto, um elemento constitutivo do processo educativo.

Entretanto, a ênfase exclusiva na socialização também pode indicar um deslocamento da função social da escola para um espaço predominantemente voltado ao convívio, em detrimento da aprendizagem dos conhecimentos sistematizados. Tal deslocamento aparece com frequência nos discursos sobre escolarização de estudantes com deficiência, nos quais a presença na escola é muitas vezes justificada principalmente pela possibilidade de interação social.

Essa redução da função escolar à socialização pode ser interpretada como expressão das contradições presentes nas políticas de inclusão. Em determinados contextos, a escola passa a assumir o papel de espaço de acolhimento e convivência, mas sem garantir efetivamente o acesso ao conhecimento científico e cultural. Isso pode resultar em processos de inclusão que

se realizam mais no plano da presença física do que no plano da participação plena nos processos de aprendizagem.

Assim, o discurso da mãe revela tanto o reconhecimento da importância da convivência quanto a necessidade de problematizar os limites de uma compreensão da escola que restrinja sua função social ao desenvolvimento de habilidades sociais. A perspectiva histórico-cultural aponta que o convívio e a aprendizagem dos conhecimentos escolares devem constituir dimensões indissociáveis do processo educativo. Temos certa percepção deste processo ao acessarmos o excerto de Tulipa:

Porque os pais estão confundindo os papéis. E estão deixando a responsabilidade toda para a escola. De educar e ensinar. E o papel da escola é ensinar. Então, eu fico preocupada não com os professores. Não com os profissionais que irão dar o suporte para ele. E sim com as turmas. Porque as turmas que a gente está pegando agora, que eu estou pegando agora, está bem complicado. Muito complicado nessa questão do bullying. Não respeita o colega. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

Outro sentido relevante aparece no discurso de Tulipa ao afirmar que os pais estariam confundindo os papéis entre família e escola, atribuindo à instituição escolar responsabilidades que deveriam ser compartilhadas. A mãe enfatiza que o papel da escola seria ensinar, enquanto a família também possui responsabilidades no processo educativo. Ao mesmo tempo, manifesta preocupação com as relações estabelecidas entre os estudantes, especialmente diante de situações de bullying.

Essa fala evidencia como as experiências concretas de escolarização produzem sentidos sobre a divisão de responsabilidades entre família e escola. O desenvolvimento humano ocorre em diferentes contextos sociais, entre eles a família e a escola, que desempenham papéis complementares na formação dos sujeitos. Assim, a preocupação da mãe com o ambiente coletivo da turma indica a percepção de que as relações sociais entre os estudantes influenciam diretamente a experiência escolar da criança com TEA.

O fenômeno do bullying pode ser interpretado como expressão das formas de sociabilidade produzidas em uma sociedade marcada por desigualdades e processos de competição. A escola, inserida nesse contexto social mais amplo, não está imune às contradições presentes na vida social. Desse modo, a preocupação da mãe com o comportamento dos colegas revela que a inclusão escolar não depende apenas de recursos pedagógicos ou de suporte especializado, mas também das relações sociais estabelecidas no interior da comunidade escolar. Mas estas relações são atravessadas por questões políticas,

legais e institucionais que interferem na realização de objetivos das famílias, como aponta Girassol neste excerto: “A gente sabe que a escola até faz a escuta, mas não consegue concluir porque nem sempre depende do coordenador, da direção e, sim, das regras do município, leis. Então, nem sempre a gente consegue alcançar o objetivo que a gente gostaria.” (Girassol, 25 de novembro de 2024)

O excerto de Girassol que menciona as limitações institucionais impostas por regras municipais e legislações evidencia a dimensão política da escolarização. Ao afirmar que a escola muitas vezes escuta as demandas das famílias, mas não consegue agir devido a normas administrativas, a mãe revela a complexidade das estruturas institucionais que organizam o sistema educacional.

Assim, é possível compreender que a escola não atua de forma isolada, mas está inserida em um conjunto de determinações sociais, políticas e econômicas que condicionam suas práticas. Assim, as dificuldades apontadas pela mãe refletem as contradições entre as expectativas das famílias e os limites institucionais que regulam o funcionamento das escolas.

Considerando o conjunto dos excertos analisados, é possível identificar elementos comuns nas produções de sentido elaboradas pelas mães sobre a função social da escola. Observa-se que a escola aparece constantemente como uma instituição central na vida das crianças, sendo reconhecida como espaço fundamental para o desenvolvimento e para a participação social. Ainda que diferentes expectativas sejam expressas nos discursos, a presença da escola na trajetória das crianças com TEA é compreendida como elemento indispensável.

Outro aspecto recorrente diz respeito à percepção de que a escola enfrenta limites estruturais para responder às demandas da educação inclusiva. As mães reconhecem a importância dos profissionais e das práticas pedagógicas, mas também apontam para obstáculos institucionais que dificultam a efetivação do direito à educação. Esses limites são associados tanto à organização do sistema educacional quanto às políticas públicas que regulam o funcionamento das escolas.

Também se observa que os discursos das mães articulam diferentes compreensões sobre a função social da escola. Em alguns momentos, a instituição aparece como espaço de aprendizagem acadêmica e de acesso ao conhecimento; em outros, como lugar de convivência e socialização; e, em determinados contextos, como instância de preparação para a vida adulta e para o trabalho. Essa multiplicidade de sentidos evidencia a complexidade das expectativas depositadas sobre a escola no contexto contemporâneo.

Outro ponto comum entre os excertos refere-se à presença de contradições nas narrativas das mães. As falas revelam simultaneamente confiança na importância da escola e frustração

diante de suas limitações. Essa coexistência de esperança e crítica pode ser compreendida como expressão das experiências concretas vividas pelas famílias, que reconhecem o potencial transformador da educação, mas também enfrentam os desafios cotidianos da escolarização de seus filhos.

Os discursos analisados evidenciam o protagonismo das famílias na reflexão sobre a escolarização de crianças com TEA. As mães não apenas descrevem suas experiências, mas também elaboram críticas, propõem mudanças e refletem sobre os papéis das diferentes instituições sociais. A análise dessas produções de sentido revela a importância de reconhecer as famílias como interlocutoras fundamentais na construção de práticas educacionais mais comprometidas com a função social da escola na formação humana.

Portanto, a abordagem materialista histórico-dialética permite evidenciar que certa redução do papel da escola não é casual, mas resultado de contradições presentes no próprio modo de organização social, em que a educação pode ser capturada por uma racionalidade pragmática e adaptativa. No caso das crianças autistas, essa captura se expressa na tendência de deslocar a escola para um funcionamento quase terapêutico, concentrado em desenvolver comportamentos adaptados, habilidades funcionais ou competências socioemocionais, enquanto o ensino sistematizado de conteúdos, a mediação pedagógica e a formação intelectual ficam em segundo plano. Dainez e Smolka (2019, p. 14) potencializa a discussão no que diz respeito a duas maneiras ambivalentes de se conceber o que chamamos de dimensão social:

Salientamos aqui uma diferença fundamental nos modos de se conceber a dimensão social: por um lado, se tomamos o desenvolvimento como acontecimento de natureza individual, a socialização é vista como um objetivo a ser atingido: o indivíduo se abre para a convivência social na interação com os outros, vai aprendendo a conviver, vai se tornando cada vez mais socializado; por outro lado, assumindo-se a natureza social do desenvolvimento humano, a dimensão social é condição de realização, ou seja, o social ganha uma dimensão mais ampla que condensa a história de produção e relação humana, tornando-se lócus de constituição do desenvolvimento individual e coletivo. (Dainez; Smolka, 2019, p. 14)

Há também certo descompasso entre os entendimentos dos vários atores envolvidos nos processos educativos das crianças brasileiras sobre os objetivos e fundamentos no que diz respeito ao fenômeno da socialização. Paralelamente, observa-se a difusão crescente de discursos que atribuem à escolarização um valor formativo quase exclusivo para os colegas sem

deficiência, reforçando a ideia de que a inclusão seria benéfica principalmente por ensinar “empatia”, “respeito”, “paciência” ou “tolerância à frustração” às outras crianças. Essa concepção, embora pareça progressista, carrega um traço profundamente utilitarista, pois instrumentaliza a presença do estudante com deficiência como recurso para o desenvolvimento moral dos demais. Isso também precisa ser criticado, uma vez que transforma o aluno com deficiência em objeto pedagógico e desconsidera sua condição de sujeito histórico, ativo, capaz de aprender e produzir cultura. Mais ainda, essa visão esvazia o papel social da escola e desloca o eixo da inclusão para um plano moralizante, em vez de fundamentá-la no direito ao conhecimento, na igualdade de oportunidades e na transformação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a escola, enquanto instituição social, possui diversas funções, e que a produção de sentidos atribuídos a ela varia de acordo com as experiências concretas, afetivas, ideológicas e materiais dos sujeitos. Para algumas famílias, a escola pode significar proteção; para outras, pode representar ameaça, especialmente quando episódios de negligência, discriminação ou falta de compreensão sobre o autismo se acumulam. A produção desses sentidos é dialética: revela, simultaneamente, esperança e frustração, confiança e desconfiança, expectativas de transformação e receios de retrocesso.

Quando analisamos tais relatos à luz da legislação brasileira de inclusão, notadamente a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), torna-se evidente que a normatividade nacional reconhece a educação como direito e define que a escolarização de estudantes com deficiência deve ocorrer na escola regular, com oferta de serviços e apoios necessários para garantir sua aprendizagem e participação. Porém, ainda que as leis afirmem esse princípio, a materialização do direito depende de práticas pedagógicas e de condições estruturais que superem o paradigma assistencialista historicamente enraizado.

Diante disso, cabe problematizar os efeitos da visão terapêutica ou assistencialista sobre a função social da escola. Quando o trabalho pedagógico se organiza prioritariamente em torno de metas comportamentais, de práticas de “treino”, ou da expectativa de que o estudante apenas “se adapte”, perde-se de vista o potencial da educação como prática social transformadora. A teoria histórico-cultural defende que, para que haja desenvolvimento, é preciso que o ensino esteja orientado para além do nível de desenvolvimento real do estudante, operando na sua zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1984, p. 97). Isso significa que não basta garantir presença: é preciso garantir mediação qualificada, intencionalidade pedagógica, acesso a instrumentos culturais e participação ativa em práticas sociais significativas (Zanella, 1994). A

escola que reduz o estudante com deficiência a objeto de socialização deixa de cumprir seu papel essencial de promotora de desenvolvimento humano. Para tanto, deve-se compreender o desenvolvimento humano e os requisitos para que o desenvolvimento ocorra, levando em consideração o universo sociocultural da criança e as possibilidades múltiplas de apropriação deste universo a partir da cultura e do cognoscível, visando transformação. Como afirma Pino (1993, p. 17-18):

Na perspectiva histórico-cultural, a criança já nasce inserida num universo social-cultural, o qual constitui seu meio "natural". Esse universo, expressão concreta da atividade transformadora dos homens ao longo do tempo (objetivação), é um universo constituído de evoluções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável. A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança (o único significado aceitável do conceito de "desenvolvimento"). (PINO, 1993, p. 17-18)

E é assim, por meio do olhar sobre o universo social cognoscível e comunicável, onde habita a transformação humana por meio da cultura, que a articulação entre os excertos das mães e o uso do referencial teórico adotado permitem afirmar que a produção de sentidos que essas famílias elaboram sobre a escola é, ao mesmo tempo, expressão de experiências concretas e indicador das contradições constitutivas da educação brasileira. Se, por um lado, elas enxergam a escola como espaço de oportunidades, por outro, reconhecem seus limites e riscos. Dessa forma, é preciso reafirmar a escola como instituição de acesso ao conhecimento, como espaço de mediação cultural e como ambiente coletivo onde todos os sujeitos, e não apenas alguns, têm direito de aprender.

Desse modo, compreender as falas dessas mães não é apenas interpretar seus relatos, mas reconhecer que eles são convocatórias políticas. Eles denunciam práticas excludentes, apontam limites e exibem contradições, mas também revelam expectativas e reivindicações por uma escola que assuma sua função social de modo pleno. Em última instância, as falas dessas mulheres, ao atribuírem diversos sentidos à escolarização de seus filhos, também interpelam pesquisadores, gestores e professores a repensarem continuamente o que significa, de fato, garantir educação inclusiva em um país marcado por desigualdades históricas e por disputas sobre o significado da própria escola.

Tulipa, atrela à função da escola fortemente à conquista da alfabetização e do acolhimento:

Eu espero que meu filho seja alfabetizado. Ele já está quase. Mas eu quero que meu filho seja alfabetizado. Eu quero que meu filho participe de todas as atividades do ambiente escolar. Eu quero que meu filho tenha empatia, não sofra nenhum tipo de preconceito. E eu ensino isso para que ele não passe para outras pessoas. Que ele acolha da mesma forma como ele é acolhido. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

Ao tomarmos os excertos de Tulipa, torna-se evidente que suas palavras revelam não apenas um conjunto de expectativas particulares, mas a emergência de sentidos produzidos no encontro conflituoso entre as práticas escolares, a condição concreta de ser mãe de uma criança autista e o lugar social da escola pública na sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, sua fala torna-se um campo fecundo para compreender, à luz da teoria histórico-cultural, como se constituem sentidos e significados sobre a escolarização e como esses sentidos refletem contradições mais amplas que estruturam o sistema educacional. A insistência na alfabetização, na participação plena e no direito ao ensino de qualidade evidencia que, para Tulipa, a escola não é um mero lugar de convivência: ela carrega a função histórica de promover mediação cultural e desenvolvimento. Essa compreensão se opõe diretamente à tendência, ainda persistente, de reduzir a presença do aluno com deficiência à socialização, reproduzindo práticas assistencialistas e terapêuticas camufladas de inclusão. Dada esta realidade, neste momento, se faz necessária certa reflexão sobre uma nova forma de concepção sobre a educação das pessoas com deficiência. Dainez e Smolka (2019, p. 14) comentam sobre esta nova proposta sobre como encarar a deficiência no campo educacional:

Essa forma de conceber o trabalho educacional implica atenção aos modos de participação da criança com deficiência nas práticas sociais e, em especial, à significação das ações mediadas que se produzem na dinâmica das relações. Assim, a questão que se evidencia é como considerar no trabalho de mediação pedagógica as especificidades da deficiência tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento cultural, uma vez que a condição orgânica não é impeditiva da ação educacional. (DAINEZ, 2019, p 14)

A teoria histórico-cultural aponta que a escola é um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado, e, portanto, de transformação qualitativa das funções psíquicas superiores (Dainez; Freitas, 2018). Quando a instituição escolar substitui o ensino por objetivos comportamentais ou terapêuticos, ela deixa de operar como mediadora de cultura e passa a funcionar como dispositivo de ajustamento, reforçando limitações em vez de promover

desenvolvimentos possíveis. A fala de Tulipa, ao enfatizar repetidamente que deseja “que o filho seja alfabetizado”, evidencia a consciência, historicamente produzida, de que a escolarização não pode ser reduzida ao simples convívio: o conhecimento é elemento constitutivo da humanidade, e negar esse acesso a qualquer criança corresponde a uma forma de negação do próprio direito de ser sujeito. A preocupação legítima com a alfabetização e a aprendizagem, compreende o compromisso com o desenvolvimento humano e social, assim como também se demonstrava uma das preocupações notáveis do contexto em que Vigotski atuou. Abreu e Pederiva (2022, p. 4) relatam:

O período histórico russo necessitava de uma ciência psicológica que fosse capaz de auxiliar o governo socialista na solução dos graves problemas deixados pelo czarismo (alta taxa de analfabetismo, pobreza etc.), assim como competente para explicar as peculiaridades dos indivíduos enquanto seres humanos ativos na história e partícipes da cultura (enquanto produto e produtores desta). (ABREU e PEDERIVA, 2022, p. 4)

É nas demandas concretas da sociedade que emergem múltiplos sentidos sobre a função da escola. Tulipa espera que o filho aprenda, mas também que não sofra preconceito, que seja acolhido e que aprenda a acolher. No entanto, ela não subverte a hierarquia entre esses elementos: a aprendizagem não é secundarizada em nome da convivência. Ao contrário, sua narrativa aponta que socialização e ensino são dimensões que precisam coexistir dialeticamente, e não competir entre si. A crítica à ideia de que “o mais importante é que a criança com deficiência aprenda a conviver” torna-se evidente, especialmente quando se observa que esse discurso muitas vezes serve para encobrir a ausência de intencionalidade pedagógica e a falta de condições estruturais na escola. Essa redução tem origem na forma como a sociedade capitalista produz desigualdades e naturaliza a exclusão: ao aluno da escola pública, especialmente o aluno com deficiência, oferece-se uma escola empobrecida, enquanto discursos de empatia e tolerância substituem a garantia do direito ao conhecimento.

Tulipa continua externalizando suas percepções sobre a escola, mencionando, inclusive, a proposta de uma mesma qualidade de escola para todas as crianças:

A educação é importante. Se eu não formar o meu filho, não preparar para a sociedade, quem vai preparar? Então, tem que haver essa parceria entre a escola e a família. Se a escola não está correspondendo, eu vou procurar um outro caminho. Uma outra escola. Eu espero que isso não ocorra. Serão cinco, seis anos numa mesma escola. Então, eu espero que venha o melhor. E se eu ver que não está caminhando, sempre eu vou procurar de uma maneira pacífica. Conversar para que o Percy tenha o

melhor ensino. Porque eu acho que o ensino de qualidade tinha que ser para todos. De uma forma geral mesmo. Não tinha que haver escolas públicas e particulares. Teria que ser uma única escola, mas que fosse, de fato, um ensino de qualidade. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

Nesse mesmo movimento, os sentidos produzidos por Tulipa sobre a parceria entre família e escola também revelam tensões importantes. Quando ela afirma que, se a escola não corresponder, buscará “uma outra escola”, sua fala expressa um duplo sentido dialético. De um lado, essa frase traduz a luta legítima de uma mãe que busca alternativas para garantir o direito do filho. De outro, evidencia a penetração de uma lógica de mercado no imaginário social sobre educação, lógica reforçada pela proliferação de escolas privadas, pela fragmentação dos sistemas de ensino e pelo discurso neoliberal de livre concorrência entre instituições. A própria contradição é explicitada por Tulipa ao dizer que “não deveria haver escolas públicas e particulares” e que deveria haver apenas “uma única escola de qualidade para todos”. Esse enunciado, de forte carga política, recupera o ideal moderno de escola pública universal, mas convive com o impulso de “trocar de escola” caso a atual não atenda às expectativas.

Essa contradição revela como o sistema educacional brasileiro fragmentado produz sentidos ambíguos sobre a escola: ao mesmo tempo em que as famílias reconhecem a importância da instituição pública como única capaz de universalizar direitos, a experiência cotidiana de precarização, diferenciação e desigualdade as leva a recorrer à busca individual por soluções alternativas. Assim, a fala sobre migração escolar não deve ser lida como contradição moral, mas como expressão da contradição estrutural entre o ideal de escola universal e a realidade concreta de um sistema que estimula a competição entre instituições e responsabiliza individualmente as famílias por falhas sistêmicas. A perspectiva dialética permite compreender que esse movimento não é fruto de incoerência pessoal, mas da forma como o neoliberalismo educacional se infiltra na produção de sentidos das classes populares, especialmente quando percebem a escola pública como vulnerabilizada, desfinanciada e pressionada por comparações com redes privadas.

Nesse cenário, torna-se imprescindível discutir o papel das escolas privadas na produção de sentidos desviantes sobre a função social da escola (Martins; Rabatini, 2011). Em muitos casos, o setor privado reforça a ideia de que a escola é um serviço, não um direito, e que as famílias são “clientes” que podem escolher o melhor produto. Para as famílias de crianças com deficiência, esse discurso frequentemente aparece associado a práticas de exclusão velada,

seletividade de matrículas, cobrança de taxas adicionais e encaminhamentos para instituições paralelas de caráter assistencialista. Além disso, as relações entre escolas particulares e instituições terapêuticas costumam reforçar a compreensão de que a criança com deficiência precisa, antes de tudo, de intervenção clínica, e não de mediação pedagógica. Tal perspectiva esvazia a função educativa da escola (Martins; Rabatini, 2011) e desloca o centro da experiência escolar para fora dela, produzindo o sentido de que o lugar da criança é no consultório, não na sala de aula. A crítica a essa medicalização e terapização do cotidiano escolar é coerente com o que defendem Vigotski (1993, p. 244) e seus interlocutores: o desenvolvimento ocorre na atividade social e cultural, e não no isolamento ou no treinamento comportamental (Martins; Rabatini, 2011).

Por outro lado, o resgate da escola pública como espaço de universalidade, pluralidade e democracia (Dainez; Freitas, 2018) aparece de maneira potente no discurso de Tulipa quando ela reivindica uma única escola de qualidade para todos. Essa reivindicação ecoa a defesa histórica da educação pública como direito social, presente desde a Constituição de 1988 e reiterada pela Lei Brasileira de Inclusão, que define a educação como elemento central da participação social da pessoa com deficiência. A escola pública, ao contrário da lógica mercantil das instituições privadas, carrega o compromisso de acolher todos, independentemente de condição socioeconômica, deficiência, raça ou território. Contudo, para que essa escola cumpra seu papel, precisa ser fortalecida politicamente, financeiramente e pedagogicamente, impedindo que se transforme no espaço residual destinado àqueles que o mercado rejeita.

A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, especialmente quando vivenciada por famílias de crianças autistas matriculadas nas redes públicas, constitui um momento crítico de redefinição de sentidos sobre escola, aprendizagem e futuro. Quando mães expressam simultaneamente esperança, vigilância, receio e necessidade de parceria, elas revelam camadas profundas de produção de sentido que se articulam às condições sociais objetivas, às experiências escolares anteriores e às contradições do sistema educacional brasileiro. Esses sentidos não podem ser analisados como manifestações individuais isoladas; constituem-se como sínteses provisórias de processos sociais, históricos e afetivos que se entrecruzam na experiência concreta dessas famílias.

No cerne desses depoimentos está a percepção da escola como instituição social cuja função ultrapassa a mera socialização. As mães expressam a expectativa de que a escola seja um espaço de ensino e aprendizagem que produza desenvolvimento, acesso a conhecimentos sistematizados e formação humana ampla. Quando mães reivindicam “ensino de qualidade”,

elas acionam sentidos de que a escola deve oferecer condições reais de desenvolvimento, e não se restringir a acolhimento, cuidado ou convivência.

Ao mesmo tempo, essas famílias enfrentam discursos sociais que tendem a deslocar o papel da escola para uma dimensão assistencialista, terapêutica ou meramente adaptativa. Em muitos contextos, crianças com deficiência, especialmente autistas, são vistas como sujeitas que “precisam se socializar” antes de aprender, como se a aprendizagem fosse um privilégio ou uma etapa posterior. Esse deslocamento gera tensões profundas. De um lado, as famílias lutam para que seus filhos acessem o mesmo currículo, os mesmos saberes e as mesmas oportunidades culturais que qualquer criança. De outro, convivem com práticas institucionais que frequentemente naturalizam a ideia de que crianças autistas “não acompanham”, reforçando uma visão patologizante que desloca o fracasso das condições sociais para o próprio sujeito.

A escola contemporânea tornou-se um campo de disputa de sentidos, especialmente para mães de estudantes autistas que vivenciam a escolarização permeada por tensões, exigências e expectativas contraditórias. Esses sentidos não surgem espontaneamente: são produzidos historicamente e expressam a forma como a sociedade organiza a deficiência, o trabalho, o cuidado e a educação. A teoria histórico-cultural fornece uma base sólida para compreender o movimento dialético dessa produção de sentidos, destacando como as famílias atribuem à escola tanto a promessa de emancipação quanto a ameaça de exclusão. Em sociedades estruturadas pelo neoliberalismo, a escola aparece simultaneamente como possibilidade e limite.

Sob o capitalismo, o trabalho pedagógico é profundamente atravessado por demandas contraditórias. A escola pública carrega a missão histórica de formar o “novo homem”, expressão que, em Vigotski (2018), não se refere a um ideal normativo, mas à possibilidade de formar sujeitos capazes de agir sobre o mundo de forma consciente, crítica, criativa e não alienada (Prestes, 2010). Contudo, essa missão se choca com a realidade concreta da vida escolar, onde professores enfrentam sobrecarga, falta de recursos e exigências incompatíveis entre si. A introdução acrítica de prescrições médicas no cotidiano escolar, intensifica a alienação do trabalho docente ao submeter a prática pedagógica a determinantes externos que desconsideram o caráter histórico e cultural da aprendizagem.

Essa submissão da escola à lógica biomédica contribui para que o sentido da educação seja deslocado: em vez de formar sujeitos históricos, a escola passa a cumprir a função de adaptar comportamentos. A noção de funcionalidade, tão cara às avaliações clínicas, infiltra-se na prática pedagógica, gerando contradições que impactam diretamente as mães. Muitas delas internalizam a ideia de que a escola só cumprirá sua função se obedecer às prescrições

terapêuticas, transformando-se em extensão da clínica. Outras, ao vivenciarem a resistência institucional, passam a elaborar sentidos de desconfiança, medo e insegurança. Em ambos os casos, torna-se difícil construir uma visão clara da escola como espaço de formação humana ampla, como lugar de acesso a bens culturais, de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e de emancipação.

Essa dificuldade não é falha individual das famílias, nem dos profissionais: é expressão das contradições entre o caráter público da escola e a estrutura privada da sociedade capitalista. Para que a emancipação aconteça é necessário que a escola supere sua fragmentação e rompa com a ideia de que a deficiência é obstáculo à aprendizagem.

Assim, a produção de sentidos das mães sobre o autismo, a escola e o futuro de seus filhos se fazem no entrecruzamento de contradições: entre o discurso biomédico e a experiência concreta; entre o Estado que legisla e o Estado que não executa; entre a esperança e o medo; entre o direito e o processo judicial. Essa produção de sentidos é social, histórica e profundamente marcada pela luta. E é justamente essa luta das mães, uma luta que não deveria ser individual, que revela, de forma incontornável, a urgência de ressignificar a função social da escola e de reconstruir o papel do Estado na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, quando analisamos a centralidade crescente dos laudos e prescrições terapêuticas como mediadores principais da relação entre escola e família, percebemos um deslocamento profundo do papel da pedagogia. O desenvolvimento não pode ser reduzido a protocolos clínicos, porque sua essência está no caráter social e mediado da aprendizagem. Entretanto, diante da precarização das políticas públicas, observa-se que laudos assumem funções que não lhes pertencem: tornam-se documentos de gestão escolar, instrumentos de planejamento pedagógico e, muitas vezes, justificativas formais para ações que deveriam emergir de projetos educativos.

Também é necessário problematizar que, ao assumir tarefas que deveriam ser públicas, as famílias acabam reproduzindo, ainda que involuntariamente, a própria lógica neoliberal que as oprime. Ao recorrerem ao discurso biomédico para legitimar suas reivindicações, reforçam a hierarquia entre medicina e pedagogia, e consolidam a ideia de que o professor só é confiável quando ratificado por um especialista clínico. Essa dinâmica é expressão de um processo de mercantilização dos saberes: cursos pagos, livros, terapias e protocolos tornam-se bens que passam a validar práticas educativas, numa inversão completa da função social da escola. Com bases em Laval (2019), podemos compreender que a produção de sentidos sobre o autismo, dessa forma, é capturada pela lógica de mercado, despolitizando a luta e deslocando sua força da arena coletiva para a esfera individual.

É nesse ponto que a contradição se torna ainda mais aguda: as famílias são simultaneamente empoderadas e precarizadas. Elas denunciam a falta de informação como problema central e, paradoxalmente, são posicionadas como fontes primárias das orientações que deveriam subsidiar o trabalho docente. Esse cenário repercute diretamente sobre a forma como as próprias famílias passam a interpretar a escola. Se, por um lado, afirmam que é necessário orientar professores, por outro, reconhecem que os atritos decorrem muitas vezes “da falta de uma pequena conversa”, como aponta Margarida.

A interação entre família e escola, que deveria ser estruturada e apoiada por políticas públicas, torna-se improvisada, voluntarista, emocionalmente carregada e permeada por desencontros. Essas falhas de mediação não são problemas pessoais; são manifestações concretas das contradições da política neoliberal.

Isso gera um processo de naturalização da ausência estatal: como se fosse esperado que cada família cuide de seu próprio percurso, busque seus próprios cursos, se forme sozinha, lute sozinha, processe sozinha. A produção de sentidos sobre a deficiência, portanto, ocorre num campo de abandono institucional em que a escola, ao invés de funcionar como articuladora de práticas sociais, torna-se mais um espaço desarticulado, tensionado e interpretado como território de disputa.

A escola, por sua vez, precisa ser ressignificada. Não enquanto extensão da clínica, mas como instituição pública que produz cultura, socialização, linguagem e desenvolvimento. Exige políticas estruturantes, formação continuada, tempo pedagógico e mediações sociais sólidas. Exige, acima de tudo, recuperação do sentido público e coletivo da educação, algo que nenhuma mãe, por mais dedicada, pode produzir sozinha. As mães se encontram em meio a um movimento de interesses rem que são atribuídos à escola vários significados vinculados à visão de mundo neoliberal. Sobre a ligação entre a linguagem e os interesses econômicos, aborda Laval (2019, p. 45):

Essa conversão do sistema escolar às necessidades económicas supõe uma hibridação das categorias de inteligibilidade e de legitimidade. Na intersecção da economia e da educação, em uma zona de recobrimento lexical, palavras de concordância, de convivência e de passagem entre as esferas permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. (LAVAL, 2019, p. 45):

Se há uma mensagem que atravessa todos os depoimentos das mães, é a de que a informação precisa ser pública, coletiva e contínua. Não basta responsabilizar famílias; é necessário construir redes. Não basta exigir da escola; é preciso estruturá-la. Não basta emitir

decretos; é preciso materializar direitos. E, sobretudo, não basta romantizar o autismo; é preciso compreender que o desenvolvimento humano depende de condições sociais concretas.

Assim, a continuidade da luta dessas mães, ao mesmo tempo marcada pelo medo, pela esperança e pela crítica, revela a tarefa histórica que se coloca para a educação inclusiva: reconstruir o sentido da escola como instituição pública, superar a hierarquia da palavra médica e enfrentar a mercantilização do autismo. É nesse horizonte, e apenas nele, que será possível produzir sentidos emancipatórios sobre o autismo, a deficiência e a educação. É importante que se venha a resgatar as relações de confiança entre família e escola, enfaticamente sobre as pautas relacionadas ao autismo.

Girassol relata sua própria experiência:

Olha, a professora, a diretora na escola, eles me elogiam muito por conta da mãe que eu sou, que eu corro atrás, e estou aí pesquisando, e falo com um, e falo com outro profissional, para ver o que é de melhor para que ele possa desenvolver bem. Porque capacidade ele tem, lógico que tem a questão do neurológico, mas eu sempre estou correndo atrás do melhor para ele. Então, eles pensam da mesma maneira que eu. Ele tem uma capacidade, mas a gente tem que investir, porque ele ainda é muito pequenininho e depende do sucesso dele no futuro e depende do nosso trabalhar agora. (Girassol, 25 de novembro de 2024)

Dessa forma, ao mesmo tempo em que Girassol é celebrada pelo empenho e pela dedicação quase heroica, sua narrativa denuncia o peso desse lugar social. Sua experiência reflete que o compromisso coletivo com a escolarização da criança com TEA é frequentemente substituído por discursos que depositam nas famílias a missão integral de garantir trajetórias exitosas. As palavras dessa mãe, introduzem o paradoxo central: a sobrevalorização das mães como agentes indispensáveis para o desenvolvimento dos filhos, acompanhada pela subvalorização das políticas públicas que deveriam sustentar esse processo. É nesse entrelaçamento de reconhecimento, pressão e luta cotidiana que se abre o terreno analítico para compreender a tensão entre direitos educacionais, cuidado e a busca legítima das famílias pela inclusão efetiva de suas crianças na escola.

A carga de responsabilidade assumida pelas mães, ao tomarem para si a missão de garantir, a qualquer custo, condições de desenvolvimento para seus filhos com deficiência, mostra a forma particular como a sociedade contemporânea tem naturalizado a transferência de deveres do Estado para a esfera íntima da vida familiar. A afirmação de Girassol “eu corro atrás, estou pesquisando, falo com profissionais para ver o que é melhor para que ele possa desenvolver bem” não é uma expressão isolada de dedicação materna; é um retrato da captura

das famílias pela lógica que transforma a deficiência em campo de disputa, mérito individual e gestão privada do futuro. Trata-se de uma expressão da particularidade histórica das relações sociais no capitalismo tardio (Mello; Belluzzo, 1982), em que a vida humana é subordinada à lógica do trabalho e à pressão para que cada sujeito se torne produtivo, adaptável e compatível com as exigências de mercado. Assim, quando Girassol é elogiada pela escola como “a mãe que corre atrás”, o elogio funciona como mecanismo ideológico que oculta o desmonte das políticas sociais e reforça a falsa noção de que o êxito depende exclusivamente do esforço privado.

É nesse contexto que se inserem as vivências de Girassol e a dificuldade histórica enfrentada por seu filho na escola. A insistência da mãe em assegurar o direito à educação, mesmo diante das sucessivas negativas, revela as contradições entre a lei e sua execução concreta. A Lei nº 13.716/2018 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 garantem atendimento domiciliar ao estudante impossibilitado de frequentar a escola por razões de saúde, mas a ausência de fluxos claros, recursos e profissionais torna esse direito, na prática, quase inacessível. A judicialização, novamente, aparece como única via possível de efetivação. Girassol discorre sobre os procedimentos decorrentes das dificuldades de mobilidade em meio às vivências escolares:

Olha, dentro da escola foi muito difícil, ao longo dos anos, por conta da dificuldade mesmo dele, dele não sentar, dele não ter controle de tronco. Aí eu tive que judicializar uma professora especializada para ele. Então esse processo foi muito difícil. Daí no começo de 2023, o pediatra quis afastar ele por conta da baixa imunidade. Então ele ia 2, 3 dias na semana na escola, ficava 10, 15 em casa tomando antibiótico porque ficava gripado, atacava os brônquios, bronquiolite, pneumonia então daí optamos por ele ter uma professora domiciliar daí foi a melhor coisa que eu fiz que ele melhorou bastante a saúde dele, mas a professora que hoje atualmente trabalha com ele, ela é super ótima, ela é especializada em educação especial, ama o que faz, então foi excelente porque o rendimento dele agora, eu posso dizer que 100%. Por conta do TDAH, ele tem um déficit de atenção, então com outras crianças ele não tinha produção nenhuma na escola, não produzia, né? Agora em casa, ele sozinho, ele tá bem melhor, consegue produzir, evoluiu bastante. (Girassol, 25 de novembro de 2024)

O fato de seu filho não conseguir sentar, manter controle de tronco ou permanecer em sala com outras crianças não deveria ser lido como impossibilidade de escolarização, mas como indicativo da necessidade de reorganização das condições objetivas do ambiente educativo. A deficiência não está no corpo, mas na barreira social que impede a criança de acessar processos

complexos de significação (Pino, 1993). No entanto, na prática escolar, a ausência de políticas públicas transforma tais barreiras em “dificuldades individuais”, reforçando a patologização e afastando a responsabilidade institucional. Vigotski (2011, p. 867) nos apresenta a base para esta compreensão e discussão:

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

As experiências negativas vividas na escola, turmas numerosas, falta de preparo dos docentes, ausência de apoio especializado, rotinas rígidas que não consideram suas necessidades, produzem sentidos que vão moldando a compreensão da mãe sobre o papel da escola. Essa produção de sentidos, mediada pelas vivências sociais, pela falta de políticas públicas e pela necessidade de judicialização, conduz Girassol à conclusão de que a melhor opção seria solicitar uma professora especializada no domicílio. Essa escolha, longe de significar desistência da escola, representa uma estratégia de resistência diante do fracasso institucional. Se a escola não consegue garantir condições mínimas, a mãe busca no ensino domiciliar um modo de assegurar desenvolvimento ao filho, dentro das possibilidades concretas colocadas pela lei.

A problemática contemporânea da escolarização de crianças com deficiência, especialmente das crianças autistas matriculadas na rede pública, revela uma contradição estrutural profunda entre as finalidades sociais da escola e a forma como a sociedade capitalista administra, ou deixa de administrar, as necessidades reais de desenvolvimento humano. A descaracterização capitalista sobre a função da escola e a perspectiva inclusiva afetam negativamente a relação de confiança das famílias com a escola pública, fomentando a migração de famílias para matrículas em instituições privadas ou assistencialistas. As famílias esperam suporte por parte da instituição escolar em certa diversidade de aspectos, como afirma Margarida:

E assim, todo o suporte que nós precisamos, dentro do CEI 89 nós tivemos até o final. A formatura deles foi maravilhosa. Ele saiu de lá sabendo ler e escrever. Então assim, a gente nunca teve nenhuma intercorrência, vamos

dizer assim. Coisas básicas do dia a dia. Criança que morde a outra. Dificuldades de adaptação entre as crianças. Mas tudo foi super resolvido. Os pais sempre aceitaram muito bem. Nós dois como pais nunca sentimos nenhuma dificuldade. Nenhuma, como eu posso dizer, um olhar diferenciado para ele. Nenhum momento. Tanto que hoje eu fui lá visitar a escola. Foi super acolhida. Até as tias da limpeza: “Olha, ele veio, ele voltou.” Falei: “Calma, é só uma visita!” (Margarida, 5 de fevereiro de 2025)

O excerto apresentado por Margarida evidencia a produção de sentidos acerca da função social da escola, construída a partir de experiências concretas vivenciadas no contexto da Educação Infantil. Ao afirmar que “todo o suporte que nós precisamos” foi garantido e que a criança “saiu de lá sabendo ler e escrever”, a mãe atribui à escola uma função que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, compreendendo-a como espaço de desenvolvimento integral, acolhimento e efetivação do direito à aprendizagem. Sob a perspectiva histórico-cultural, tal enunciado explicita que a função social da escola se materializa nas relações que promove, nas mediações que organiza e nas condições que oferece para que a criança participe ativamente do processo educativo. Nesse sentido, os sentidos produzidos pela responsável indicam uma experiência em que a escola cumpriu, ainda que em um contexto específico, seu papel social de forma ampliada e inclusiva.

A ausência de “intercorrências” significativas, bem como a naturalização de situações cotidianas entre as crianças, revela que a função social da escola, na experiência relatada, foi construída a partir da inserção do aluno no coletivo, sem que sua presença fosse constantemente marcada como problema. Essa dimensão aponta para uma organização institucional que favorece a convivência e a resolução de conflitos como parte do processo educativo, reforçando a ideia de que a escola, enquanto instituição social, deve possibilitar a participação de todos os sujeitos em condições de equidade. É possível compreender que tais práticas não são neutras, mas resultam de determinadas condições históricas e organizacionais que permitem tensionar, ainda que parcialmente, a lógica excludente que atravessa o sistema educacional. Assim, os sentidos atribuídos à função social da escola emergem da experiência concreta de uma instituição que conseguiu, naquele contexto, responder às demandas da criança e de sua família.

O reconhecimento de que “os pais sempre aceitaram muito bem” e a ausência de um “olhar diferenciado” indicam que a função social da escola, tal como significada pela responsável, inclui também a construção de uma cultura escolar pautada no acolhimento e na convivência com a diversidade. A escola é compreendida, portanto, não apenas como espaço

de ensino, mas como lugar de formação social, no qual se produzem valores, atitudes e formas de relação. Essa dimensão amplia a compreensão da função social da escola, deslocando-a de uma perspectiva restrita ao desempenho acadêmico para uma abordagem que considera as interações sociais como centrais no processo educativo. Tais sentidos evidenciam que a experiência vivida na Educação Infantil foi marcada por uma articulação entre aprendizagem, socialização e pertencimento, elementos fundamentais para a constituição de trajetórias escolares mais inclusivas.

A memória afetiva expressa na visita à escola, marcada pelo acolhimento de diferentes sujeitos, evidencia a força das relações estabelecidas na Educação Infantil na produção de sentidos sobre a função social da escola. No entanto, ao considerar a transição para o Ensino Fundamental, tais sentidos tendem a ser tensionados pelas mudanças nas exigências pedagógicas, na organização curricular e nas formas de interação, que frequentemente se tornam mais rígidas e menos centradas no vínculo. Esse deslocamento coloca em evidência a necessidade de continuidade das práticas de acolhimento e diálogo, de modo que a função social da escola não se fragmente ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, destaca-se a importância da participação das famílias na pesquisa em educação, uma vez que seus relatos permitem compreender como a função social da escola é vivenciada e ressignificada nas diferentes etapas da escolarização, para a construção de práticas que garantam a efetivação do direito à educação no Ensino Fundamental, sem rupturas que comprometam o desenvolvimento e a participação das crianças com TEA. Rosa nos apresenta um comentário a respeito da experiência do marido, pai do estudante, com a escola:

Vou falar do meu marido, porque é ele que está frequentando lá muito. A escola trata o William, meu marido, como se ele fosse o pai especial. Então, ele é o pai do Nino, então, ele tem direito de falar. Pelo menos foi o que ele passou. Ele tem direito de falar, ele pode dar opinião. Eu já vi que as professoras dão uma escolha em que ele fale antes. Tem todo esse cuidado de que é pai de autista, tem um zelo aí. A escola também faz alguns, acho que teve duas ou três palestras sobre o autismo lá na escola. E daí, eles fazem questão que a gente vá, entendeu? Então, tem todo... É aberto para os pais. É, é aberto, é bem aberto. Eu acredito que não seja só... é que o William, na sala ali do Nino, eu acho que ele é um dos poucos. Às vezes os pais não comparecem, não sei, mas ele... sempre ele está ali, do lado, e mostra relatório, e conversa também. (Rosa, 22 de novembro de 2024)

O excerto apresentado por Rosa destaca a centralidade atribuída à participação familiar no cotidiano escolar. Ao relatar que seu marido é tratado como alguém que “tem direito de falar” e “pode dar opinião”, a responsável atribui à escola uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-a como espaço de escuta, interlocução e construção coletiva do processo educativo. Tal dinâmica indica que a função social da escola se realiza nas relações que estabelece com as famílias, reconhecendo-as como sujeitos ativos na mediação do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, os sentidos produzidos por Rosa revelam uma experiência em que a escola se apresenta como instituição aberta ao diálogo, na qual a presença da família não é apenas permitida, mas incentivada como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

A menção ao “zelo” e ao cuidado específico no trato com o pai explicita que a função social da escola, nesse contexto, envolve também a construção de práticas institucionais que buscam responder às demandas concretas das famílias. Ao oferecer espaço de fala, priorizar a escuta e promover reuniões e devolutivas, a escola se posiciona como mediadora entre diferentes saberes, articulando conhecimentos pedagógicos e experiências familiares. No entanto, é possível compreender que essa abertura também se insere em um campo de contradições, uma vez que a participação ativa das famílias pode, em determinados contextos, funcionar como estratégia de compensação diante de lacunas estruturais na formação docente ou nas políticas educacionais. Assim, a função social da escola, tal como significada pela responsável, é simultaneamente ampliada e tensionada, na medida em que incorpora a família como parceira indispensável no processo educativo.

A realização de palestras sobre o autismo e o convite ativo às famílias para participarem desses momentos reforça a compreensão da escola como espaço de formação contínua, não apenas para os estudantes, mas também para a comunidade escolar. Esse aspecto evidencia que a função social da escola, segundo os sentidos produzidos por Rosa, inclui a difusão de conhecimentos e a promoção de espaços coletivos de reflexão, contribuindo para a construção de práticas mais informadas e sensíveis às especificidades dos alunos. Ao mesmo tempo, o fato de que nem todos os pais participam com a mesma frequência indica que essa abertura institucional não se traduz automaticamente em participação efetiva, revelando desigualdades nas condições de engajamento das famílias. Tal elemento evidencia que a função social da escola é também condicionada por fatores externos, como tempo, trabalho e acesso, que impactam diretamente a possibilidade de presença das famílias no cotidiano escolar.

Ao destacar a presença constante do pai nas reuniões, na leitura de relatórios e nas conversas com a escola, o excerto evidencia que a função social da escola é significada como

um espaço de acompanhamento contínuo e de corresponsabilização no processo educativo. Essa dinâmica, especialmente relevante no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pode favorecer a construção de trajetórias escolares mais consistentes, desde que haja continuidade nas práticas de diálogo e participação. No entanto, a intensificação das demandas acadêmicas no Ensino Fundamental tende a reduzir os espaços de interlocução, o que pode fragilizar os sentidos positivos construídos anteriormente. Rosa também elucida sobre os critérios de escolha sobre a escola de seu filho e ainda sobre a relação da família com a escola:

Então, a gente, é, a gente, porque assim, a gente sempre procurou escolas que tivessem, né, essa questão do autismo sempre à frente, né? E a gente sabia que, inclusive, essa da Aparecidinha, por isso que ele tá lá longe, ela tinha esse olhar pro autismo, né? Então, quando ele entrou na escola, ele já entrou numa escola que já tinha uma gestão, uma cultura ali com a questão do autismo já forte. Então, pra elas não foi, não tinha surpresa, que elas já estavam sabendo lidar, entendeu? Então, assim, esse ano, inclusive, que eu consegui entrar no mestrado, eu acabei me afastando um pouquinho da escola, por causa dos estudos, do trabalho, meu marido que acabou indo, se aproximando mais, né? Mas ele é super bem recebido lá (Rosa, 22 de novembro de 2024)

Ao afirmar que procuraram escolas que tivessem “essa questão do autismo sempre à frente”, atribui à escola a função de organizar-se previamente para acolher a diversidade, deslocando o foco da adaptação exclusiva da criança para a responsabilidade institucional. Tal escolha revela que os sentidos sobre a função social da escola são produzidos nas relações sociais mais amplas, nas quais as famílias, ao acumularem experiências, passam a identificar e valorizar contextos educativos que oferecem mediações mais qualificadas. Nesse sentido, a escola é significada como espaço que deve antecipar-se às demandas, constituindo práticas e saberes que sustentem o desenvolvimento dos alunos.

A referência à “cultura” e à “gestão” já estruturadas para lidar com o autismo explicita que a função social da escola, segundo os sentidos produzidos por Rosa, não se reduz a ações pontuais, mas se vincula a um projeto institucional mais amplo. A ausência de “surpresa” por parte da escola indica que o trabalho pedagógico se desenvolve a partir de uma base de conhecimentos e experiências acumuladas, o que favorece a continuidade e a consistência das práticas educativas. Essa configuração pode ser compreendida como resultado de determinadas condições históricas e organizacionais que possibilitam à escola tensionar, ainda que parcialmente, a lógica de improvisação que marca muitas instituições. Contudo, também

evidencia desigualdades no acesso, uma vez que nem todas as famílias dispõem de condições para escolher ou se deslocar até escolas que apresentem tais características, como indicado pelo fato de o aluno estar “lá longe”.

O afastamento parcial da mãe em função das exigências do mestrado e do trabalho introduz uma dimensão relevante na análise da função social da escola, ao evidenciar a necessidade de que a instituição sustente práticas de acolhimento e acompanhamento mesmo diante de variações na participação familiar. Ao indicar que o pai passou a se aproximar mais e que é “super bem recebido”, Rosa atribui à escola a função de manter a abertura e o diálogo com diferentes configurações familiares, garantindo a continuidade do vínculo. Esse aspecto revela que a função social da escola, na experiência relatada, inclui a capacidade de reorganizar as relações de parceria conforme as condições concretas das famílias, o que se mostra fundamental para a manutenção de trajetórias escolares mais estáveis.

Ao considerar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os sentidos produzidos por Rosa apontam para a importância da continuidade dessa cultura institucional no percurso escolar. A existência de uma gestão e de práticas já consolidadas tende a favorecer a adaptação inicial da criança, reduzindo rupturas nesse momento de mudança. No entanto, a ampliação das exigências acadêmicas no Ensino Fundamental pode tensionar essa função social da escola, exigindo que a instituição vá além do acolhimento inicial e sustente práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva do aluno ao longo do tempo. Rosa também expressa mais explicitamente o que espera da escola no trato com seu filho:

Sim, a escola é importante porque é lá que ela vai dar os conhecimentos que eu não consigo dar, né? Porque a gente, a partir do momento, a gente vai até um ponto e daí tem que entrar em escola, pra aí outros. A escola também cria ambientes que talvez em casa a gente não consiga, porque às vezes a gente tem uma preocupação muito grande. Então, é questão de aprender a... Como é que fala? Às vezes a frustração, o ceder, essa parte de, ai, uma vez é ele, agora sou eu, entendeu? A divisão. Pra uma criança que é filha única, a escola é ótima, né? Porque ele não tem irmãos pra que a gente tem que dividir. E o pior é que ele é o filho único e o primeiro neto do... Primeiro e único neto da família do meu marido. E sobrinho. Então, você imagina, se essa criança só fica lá com eles, vai viver no mundo dele do jeito que ele quer. Então, a escola é boa nesse sentido, de ceder o lugar, de dar a vez, né? Também a questão de aprender a escrever tudo que eu tinha falado, né? Cognitivo. Tem coisas que ele faz em casa que eu falo, nossa, mas onde aprendeu? Aprendeu na escola. (Rosa, 22 de novembro de 2024)

Ao afirmar que a escola oferece “os conhecimentos que eu não consigo dar”, a responsável atribui à instituição uma função social vinculada à mediação de saberes sistematizados, reconhecendo a especificidade do trabalho pedagógico escolar. Este enunciado explicita que o desenvolvimento da criança se realiza por meio de mediações intencionalmente organizadas, sendo a escola o lócus privilegiado para a introdução de conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos. Nesse sentido, os sentidos produzidos por Rosa indicam que a função social da escola é compreendida como complementar à família, assumindo um papel essencial na formação cognitiva e intelectual da criança.

Para além da dimensão cognitiva, o excerto revela que a função social da escola é também significada como espaço de socialização e aprendizagem de regras de convivência. Ao destacar a importância de “ceder”, “dar a vez” e lidar com a frustração, Rosa atribui à escola a responsabilidade de criar situações que possibilitem à criança vivenciar experiências coletivas que não se reproduzem, com a mesma intensidade, no ambiente doméstico. Tal compreensão evidencia que a escola, enquanto instituição social, organiza práticas que favorecem a internalização de normas e valores, fundamentais para a inserção do sujeito na vida social. Essa dimensão pode ser compreendida como parte do processo de formação humana em uma sociedade historicamente determinada, na qual a escola desempenha papel central na mediação entre o indivíduo e o coletivo.

A ênfase na condição de filho único e na dinâmica familiar marcada pela centralidade da criança reforça a ideia de que a função social da escola se constitui, também, em contraposição a determinadas limitações do contexto doméstico. Ao afirmar que, sem a escola, a criança “vai viver no mundo dele do jeito que ele quer”, a responsável explicita que a instituição escolar opera como espaço de relacionamento, no qual o sujeito é confrontado com a alteridade e com a necessidade de negociar interesses. Esse aspecto revela que os sentidos produzidos sobre a função social da escola estão profundamente vinculados às condições concretas de vida da família, sendo a escola compreendida como ambiente que promove experiências de coletividade e regulações sociais que não são plenamente acessíveis no âmbito familiar. Assim, a função social da escola é ampliada, incorporando dimensões formativas que articulam cognição, afetividade e socialização.

A análise dos excertos evidencia que os sentidos produzidos pelas responsáveis acerca da função social da escola se constituem na interseção entre experiências concretas, expectativas formativas e condições históricas de escolarização, revelando uma compreensão ampliada da instituição como espaço de aprendizagem, socialização e mediação de relações. As falas indicam que a escola é significada não apenas como transmissora de conteúdos, mas como

ambiente que organiza experiências coletivas fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA, especialmente no que se refere à convivência, à construção de autonomia e à internalização de normas sociais. Esses sentidos também evidenciam contradições, uma vez que a efetivação dessa função social ampliada depende, em grande medida, de condições institucionais específicas e da articulação com as famílias, que frequentemente assumem papel ativo na sustentação dessas práticas.

### **6.2.2. Sobre as trajetórias de escolarização das crianças com TEA**

As expectativas que se nutrem sobre a escola são multifacetadas, na medida em que há alternâncias entre projeções positivas e projeções negativas a respeito do presente e do futuro, muito alicerçadas nos sentidos que permeiam a trajetória escolar, em que percebemos a escola como a escola que nos afeta, escola atual que se alterna entre pequenas e novas soluções. Em certa maneira ainda é possível que se encontre nos discursos boas expectativas sobre a escola. Rosa, mãe cheia de vontade e movimento, expressa:

Sim, a escola é importante porque é lá que ela vai dar os conhecimentos que eu não consigo dar, né? Porque a gente, a partir do momento, a gente vai até um ponto e daí tem que entrar em escola, pra aí outros. A escola também cria ambientes que talvez em casa a gente não consiga, porque às vezes a gente tem uma preocupação muito grande. Então, é questão de aprender a... Como é que fala? Às vezes a frustração, o ceder, essa parte de, ai, uma vez é ele, agora sou eu, entendeu? A divisão. Pra uma criança que é filha única, a escola é ótima, né? Porque ele não tem irmãos pra que a gente tem que dividir. E o pior é que ele é o filho único e o primeiro neto do... Primeiro e único neto da família do meu marido. E sobrinho. Então, você imagina, se essa criança só fica lá com eles, vai viver no mundo dele do jeito que ele quer. Então, a escola é boa nesse sentido, de ceder o lugar, de dar a vez, né? Também a questão de aprender a escrever tudo que eu tinha falado, né? Cognitivo. Tem coisas que ele faz em casa que eu falo, nossa, mas onde aprendeu? Aprendeu na escola. (Rosa, 22 de novembro de 2024)

A passagem entre as etapas da Educação infantil e do Ensino fundamental representa uma ocasião de intensa mobilização emocional, relacional, política, física e psicológica. Os excertos selecionados e expostos neste trabalho, que se constituem recortes de depoimentos de mães de estudantes autistas trazem tensões e expectativas que se levantam em meio às

contradições sociais. Estes excertos expressam fortemente a complexa produção de sentidos que se constroem no contato e diálogo entre as experiências cotidianas das famílias, fervilhando a partir das práticas e discursos produzidos no ambiente escolar, em contato com as provocações mais amplas da sociedade. Tais discursos não se tratam somente de expressões individuais e isoladas, mas se tratam de notável encontro em síntese de processos institucionais, históricos e psicossociais que constituem a maneira como a escola encontra seus significados e por meio da qual a escola é cotidianamente alvo de ressignificações pelos sujeitos que protagonizam as discussões sobre o direito à educação, inclusive no que se trata das relações das instituições escolares com a criança com deficiência.

Sob a ótica vigotskiana, o sentido, entendido como dimensão singular, viva e afetiva do significado, emerge das condições concretas de vida e das relações sociais às quais o sujeito participa. No caso das mães entrevistadas, ganha destaque a forma como vão se constituindo sentidos sobre a função social da escola, frequentemente perpassados por ambivalências: de um lado, o desejo de que a instituição realize, de fato, seu papel pedagógico e ofereça oportunidades reais de aprendizagem; de outro, o receio de que a escolarização de seus filhos seja reduzida a um acompanhamento assistencialista ou a uma espécie de “tratamento” terapêutico, esvaziado de intencionalidade educativa. Esses sentidos, longe de serem espontâneos, são produtos de um percurso marcado por conflitos e disputas, como território onde se materializam concepções políticas de deficiência, desenvolvimento e educação.

A teoria histórico-cultural contribui para compreender esse movimento ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação cultural e da atividade social, e que a escola, como espaço sistemático de transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, possui papel central nesse processo. Segundo Dainez e Smolka (2014, p. 1096) esta era uma grande preocupação de Vigotski em seu tempo:

Ao defender a tese que consistia em criar um sistema educacional único que permitisse integrar a pedagogia especial com a pedagogia geral, Vigotski (1997) examinou as condições educacionais oferecidas para a formação da criança com deficiência na relação com os problemas da ideia de compensação. (Dainez; Smolka, 2014, p. 1096)

Entretanto, quando a instituição assume uma postura que prioriza a socialização em detrimento da aprendizagem, ela passa a reproduzir concepções reducionistas sobre o aluno com deficiência, transformando a própria escola em lugar de manutenção das desigualdades. Essa concepção aparece nas falas de diversas mães que afirmam ouvir, de forma explícita ou

velada, que o mais importante é que “a criança conviva”, que “aprenda a se adaptar”, que “brinque com os colegas”, mesmo quando demonstram preocupação com aspectos curriculares e cognitivos do processo de escolarização de seus filhos. É nesse ponto que se torna fundamental problematizar a visão equivocada de que a escola seria, para crianças com deficiência, somente um espaço para “socializar”. A socialização, aos moldes como é entendida em relatos ou frases como estas, demonstra um olhar para a escolarização que é centrado no comportamento e ignora o caráter de formação de cultura, de humanidade. A ênfase na ação intencional cultural de mediação nos apoia a vislumbrar com os sujeitos a elaboração de novas formas de vida e de participação social. Como tratam Dainez e Smolka (2014, p. 1101) sobre esta perspectiva a respeito do desenvolvimento e da participação do sujeito na cultura:

O que aparece de modo mais intenso com a discussão da questão do objetivo é o desenvolvimento prospectivo, em processo e orientado pelas exigências sociais e não como algo determinado organicamente e, portanto, estagnado. Ou seja, a ideia de projeto do humano se evidencia, o como o grupo social pode vislumbrar e projetar formas outras de vida e condições educacionais que viabilizem novos modos de participação social da pessoa com deficiência na cultura. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1101)

Ao contrário de uma concepção educacional emancipatória dos sujeitos em seu desenvolvimento e atuação social, certa leitura assistencialista localizada nas exigências sociais, muitas vezes acolhida pela escola como argumento naturalizado, reforça uma lógica de exclusão. Quando o foco recai exclusivamente sobre a socialização, corre-se o risco de desconsiderar que o acesso ao conhecimento é direito inalienável de todos os estudantes e condição necessária para o pleno desenvolvimento humano (Dainez; Smolka, 2019).

Os discursos das mães costumam revelar trajetórias de enfrentamento diante de práticas institucionais que, muitas vezes, atribuem à família a responsabilidade por suprir lacunas deixadas pela escola ou que naturalizam a baixa expectativa em relação ao potencial de aprendizagem da criança com autismo. Como pesquisador, ao escutar esses relatos, torna-se evidente que tais sentidos não podem ser interpretados de forma descontextualizada; eles são produtos de mediações múltiplas, históricas, culturais, econômicas e ideológicas, que perpassam o campo educacional. E é justamente esse caráter histórico-dialético que permite compreender por que famílias expressam simultaneamente confiança e desconfiança na instituição: a escola, enquanto aparelho ideológico e espaço de contradições, tanto pode emancipar quanto reproduzir desigualdades.

A análise dos depoimentos coletados em campo demonstra que as famílias elaboram sentidos complexos diante dessa realidade. Como pesquisador em educação, ao escutar mães como Tulipa, percebe-se que esses discursos não emergem apenas da experiência individual, mas são sínteses históricas de processos sociais mais amplos: o avanço e os limites da política de inclusão, a precarização da escola pública, o crescimento de setores privados, a medicalização da infância, e a permanência de discursos capacitistas nas práticas pedagógicas. A produção de sentidos é, aqui, profundamente marcada pela experiência vivida, pelas relações de poder e pelas formas como a sociedade define quem tem direito a aprender. Cada relato ouvido no campo de pesquisa revela uma luta pela manutenção da escola como espaço de humanidade, não apenas de acolhimento afetivo, mas de acesso ao conhecimento, de participação cultural e de construção coletiva do mundo. Como afirma Dainez e Smolka (2019, p. 16):

Estando a atividade de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano, cabe-nos criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento. Mas isso demanda, sem dúvida, repensar, ressignificar a função social da escola nas condições – mais abrangentes – da contemporaneidade. (Dainez; Smolka, 2019, p. 16)

Portanto, os excertos de Tulipa funcionam como ponte para compreender que a escola, sob análise de orientação histórico-cultural, não pode ser concebida como lugar terapêutico nem como simples ambiente de convivência. Ela é espaço de ensino estruturado, de elaboração conceitual, de mediação intencional. A função social da escola é garantir a todos, e não apenas a alguns, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A inclusão escolar, nesse sentido, só se realiza quando rompe com o assistencialismo, rejeita a lógica mercantil e assume um compromisso radical com a justiça social. A fala de Tulipa, ao reivindicar alfabetização, participação, qualidade e igualdade, traduz esse horizonte e reafirma que a luta pela escola pública é, necessariamente, uma luta pelo direito ao desenvolvimento humano pleno.

A transição escolar vivida pelas famílias de crianças autistas evidencia um núcleo de contradições que a defectologia vigotskiana já antecipava no início do século 20, ao analisar como a sociedade produz sentidos sobre deficiência, normalidade e funcionalidade social. Ao atribuir à escola a tarefa de formar sujeitos capazes de participar da vida social em sua completude, incluindo o trabalho, a cultura e a produção de conhecimentos, a perspectiva histórico-cultural rompe com a concepção biologizante que reduz a criança com deficiência a

um futuro de limitações e dependências. Nos depoimentos das mães, porém, emergem sentidos produzidos em uma sociedade que ainda constrói o futuro dessas crianças sob o horizonte da incerteza, da precariedade e da ameaça de não pertencimento. O pânico diante do futuro, a necessidade de viver “um passo de cada vez” e o receio de que a escola não sustente o percurso formativo revelam que a sociedade contemporânea, marcada pela lógica produtivista e pela avaliação da vida em termos de utilidade, instaura sentidos despotencializadores no imaginário parental. Esses sentidos não derivam da deficiência em si, mas da organização social que hierarquiza corpos e subjetividades, situando algumas infâncias como plenamente educáveis e outras como potencialmente descartáveis.

A disputa de sentidos na escolarização revela contradições estruturais da escola brasileira, marcada por desigualdades históricas, fragmentação entre redes, precarização de políticas de inclusão e expectativas sociais contraditórias.

Rosa relata sobre suas expectativas a respeito da escola:

Eu tinha muito essa expectativa de futuro. E ela, devido ao autismo, eu achava sempre muito incerto. Dá muito pânico na gente, muita ansiedade, muito medo. Então, eu preferi anular essa questão de o que você espera, como é que vai ser. Eu prefiro pensar no agora. Porque eu falo, é um passo de cada vez. Vamos subir esse degrau primeiro. E quando a gente conseguir passar ele, a gente vai ver o novo desafio. Entendeu? Então, foi um mecanismo de defesa mesmo. Se não, eu ia ficar meio nervosa ainda mais. Porque a rede municipal, eu já sinto uma confiança nela. Então, eu sei que tem um trabalho legal aí. Agora, por exemplo, a estadual, eu já não sei como é que é. Deve ser diferente, com certeza. Então, já dá uma preocupação caso ele vá para a estadual. Como é que vai ser? E ele vai estar mais velho, vai ter mais compreensão. Porque, às vezes, eles não aceitam muito bem as coisas. Então, deixa pensar na hora que for para pensar, sabe? (Rosa, 22 de novembro de 2024)

A mãe, ao diferenciar a escola da rede municipal da rede estadual, atribui à primeira maior confiança e à segunda incerteza. A mudança de rede, portanto, deixa de ser apenas uma transição administrativa: transforma-se em um processo de instabilidade afetiva e material. A produção de sentido sobre a escola aparece permeada de receio não só pelo desconhecido, mas pela leitura histórica que as famílias fazem das condições concretas de funcionamento dessa etapa do sistema educacional. Neste movimento de escuta das famílias, observa-se certa angústia sobre o futuro da escolarização e da participação social dos filhos, inclusive na vida adulta.

Do ponto de vista vigotskiano, é possível compreender que os sentidos atribuídos à escolarização emergem das vivências concretas, das mediações sociais e da circulação de discursos que interpelam essas mães. Quando uma mãe afirma que prefere pensar “um passo de cada vez” para evitar ansiedade e pânico, ela está expressando uma estratégia subjetiva de regulação frente a um contexto objetivo que lhe apresenta incertezas recorrentes. Essa regulação não é individual no sentido psicológico tradicional; ela decorre da forma como a sociedade organiza a escolarização, distribui responsabilidades e atribui valores diferentes a cada rede pública e privada.

A concepção de mundo histórico-cultural enfatiza que o sentido é sempre uma síntese singular de elementos sociais, afetivos, ideológicos e biográficos. Assim, os sentidos produzidos por essas mães sobre a escola, como lugar de parceria, de risco, de promessa ou de ameaça, estão profundamente relacionados ao modo como a própria sociedade produz sentidos sobre deficiência, autismo e inclusão. Em muitas situações, o autismo é significado como um impeditivo para a aprendizagem, e não como diferença que requer mediações específicas. Isso afeta diretamente as expectativas familiares quanto ao futuro. A incerteza, o medo e o “precisar pensar apenas no agora” emergem como respostas emocionais a um sistema educacional que, historicamente, oferece mais dúvidas do que garantias sobre continuidade, qualidade e acessibilidade.

Outro elemento fundamental é o modo como a visão assistencialista e terapêutica da educação molda a experiência escolar. Quando a escola é tratada como espaço de tratamento, e não como espaço de ensino, os sentidos de desenvolvimento tornam-se restritos. Famílias podem ser colocadas na posição de aceitar pouco, de comemorar apenas a permanência, ou de entender que a aprendizagem é secundária ao comportamento. Isso produz uma espécie de tensionamento subjetivo: ao mesmo tempo que valorizam a inclusão, temem que ela se torne apenas inserção física, sem potência formativa. É nesse ponto que emergem conflitos entre a função social da escola, formar sujeitos históricos, culturais e críticos, e sua função reduzida, apenas acolher e cuidar.

É importante compreender que esses fenômenos não são fruto de escolhas individuais das escolas ou das famílias, mas de determinações sociais amplas. O fato de o país manter redes públicas fragmentadas, com diferenças significativas de recursos, formações e condições de trabalho, intensifica a produção de sentidos ambíguos: se na educação infantil a experiência foi positiva, a transição para o ensino fundamental surge como ameaça potencial. A expectativa de que o filho, ao crescer, possa enfrentar resistência maior por parte da escola é expressão direta

da contradição entre o ideal de universalização da educação e a realidade concreta de uma escola ainda pouco preparada para lidar com a diversidade humana.

Outra dimensão relevante diz respeito à experiência do pesquisador que coleta esses depoimentos. Ao ouvir mães em momentos de transição escolar, o pesquisador também produz sentidos sobre o fenômeno estudado. A escuta dessas narrativas revela não apenas dados empíricos, mas posições subjetivas densas, entrelaçadas à crítica social e aos processos de resistência das famílias. A pesquisa, nesse sentido, torna-se espaço dialógico, em que o pesquisador e participantes constroem interpretações sobre a escola, o autismo e a inclusão. O pesquisador é interpelado por angústias, esperanças e contradições, sendo chamado a compreender que essas falas não são relatos individuais isolados, mas expressões de processos sociais mais amplos. Esse movimento aproxima a pesquisa de uma leitura vigotskiana da realidade: compreender não só o que é dito, mas os sentidos que se tecem entre discurso, prática e história.

A análise das narrativas evidencia ainda que a produção de sentido das mães acerca da escolarização está sempre atravessada pelo futuro, um futuro desejado, temido, imaginado, mas nunca plenamente garantido. A expectativa de continuidade escolar e de ensino de qualidade aparece como horizonte necessário para sustentar o desenvolvimento dos filhos, mas esse horizonte é constantemente ameaçado pelas condições concretas da escola brasileira. A tensão entre esperança e receio, presente em ambas as narrativas, revela uma compreensão profunda das contradições sociais: a escola é, simultaneamente, espaço de possibilidade e de risco. Defendemos, neste caso, a escola como ponto de possibilidades de manifestações da cultura em movimento com o aluno em seu contexto. Estas possibilidades unem vivências familiares, vividas no cotidiano doméstico e outros espaços, em diálogo e elaboração com “conceitos científicos”, como apresenta Dainez (2009, p. 19):

Assim, a criança carrega conhecimentos prévios vividos nos espaços sociais que fazem parte do seu desenvolvimento pré-escolar, e é a partir desses que vai elaborar os conhecimentos escolares, ou seja, os “conceitos científicos”. Para isso, a escola precisa propiciar oportunidades para a criança assimilar o conhecimento produzido pela cultura de um modo sistematizado. (DAINEZ, 2009, p. 19)

Considerando a perspectiva histórico-cultural, podemos conceber a existência de um medo do futuro que não é apenas emocional: é socialmente produzido. As mães temem que, com o crescimento do filho, aumentem as cobranças escolares, diminuam as mediações e se tornem mais evidentes os limites estruturais da instituição. Em outras palavras, o

desenvolvimento da criança pode colidir com o desenvolvimento insuficiente da própria escola. Esse é um ponto crucial: a escola é chamada a se desenvolver tanto quanto o aluno. Se não avança em práticas inclusivas, se não se abre a novas mediações, se não incorpora princípios da pedagogia aos moldes da perspectiva histórico-cultural, corre o risco de tornar-se ela mesma o fator limitante do desenvolvimento da criança. Pimentel (2013, p. 35) destaca a insuficiência dos atuais esforços e leis para a efetiva e legítima inclusão:

Para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes. (PIMENTEL 2013, p. 35)

A crítica à existência de redes públicas e particulares aponta para uma leitura social complexa: o ideal de uma educação única e de qualidade para todos reflete uma compreensão histórica de que a segmentação do sistema educacional reforça desigualdades. Essa visão se articula com o princípio vigotskiano de que o desenvolvimento humano deve ser garantido socialmente, e não determinado pela origem econômica. Quando famílias percebem que precisam migrar de escola caso a instituição não corresponda às expectativas, isso evidencia que o ônus da inclusão tem sido transferido para elas, e não assumido integralmente pelo Estado.

Neste movimento certas mães se percebem como insistentes na luta pelos seus direitos, compreendendo serem conhecidas como “chatas” no movimento em prol dos almeçados diálogos sobre os processos escolares:

Eu sempre fui bem tratada dentro da escola pelos profissionais. Porque eu também entendo que existem várias formas e formas de você entrar num diálogo e sair com os profissionais dentro da escola. E tem mães que não sabem lidar com as situações. Então, o meu respeito para com elas era mútuo. Então, eu conseguia resolver as situações. Embora eu era sempre tratada como a mãe chata. Porque quando você cobra muito dos direitos e você entende dos seus direitos, você se torna mãe chata. Porque é mais fácil você conduzir aquela mãe que não liga, que, ah, tá bom, tudo tá bom. Você não concorda? Mas... então eu era mãe chata. Então, as minhas experiências dentro da escola não são tão boas, tão positivas quanto eu gostaria, mediante os parâmetros do meu filho. Dessa forma, mas os profissionais, eles sempre foram muito educados, bem respeitosos comigo... (Girassol, 25 de novembro de 2024)

Contudo, o processo de produção de sentido que essas famílias constroem sobre a escola está imerso em contradições. Ao mesmo tempo em que atribuem à escola um papel determinante na formação para o futuro, percebem que essa instituição nem sempre acolhe, compreende ou responde às suas necessidades. Daí emerge a figura da “mãe chata”, tão comum nos discursos escolares e frequentemente internalizada pelas próprias mulheres. A teoria histórico-cultural permite compreender que esse rótulo não é casual: ele é produzido em contextos nos quais a escola, pressionada por exigências burocráticas e lógicas neoliberais de desempenho, passa a enxergar a demanda familiar como ameaça, e não como direito. Observa-se que a rotulação das mães como “excessivamente exigentes” é funcional à manutenção das relações de poder dentro da instituição escolar, pois desloca a contradição estrutural, falta de condições, de formação e de políticas adequadas, para o comportamento individual da família.

Além disso, a lógica neoliberal transforma a reivindicação em incômodo. Ao criminalizar, moralizar ou patologizar a luta das mães, o sistema reforça a individualização das responsabilidades, dificultando a construção de alianças entre famílias e escola. A mãe que reivindica direitos não está apenas “pedindo algo para o filho”; está tensionando a própria estrutura da escola, chamando-a a cumprir seu papel social. Entretanto, esse tensionamento é interpretado como desordem, pois ameaça o funcionamento disciplinado da instituição. Assim, o discurso de que “é mais fácil lidar com a mãe que não liga” não é apenas uma opinião, mas um enunciado ideológico que expressa como a escola, muitas vezes sem consciência crítica, reproduz a lógica de acomodação necessária ao neoliberalismo. Uma família mobilizada representa, para esse sistema, uma fissura na normalidade das relações de poder.

Nesse cenário, observa-se ainda a intensificação do fenômeno da patologização. As mães, pressionadas por discursos médicos e por protocolos clínicos, frequentemente se veem obrigadas a transformar exigências terapêuticas em demandas escolares. Essa transposição, no entanto, gera conflitos: a escola, concebida como espaço pedagógico, passa a ser cobrada como extensão terapêutica, enquanto os profissionais da saúde assumem, na prática, função normativa sobre o cotidiano escolar. A teoria histórico-cultural denuncia essa fragmentação como expressão da cisão moderna entre corpo e mente, educação e cuidado, escola e vida. A partir da defectologia, compreende-se que a escola não deve rejeitar o conhecimento médico, mas tampouco deve se submeter a modelos que reduzem a criança a um conjunto de indicações técnicas ou terapêuticas. O excesso de prescrições externas, quando não articulado dialeticamente com o projeto pedagógico, acaba reforçando a ideia de que o desenvolvimento da criança depende exclusivamente de intervenções especializadas, retirando da escola sua potência formativa. Esta é uma concepção equivocada de desenvolvimento, pois desconsidera

a escola como espaço de possibilidades. Uma concepção mais adequada à perspectiva que temos neste trabalho é a mencionada por Dainez (2009, p. 21):

O que se pode dizer sobre o desenvolvimento é que este é um processo permeado pelas interações existentes entre educadores e sujeitos, tais interações são fundamentadas nas dimensões simbólicas do funcionamento humano. Assim, é preciso ter uma compreensão de desenvolvimento a partir de um processo dinâmico de aprendizagem, caracterizado por idas e vindas, elaborações e reelaborações. (DAINEZ, 2009, p. 21)

Essa hipertrofia da medicalização é alimentada, ainda, pela insegurança das famílias diante de um sistema escolar que nem sempre garante condições adequadas de ensino. Sem respaldo institucional, muitas mães veem no laudo, no parecer terapêutico ou na prescrição médica uma forma de legitimar demandas que, de outra forma, seriam facilmente desconsideradas. Assim, o documento médico torna-se uma ferramenta contraditória: ele dá voz à mãe, mas simultaneamente a silencia, pois substitui sua experiência e sua compreensão do filho por uma autoridade externa. Essa contradição é central: enquanto a prescrição fortalece a reivindicação, ela também reforça a heteronomia, deslocando o sentido da educação para fora da escola e enfraquecendo o diálogo pedagógico.

Portanto, os excertos analisados revelam não apenas sentimentos individuais, mas movimentos históricos de produção de sentidos sobre educação, deficiência e futuro. A mãe que sonha com um futuro profissional para seu filho está, na verdade, enunciando uma crítica profunda ao modo como a sociedade hierarquiza vidas, distribui oportunidades e define quem merece ou não participar do trabalho. Já a mãe que se percebe como “chata” expressa a tensão entre a busca por direitos e a estrutura escolar que a deslegitima. Ambas estão situadas em uma mesma matriz contraditória: desejam para seus filhos um futuro que o próprio sistema tende a lhes negar, e lutam dentro de instituições que, embora fundamentais, são atravessadas por desigualdades estruturais.

No entanto, a luta individual não transforma estruturas: ela as reproduz. As mães que recorrem à via jurídica o fazem, em geral, porque foram isoladas da possibilidade de construir uma ação coletiva com a escola e com outras famílias. A lógica neoliberal se alimenta desse isolamento. Quando cada família luta apenas por seu próprio filho, a contradição entre direitos sociais e recursos limitados da escola aparece como conflito interpessoal, e não como disputa política em defesa da educação pública. O neoliberalismo, portanto, fragmenta a luta, despolariza as relações e transforma reivindicação legítima em incômodo administrativo. Ao

mesmo tempo, reforça a narrativa de que o professor “não cumpre”, “não quer fazer”, “não se esforça”, deslocando totalmente o foco da precarização material das condições de trabalho.

Não se trata de negar a importância da luta individual, mas de reconhecer seus limites em uma estrutura que só pode ser transformada coletivamente. É necessário que famílias e profissionais compreendam que o antagonismo entre eles é artificialmente produzido e alimentado pela lógica neoliberal. O conflito entre mães e escola, quando não compreendido em sua totalidade histórica, fragmenta a luta por uma educação pública de qualidade. Ao invés de reforçar a lógica da imposição individual, seja da área da saúde, seja do sistema jurídico, é urgente construir processos de mobilização coletiva que superem a fragmentação do trabalho pedagógico e restituam à escola sua função histórica: formar sujeitos emancipados capazes de transformar o mundo.

Quando observamos as experiências relatadas por famílias que se veem obrigadas a acionar o sistema jurídico para garantir mínimos direitos educacionais, notamos que a disputa não é apenas por recursos materiais: é, sobretudo, uma disputa por sentido. A judicialização, nesse cenário, funciona como sintoma de um Estado que desloca para o indivíduo a responsabilidade de exigir o que deveria ser política pública estruturada.

A judicialização massiva das demandas de inclusão não é um desvio ocasional, mas um efeito previsível da organização social que fragmenta as esferas da vida e naturaliza a competição individual. A escola, pensada originalmente como instituição social capaz de produzir desenvolvimento humano ampliado, passa a funcionar como espaço de disputa cotidiana entre famílias que reivindicam direitos básicos, profissionais sobrecarregados que acumulam imposições externas e um Estado que opera na lógica da escassez permanente. A ausência de políticas públicas estruturadas é, portanto, parte constitutiva de um modelo que privatiza a responsabilidade e produz sujeitos que se percebem obrigados a lutar isoladamente. É nesse contexto que as falas das mães, suas angústias, suas tentativas de legitimar laudos, pareceres e solicitações, emergem não como reclamações isoladas, mas como expressão viva de uma contradição histórica entre o princípio da educação como direito social e a prática concreta de sua negação cotidiana.

A ponte entre os excertos e a presente análise não se dá pela repetição de conteúdos, mas pela explicitação da lógica histórica que lhes dá origem. O que as mães relatam não é contingente: é efeito de uma sociedade que organiza a educação como campo de disputa e não como direito social (Santos, 2019). Isso implica deslocar o foco da responsabilização individual para a crítica estrutural. A luta necessária é por políticas coletivas construídas socialmente, de

modo que o acesso à educação não dependa da capacidade de uma família em acionar o sistema jurídico.

Portanto, o caminho crítico proposto por esta análise é o de compreender que o enfrentamento da exclusão não se faz pela judicialização isolada, mas pela construção de uma prática social organizada. A emancipação vigotskiana é processo coletivo de transformação das condições concretas que produzem desenvolvimento (Teixeira, 2022). Assim, o desafio colocado pelos excertos das mães não é apenas narrar suas dores, mas reconhecer nelas o ponto de partida para a crítica radical da escola que temos e para a construção da escola que precisamos: uma escola pública que reconheça a condição de deficiência como expressão legítima da diversidade humana; uma escola que assuma a sua função social de promover o desenvolvimento humano; uma escola organizada a partir do compromisso ético-político com o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

A judicialização, portanto, não se dá no vazio. Surge como resposta à externalização da responsabilidade estatal, configurando aquilo que é, dialeticamente, consequência e denúncia. Consequência porque deriva da negligência histórica das políticas públicas. Denúncia porque expõe a incapacidade do Estado em cumprir sua própria legislação. A contradição é o motor do desenvolvimento social, e justamente por isso a luta dessas mães revela as forças que tensionam o modelo educacional hegemônico.

Abreu e Pederiva (2022, p. 18) expõe sobre as relações na sociedade capitalista e a revolução possível diante destas relações:

Na organização capitalista em que o lucro está acima das relações e que a base da sociabilidade se estrutura na exploração do indivíduo por outros sujeitos, a Teoria Histórico-Cultural revoluciona ao colocar a cooperação e solidariedade como princípios da existência psicossocial dos humanos. (ABREU e PEDERIVA, 2022, p. 18)

Essa vivência cotidiana, atravessada por contradições e idealizações, evidencia a necessidade urgente de reconfigurar a compreensão social sobre o autismo. A experiência dessas mães revela que o autismo real exige políticas estruturais, investimentos constantes, formação continuada de professores, ambientes adaptados e diálogo democrático. A luta das mães, portanto, é luta pela produção de sentido social. Elas reivindicam o direito de reconstruir coletivamente o significado da escola.

Esse deslocamento não é um mero acaso administrativo; trata-se de uma consequência histórica das políticas neoliberais que fragmentam direitos, privatizam responsabilidades e

fazem com que a via judicial se torne, paradoxalmente, o único caminho para concretizar o que já é legalmente garantido.

Acompanhemos o excerto da fala de Margarida:

Nós precisamos orientar os professores e os pais que têm medo, que têm medo de buscar. O que é medo? A palavra-chave é essa, é medo. Ai, meu Deus, se é meu filho, o que que ele vai ser do futuro? O bullying, o que que as outras crianças vão... É muita, muita, muita, muita pergunta e nenhuma resposta. (Margarida, 5 de fevereiro de 2025)

A fala de Margarida revela uma contradição central deste momento histórico. Os discursos biomédicos, que permeiam os cursos privados e protocolos terapêuticos, levam as famílias à intervir no processo pedagógico, deslocando a autoridade do professor. Forma-se assim uma cadeia de sentidos marcada pelo privilégio epistemológico da medicina sobre a pedagogia, que desqualifica práticas docentes e subordina o campo educativo ao campo clínico.

Essa hierarquia não é apenas discursiva; ela opera materialmente. Quando famílias são orientadas por médicos e terapeutas a exigir determinadas práticas da escola, cria-se um circuito de poder em que o professor é o último elo, frequentemente responsabilizado por não alcançar aquilo que não lhe foi oferecido estruturalmente. O docente é cobrado por condições que não controla: ausência de formação específica, inexistência de profissionais de apoio, falta de infraestrutura, turmas superlotadas, políticas fragmentadas.

A educação, entendida como processo ampliado que atravessa família, escola, comunidade e políticas públicas, rompe com a noção de que o cuidado e a formação da criança com deficiência são exclusivos do espaço doméstico ou do espaço terapêutico. Ao contrário, ela afirma que o desenvolvimento humano é inseparável das condições sociais, históricas e materiais de vida.

O processo resulta numa completa deformação da função social da escola. A instituição escolar perde sua centralidade como espaço de produção de cultura e desenvolvimento humano e transforma-se num campo de disputa de laudos, pareceres e protocolos clínicos. Isso não fortalece a inclusão: fragiliza-a. Não emancipa as crianças: desumaniza-as. Não apoia as famílias: exaure-as emocional e politicamente. Mesmo após inúmeras iniciativas para intervenção sobre a educação das crianças com TEA, ainda há desinformação e desgaste muito grandes no meio educacional e entre a comunidade escolar.

Tulipa demonstra certo incômodo com os desencontros de conhecimento que ocorrem no ambiente escolar:

O preconceito ainda é muito grande, a desinformação ainda é muito grande. A gente precisa trabalhar muito essa questão de informação. Tinha que vir de autoridades para que nós pudéssemos levar essa informação de que o TEA não é contagioso, o transtorno não é contagioso, muito pelo contrário, são crianças, adolescentes e adultos aí muito carinhosos, de uma inteligência fantástica, mas a informação ainda precisa ser falada e assim, eu digo todos os dias, não é somente no dia 2 de abril, Dia da Conscientização sobre o Autismo, não. Tem que ser todos os dias, você tem que ter empatia. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

O desafio central que emerge desses relatos é a urgência de resgatar a escola como espaço de educação e de formação humana integral, rompendo com o domínio da palavra médica sobre a prática pedagógica e reconstruindo a autonomia docente em diálogo com famílias.

As experiências relatadas por diversas mães, sobretudo quando narram o sucateamento histórico das escolas públicas, evidenciam que a precariedade não é evento isolado, mas expressão material da forma como o Estado administra as instituições escolares há décadas. A falta de profissionais, a rotatividade de professores, a ausência de formação continuada, a inexistência de equipes multidisciplinares e a sobrecarga de turmas não são meros detalhes operacionais; são elementos que moldam, desde a educação infantil, o sentido social da escola como lugar instável, frágil e incapaz de garantir direitos básicos. Essa realidade concreta atravessa, de forma direta, a produção de sentidos das famílias sobre a escolarização de seus filhos com deficiência.

Mães como Girassol, Tulipa, Rosa e Margarida não constroem sentidos sobre o autismo apenas a partir da interação com seus filhos ou com conteúdos informacionais disponíveis, elas elaboram sentidos nas contradições vividas. Nesse cenário, os impactos subjetivos e sociais tornam-se ainda mais profundos quando consideramos que a precarização estrutural das escolas públicas desde a educação infantil afeta, em especial, crianças com deficiências que dependem de condições adequadas de acessibilidade, apoio e continuidade pedagógica.

A produção de sentidos sobre a escola, portanto, é marcada por um duplo movimento contraditório: ao mesmo tempo em que as mães entendem a centralidade da educação para o futuro de seus filhos, percebem que a instituição encarregada dessa função encontra-se fragilizada e precarizada.

Girassol exemplifica a questão, discursando sobre suas primeiras experiências com a escolarização de seu filho na Educação infantil:

Porque um dia não tinha laudo, um dia eu cheguei dentro da escola, do berçário que eu saí, da creche que eu trabalhava e atravessei a rua e andei mais um pouquinho e peguei ele no 89. O Harry estava virado, de barriga pra baixo, e o bebê conforto, que ele só ficava no bebê conforto, do lado virado, ele tinha virado e a tia estava trocando as crianças, uma professora e duas auxiliares. Na hora que eu vi aquilo, eu tirei foto, aí elas falaram que eu não podia tirar foto, aí eu falei assim, como que eu não posso? Se o meu filho vomita e broncoaspira, ele é só mais um número na estatística municipal que morreu. Só que é meu filho. Aí eu não posso então mostrar o que tá de errado dentro da escola? Porque, na verdade, elas não tinham culpa. 25 crianças num berçário pra uma professora e duas auxiliares. Já está errado, começa por aí. Então, assim, a gente entende a superlotação, baixo número de funcionários, né? E a gente entende toda a demanda e todo o protocolo. Mas, e ali? O que é prioridade? É a vida, a qualidade de vida da criança dentro da escola? Não se preza pelo bem-estar da criança na escola? (Girassol, 25 de novembro de 2024)

A tensão entre comunidade escolar e famílias configura-se como um dos elementos mais críticos no campo da educação inclusiva no Brasil. Tal tensão é intensificada pela ausência histórica de políticas públicas estruturantes e pela precarização material das escolas, que operam com quadros funcionais reduzidos, infraestrutura insuficiente e acúmulo de demandas que excedem o escopo pedagógico. Essa realidade concreta, vivida pelas mães que participaram desta pesquisa, revela contradições profundas acerca do papel social da escola. Ao analisar essas falas, o pesquisador depara-se com uma produção de sentidos marcada pela urgência, pela luta cotidiana e pelo peso desproporcional que recai sobre as famílias, especialmente as mães, como no relato emblemático de Girassol, que questiona: “E ali? O que é prioridade? É a vida, a qualidade de vida da criança dentro da escola?” (25/11/2024).

A precarização relatada por Girassol, diante de um berçário superlotado, “25 crianças num berçário para uma professora e duas auxiliares”, não é uma situação isolada, mas uma manifestação estrutural das condições materiais que atravessam as escolas públicas brasileiras desde a educação infantil. Não se trata de um problema pontual ou administrativo, mas de um processo histórico de sucateamento decorrente da lógica de austeridade e de privatização progressiva das responsabilidades sociais. A falta de profissionais não é apenas um déficit técnico: ela desmonta a função social da escola, impede a mediação pedagógica intencional e impossibilita a formação humana integral. Em termos vigotskianos, impede que a escola cumpra seu papel na constituição das funções psíquicas superiores, substituindo a educação por intervenções improvisadas, fragmentadas e insuficientes.

Sobre os desgastes de uma luta solitária, individual, por vezes confusa, podemos ter como exemplo o seguinte relato de Girassol, em que é utilizado o termo “briga”:

Eu fui, a escola falou que não podia ficar com ele, daí eu fui direto na secretaria da educação, briguei com Deus e o mundo lá dentro, porque eu provei que eu tinha que trabalhar, eu tinha que deixar ele na escola, na creche, para mim poder trabalhar. Eles não queriam ficar até laudar ele. Então eu faço como? Eu peço conta do meu serviço, que era merendeira na escola, passando necessidade dentro, de casa com meu filho? E eu vou trabalhar como com meu filho no carrinho, pra cima e pra baixo? Eu vou ficar pedindo esmola? Foi uma briga muito, muito difícil. (Girassol, 25 de novembro de 2024)

A permanência e a persistência das famílias, especialmente das mães na defesa cotidiana da escolarização de seus filhos revelam um fenômeno que ultrapassa a experiência individual e se insere no núcleo das contradições sociais contemporâneas. É preciso reconhecer que tais mulheres, como Girassol e Margarida, assumem uma posição histórica que, embora marcada pela dor, pela sobrecarga e pela ausência de políticas públicas, constitui também um potente movimento de resistência.

A fala de Girassol, “Eu fui, a escola falou que não podia ficar com ele... Eu faço como? Eu peço conta do meu serviço?”, expressa a intensidade desse confronto. O dilema apresentado não é apenas individual; é socialmente produzido. A mãe é empurrada a escolher entre o sustento da família e o direito à educação do filho, um paradoxo que evidencia o descompasso entre o discurso normativo da inclusão e a realidade concreta da escola pública. A família trabalhadora é interpelada simultaneamente como responsável pela reprodução social e como gestora individual dos problemas gerados pela insuficiência das políticas públicas.

Em meio a essas tensões, Margarida relata:

A professora ficou surpresa, né? Porque conforme a reunião foi passando, eu estava escrevendo, ele estava lendo. Ela percebeu que ele lia. “Nossa, que legal. Ele já lê?” Eu falei: “Já! Ele já lê e já escreve algumas coisas também.” Como eu posso dizer pra você? Ele não tem um diálogo aberto enquanto eu estou conversando com você, eu estou te explicando. Ele não tem. Se você pergunta, ele te responde. Mas ele, começar uma conversa, ele tem que ser orientado. Então eu já expliquei tudo isso pra professora também. Ela ficou muito, como eu posso dizer pra você, feliz porque a gente deu abertura como família, né? Tanto eu como o pai, a gente sempre ficou muito aberto. Nós estamos estudando também, muita coisa, pra poder ajudar ele também. Porque nós percebemos que é assim, os profissionais, muitas vezes, não é que eles

não querem, eles não têm suporte. Chega criança pra eles, eles não sabem o que fazer.  
(Margarida, 5 de fevereiro de 2025)

É notável, pela análise dos excertos, como essas mães constroem sentidos próprios acerca do desenvolvimento de seus filhos. Quando Margarida relata que a professora “ficou surpresa” ao perceber que o filho lia e escrevia, podemos observar o processo dialógico que a teoria vigotskiana (Magalhães; Oliveira, 2011) descreve: a mediação não ocorre apenas do professor para a criança, mas da família para o professor, e do professor para a família, num movimento que transforma a percepção de ambos sobre a criança. A ausência de suporte institucional não impede a construção de vínculos pedagógicos, mas torna-os mais desigualmente distribuídos. Assim, a luta das mães não é apenas reivindicatória: ela é constitutiva.

É nesse ponto que se torna fundamental ressaltar a importância política da participação dessas famílias no cotidiano escolar. Longe de serem consideradas “demandantes excessivas”, tais mães são protagonistas de uma luta que é, na verdade, coletiva, ainda que muitas vezes vivida como individual. Elas ampliam o horizonte da instituição escolar ao inserir nela questões que historicamente lhe pertencem, mas que foram negligenciadas pelo Estado: o direito à infância, o direito ao cuidado, o direito ao desenvolvimento, o direito à educação pública de qualidade. Através de suas ações, escancaram a insuficiência das condições materiais das escolas, ao mesmo tempo em que demonstram a potência transformadora da participação comunitária. Tais mulheres atuam como sujeitos históricos que, ao organizar suas experiências e disputas, intervêm no campo educacional, exigindo direitos.

É igualmente essencial reconhecer que essa participação não emerge do vazio; ela é produzida como resposta à precariedade. A escola que disse a Girassol que não poderia “ficar com ele” até sair o laudo é o mesmo modelo de escola que, para Margarida, “não sabia o que fazer” quando a criança chegou. Essas falas evidenciam que a ausência de formação continuada, a falta de profissionais de apoio e a precarização estrutural não são exceções, mas a regra. A ausência de condições adequadas gera barreiras que, por sua vez, produzem sentidos negativos sobre a criança e sobre a própria escola. Quando a instituição escolar não consegue acolher, orientar e ensinar, ela acaba reforçando a lógica da patologização: professores passam a depender de laudos, famílias buscam validar demandas por meio de diagnósticos, e o espaço educativo cede lugar a um sistema de classificação clínica.

Ao mesmo tempo, as falas revelam que a participação dessas mães, não é só necessária, é transformadora. Elas trazem a dimensão comunitária ao debate escolar, transformando o espaço educativo e político. A presença das famílias, especialmente das mães, não substitui a necessidade de políticas públicas educacionais orgânicas, mas revela o quanto a escola pode se reinventar quando transforma a relação família-escola em diálogo e em colaboração.

### **6.2.3. Concepção de deficiência e consequências decorrentes;**

Os caminhos de organização social, que se constituem a partir das formas de produção cultural humanas, tendem a enfatizar os aspectos biológicos sobre a socialização, sendo necessário apurar os meandros da construção cultural humana, para que elaborem novos sentidos sobre a deficiência. Sobre a reflexão acerca do social, um marco de estudo se dá conforme expresso por Pino (2000, p. 53)

Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (PINO, 2000, p. 53)

É precisamente nesse ponto que a defectologia vigotskiana se torna um instrumento analítico poderoso: ao afirmar que a deficiência, no plano histórico e cultural, é menos um déficit biológico e mais uma forma específica de relação social mediada, Vigotski (1997) inverte o eixo explicativo tradicional. O que está em jogo nos discursos das mães não é a suposta incapacidade da criança para aprender, trabalhar ou se inserir socialmente, mas a insuficiência das instituições e dos sistemas educacionais em produzir as mediações necessárias para que o desenvolvimento se realize. A angústia diante do que virá, especialmente quando a criança crescer, demandar mais autonomia e enfrentar novas redes e estruturas escolares, expressa a

percepção de que a sociedade, e não a criança, é que apresenta limites. O campo de possibilidades da criança autista é tensionado pelo campo restrito criado pelas condições sociais concretas, pelas práticas assistencialistas que substituem o ensino por cuidado, e por uma lógica social que projeta no futuro dessas crianças um horizonte de menor valor social. Assim, os sentidos parentais sobre aprendizagem, trabalho e funcionalidade não são formulações individuais; são sínteses críticas de uma experiência histórica vivida no entrecruzamento entre a promessa de inclusão e a realidade concreta da exclusão.

A teoria histórico-cultural contribui ao destacar que o desenvolvimento da criança autista não é fixo, pré-definido ou limitado a supostas “capacidades naturais”, mas profundamente dependente das condições sociais de ensino e das mediações adequadas (Vigotski, 1997). Assim, quando as mães expressam preocupação com o fato de que, ao envelhecer, seus filhos terão maior compreensão e, portanto, maiores conflitos com práticas escolares inadequadas, elas estão lendo o papel das mediações sociais na constituição subjetiva. A escola que hoje acolhe pode, no futuro, não sustentar o mesmo nível de mediação. Essa percepção gera insegurança e reforça o caráter histórico da trajetória escolar: o desenvolvimento está sempre em disputa com as condições educacionais.

A articulação dessas múltiplas dimensões mostra que a produção de sentido sobre escola, deficiência e autismo exerce papel central na forma como as mães enfrentam a transição para o ensino fundamental. Entre confiança e temor, elas constroem estratégias de presença, diálogo e vigilância, movendo-se dentro das contradições estruturais do sistema educacional brasileiro. A teoria histórico-cultural nos ajuda a compreender que esses sentidos não são aleatórios: são respostas dialéticas às condições concretas de vida. E a pesquisa em educação, ao ouvir e analisar essas narrativas, torna visíveis as tensões que atravessam o processo de escolarização, permitindo que novos caminhos de transformação se abram.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento não pode ser dissociada do modo como a sociedade organiza o trabalho e distribui possibilidades de participação. Na perspectiva vigotskiana, especialmente no campo da defectologia, a criança com deficiência não está condenada a um destino funcional restrito; ao contrário, ela participa de um processo histórico no qual suas potencialidades emergem da interação com o outro, das mediações culturais e das práticas sociais concretas que estruturamos no presente. Isso implica reconhecer que o trabalho, entendido como atividade humana criadora, não é um horizonte futuro distante, mas uma referência que orienta desde cedo a formação das funções psíquicas superiores, reorganizando caminhos que antes eram interpretados apenas como déficits. Assim, o que a escola faz hoje, as oportunidades que oferece

e os vínculos que permite ou bloqueia são determinantes na construção do futuro possível dessa criança.

Nesse sentido, quando os discursos pedagógicos e clínicos insistem em limitar a criança com deficiência a diagnósticos ou a expectativas funcionalistas estreitas, deixam de considerar que o desenvolvimento é sempre prospectivo e não reativo. A defectologia vigotskiana insiste que o presente da criança não é espelho do seu futuro; é apenas o primeiro movimento de um processo que pode ser ampliado, ressignificado e socialmente reconstruído. Por isso, mais do que preparar a criança para um “lugar social” predefinido, a escola inclusiva precisa produzir condições reais de participação cultural e laboral, criando rotas alternativas de aprendizagem que permitam à criança transformar limitações em novas formas de agir no mundo. É exatamente nesse ponto que os excertos anteriores convergem: ambos enfatizam que o desenvolvimento humano não é dado, mas produzido, e que a funcionalidade social não é consequência automática da deficiência, mas da forma como a sociedade organiza o acesso ao conhecimento, às práticas culturais e às atividades que constroem a vida coletiva. Na organização das atividades da vida coletiva, para as crianças, a escola surge com o papel essencial. Girassol ressalta sobre a importante existência da escola:

A escola, ela sempre foi importante não só na vida do Harry mas de todos os alunos, né? Por conta da parte acadêmica, pedagógica, né? Que é ali que você vai estudar, aprender, sair alfabetizado para você entender o que você quer para o seu futuro, né? Então isso é muito importante. Eu sei, eu tenho a plena consciência como mãe, como ser humano, que o Harry tem as suas limitações. É um desejo que ele seja um advogado, como eu já disse anteriormente, mas pode ser que ele venha a não ser. Mas que ele tenha o mínimo de capacidade de entendimento para trabalhar, de repente, em algo que ele queira, conseguir ajudar, de repente, em alguma outra instituição, sabe? E que ele leve vida e esperança para outras pessoas. (Girassol, 25 de novembro de 2024)

Os depoimentos apresentados revelam, de forma emblemática, o processo de produção de sentidos que as famílias, especialmente mães de crianças autistas, constroem sobre a função da escola e sobre o próprio futuro de seus filhos. Esse processo não é privado, nem espontâneo; ele emerge das condições concretas de vida, das mediações culturais e das tensões estruturais da sociedade capitalista contemporânea. A partir da teoria histórico-cultural, compreende-se que o sentido não é apenas uma interpretação subjetiva, mas uma síntese histórica de necessidades, expectativas, afetos e práticas sociais que se organizam dialeticamente no

cotidiano dessas famílias. Assim, quando uma mãe afirma desejar que seu filho “saia alfabetizado para entender o que quer para o futuro” ou mesmo que possa exercer uma profissão específica, esse enunciado carrega uma dimensão muito mais profunda do que um ideal individual: ele expressa a materialidade das relações sociais de produção e a forma como a escola, enquanto instituição, se torna depositária das promessas e frustrações do mundo do trabalho.

Na tradição vigotskiana, o desenvolvimento humano é sempre prospectivo e orientado para a atividade socialmente significativa. Por isso, os sentidos parentais sobre o futuro da criança com deficiência articulam expectativas sociais mais amplas sobre produtividade, autonomia e participação no trabalho. Entretanto, na sociedade neoliberal, essas expectativas são tensionadas pela lógica meritocrática e individualizante, que transforma a escola em filtro, em aparelho de classificação e em dispositivo que naturaliza desigualdades. As mães buscam na escola aquilo que ela promete, mas raramente entrega: a possibilidade de inserção social digna, a construção de autonomia e o reconhecimento das potencialidades das crianças. Esse movimento parental, longe de ser mero desejo idealizado, é expressão das condições históricas que configuram a escola como espaço central de acesso aos bens culturais e, ao mesmo tempo, como fronteira entre inclusão e exclusão. Quanto ao reconhecimento das potencialidades da criança com deficiência, Dainez e Smolka (2014, p. 1097-1098) ressaltam:

Nesse sentido, o que ressaltamos é a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097-1098)

É nesse ponto que a defectologia vigotskiana oferece uma chave analítica potente. Ao recusar a redução da deficiência ao déficit biológico e afirmar o caráter histórico e cultural das funções psíquicas superiores, Vigotski (2011, p. 866), em sua abordagem sobre a defectologia e os caminhos percorridos pelas crianças, desloca o foco da limitação para a organização social da aprendizagem:

Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 866)

As mães, ao reconhecerem as “limitações” de seus filhos, não o fazem apenas a partir de parâmetros médicos, mas da experiência concreta de viver em um sistema que atribui valor social com base na capacidade produtiva. Seu desejo de que o filho possa “trabalhar”, “ajudar em alguma instituição” ou “levar esperança a outras pessoas” revela o tensionamento de que a participação no trabalho não é apenas meio de sobrevivência, mas atividade fundante da vida social, que constitui subjetividade e pertencimento. A mãe projeta no filho a possibilidade de ser sujeito de sua própria existência, e essa projeção é, simultaneamente, resistência e afirmação de humanidade.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de mediação cultural, precisa reconhecer que seus conflitos com as famílias são expressões de contradições sociais profundas. É coerente acreditar que a solução não está em culpabilizar mães ou profissionais, mas em transformar as condições concretas que limitam a participação plena dos estudantes. Isso inclui romper com a lógica individualizante da medicalização, fortalecer o diálogo intersetorial sem subordinar a pedagogia à clínica, e construir uma prática educativa que reconheça a criança com deficiência como sujeito histórico, capaz de produzir cultura e participar do trabalho humano de forma plena e criadora. Dainez (2009, p. 14) nos apresenta esta concepção de educação:

A educação é concebida aqui como uma prática social que busca o desenvolvimento individual em uma expressão histórica, social e cultural, concretizando-se como instância social indispensável para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (DAINEZ, 2009, p. 14)

Assim, esses depoimentos, lidos à luz das teorias aqui discutidas, não apenas articulam a continuidade da pesquisa, mas evidenciam a necessidade de uma escola que se torne efetivamente um território de produção de sentidos, trabalho com o conhecimento e possibilidades de desenvolvimento integral humano.

A partir da defectologia vigotskiana, percebemos que a deficiência é sempre uma construção social situada (Vigotski, 1997). Não se trata apenas da diferença biológica, mas da forma como a escola e a sociedade respondem a ela. Quando a deficiência é recebida como algo que a escola deve repelir ou meramente tolerar, os sentidos produzidos pelas famílias tendem a se organizar em torno de vivências dolorosas, frustrações e rupturas de confiança. É nesse contexto que emerge a figura da mãe que, ao reivindicar direitos básicos, passa a ser rotulada como “incômoda”, “exigente demais”, “difícil”, ou, como revela um dos excertos, “mãe chata”. Este rótulo não é ingênuo: ele cumpre uma função ideológica importante. Trata-se de uma forma de responsabilizar individualmente a família pelas contradições estruturais da escola,

evitando que se revelem os verdadeiros limites do sistema educacional brasileiro, profundamente marcado pela precarização do trabalho docente (Castro Neta et al, 2020), pela burocratização da gestão escolar e pela lógica neoliberal de individualização das responsabilidades (Laval, 2004). A lógica neoliberal transforma a escola em mera executora de atendimentos aos clientes, sendo passiva em uma agenda do “cumprir”.

Tulipa expressa, quanto à agenda do “cumprir”, uma demanda sobre a escola, tendo seu discurso, aparentemente, afetado por este sentido que permeia as políticas educacionais:

Precisa estar família, escola e saúde tudo junto. Então, isso eu bato muito na tecla. É direito do aluno e a escola tem que cumprir. A equipe gestora tem que cumprir. Tem que entender. Não sou eu que falo, não, eu quero um AT (acompanhante terapêutico) para o meu filho. Não. É baseado na equipe multidisciplinar que o acompanha e vai avaliar. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

Dentro dessa lógica, a escola deixa de ser vista como instituição pública coletiva, fruto de conquistas históricas, produto do trabalho humano e espaço de formação integral, para ser tratada gradativamente como prestadora de serviços, onde famílias são “clientes” e professores são “executores” de prescrições externas. Essa redução mercantil afeta profundamente a forma como mães de crianças autistas constroem expectativas sobre o processo de escolarização. Muitas, diante das dificuldades institucionais, veem-se obrigadas a recorrer ao sistema jurídico para assegurar direitos; outras, pressionadas por orientações médicas, se veem compelidas a transformar prescrições clínicas em exigências escolares. A judicialização, nesse contexto, não é um capricho, mas um sintoma da fragilidade estrutural da política pública e expressa a luta individualizada em um sistema que impede mobilizações coletivas (Barros; Dainez, 2023).

Quando mães afirmam que “a escola tem que cumprir” ou que determinadas intervenções devem ser garantidas “porque a equipe multidisciplinar orientou”, esse discurso não é fruto apenas de convicção pessoal, mas da forma como elas vivenciam a tensão entre as três grandes instituições que regulam a vida da criança com deficiência: escola, saúde e justiça. É na interseção dessas instituições que surgem conflitos que recaem, quase sempre, sobre a figura do professor. Este é colocado na posição de agente que precisa cumprir prescrições externas, sem que lhe sejam oferecidas condições materiais, tempo, formação continuada ou espaços de decisão coletiva.

É plausível que a escola acolha a diferença não como problema, mas como categoria histórica, resultado das relações sociais de produção. Assim, a educação social implica compreender que o desenvolvimento das crianças com deficiência não é produto exclusivo de

intervenções especializadas, mas de relações escolares ricas, significativas, mediadas pela linguagem e orientadas para a atividade humana. Atividade humana, trabalho, desenvolvimento e educação estão intensamente atrelados na perspectiva de Vigotski, segundo Dainez e Smolka (2014, p. 1097) que comentam sua biografia:

É interessante notar que ele trouxe como metodologia da educação social a compensação social, cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano. É esse o pressuposto que ancora a sua contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico, em defesa de uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo). (Dainez e Smolka, 2014, p. 1097)

Os excertos aqui registrados revelam um conjunto de contradições que sintetizam perfeitamente a realidade vivida por mães de crianças com TEA. A primeira delas é a tensão entre confiança e ruptura. Elas reconhecem o esforço de profissionais que as tratam com respeito, mas expressam frustração quando suas reivindicações são interpretadas como exagero. O rótulo de “mãe chata” aparece como categoria social que deslegitima a luta por direitos e neutraliza a crítica estrutural que poderia emergir de uma experiência coletiva. A segunda contradição é a expectativa de que escola, família e saúde atuem conjuntamente. Na teoria histórico-cultural, colaboração intersetorial só faz sentido quando se reconhece a especificidade do trabalho pedagógico e se fortalece a autonomia da escola, algo diametralmente oposto ao modelo de judicialização que impõe obrigações unilaterais ao professor.

A terceira contradição refere-se à própria produção de sentidos sobre o futuro da criança. Muitas mães atribuem à escola a responsabilidade de preparar o filho para o trabalho e para uma vida social plena. Essa expectativa se baseia na compreensão de que a escola é, historicamente, um dos principais espaços de acesso à cultura. Entretanto, quando a deficiência é vista como impedimento, surgem vivências dolorosas que atravessam o processo de escolarização: salas sensoriais improvisadas, exclusões veladas, ausência de mediações qualificadas e fragmentação entre cuidado e ensino. A teoria vigotskiana enfatiza que o desenvolvimento da criança com deficiência depende não de proteção excessiva ou segregação, mas de atividades significativas construídas socialmente.

A emancipação, para Vigotski (2018), não é um ideal abstrato, mas um processo histórico que se realiza na atividade humana. Formar o “novo homem” significa criar condições para que crianças, com e sem deficiência, possam se apropriar dos instrumentos culturais que

lhes permitem compreender e transformar a realidade. Isso significa construir uma escola onde mães não sejam rotuladas por lutarem, professores não sejam sobrecarregados por imposições externas, e crianças não sejam reduzidas a diagnósticos.

Assim, os excertos revelam não apenas experiências individuais, mas a síntese de contradições estruturais que atravessam a escola brasileira. Eles convocam a pesquisa, e a prática educativa, a romper com explicações simplistas e a compreender a deficiência, a escola e a luta das mães como fenômenos sociais, históricos e profundamente políticos.

A defectologia vigotskiana nos permite compreender que a deficiência não pode ser reduzida a uma característica biológica, mas deve ser lida como fenômeno socio-histórico. A condição orgânica é uma parte do processo; a outra parte, decisiva, é a forma como a sociedade organiza e responde a essa condição. De acordo com Vigotski (2011, p. 869) este é o olhar limitador tradicional da sociedade:

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Quando a escola interpreta a deficiência como obstáculo intransponível ou como elemento que ameaça sua rotina, a criança é submetida a um processo sistemático de despoticização. Góes (2012, p. 84) comenta sobre esta perspectiva de trato sobre as deficiências no campo da escolarização:

Ao refletirmos sobre a escolarização de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, tratamos de abordar a questão da inclusão escolar destes indivíduos num mundo que é pautado pela valorização da normalidade, do êxito e da beleza estética. A cultura legitima esse modelo e transforma em alvo de preconceito quem não se enquadra nele. (GÓES, 2012, p. 84)

Entretanto, quando a deficiência é tomada como diferença que exige reorganização do meio, mediações adequadas e oportunidades reais, novos modos de funcionamento psíquico se tornam possíveis. Vigotski (2011, p. 869) descreve desta maneira:

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

A teoria histórico-cultural ganha força explicativa ao demonstrar que os sentidos não são apenas cognitivos, mas atravessados por afetos. Quando as famílias vivenciam humilhações, esperas intermináveis, alegações de falta de recursos ou discursos que culpabilizam a criança, formam-se sentidos de desconfiança, dor e suspeita, que se cristalizam.

Essas vivências, por sua vez, influenciam a forma como a criança é levada à escola, como a família se relaciona com a instituição e como interpreta cada gesto, cada parecer, cada comunicação. O campo afetivo, nesse sentido, não é acidental: é estruturante. Esses afetos não são individuais, mas resultados de práticas institucionais historicamente determinadas.

Dentro dessa dinâmica, a imposição de prescrições vindas das áreas da saúde e do direito assume centralidade na prática pedagógica. Professores, já sobrecarregados, acabam acumulando ordens externas que transformam o ato educativo em cumprimento de protocolos. A escola passa a funcionar como espaço de aplicação de orientações terapêuticas que não são negociadas pedagogicamente. A função social da escola, formar sujeitos críticos, inserir os estudantes nas práticas sociais, promover desenvolvimento e participação cultural, é substituída por uma lógica técnico-burocrática que fragmenta o trabalho docente e reduz o professor a executor de ordens.

A expressão deste movimento é apontada na fala de Girassol:

Porque eu entrei com o processo porque senão é assim... é lei e é direito do menor, mas como tudo no Brasil nós temos que brigar e lutar judicialmente para conseguirmos. O que não seria o certo. Os nossos direitos. Então é direito da criança estar na escola? Sim. Mas tem tudo que a criança necessita dentro da escola? Não. Então você tem que judicializar. (Girassol, 25 de novembro de 2024)

A dinâmica enunciada não é neutra: ela reifica a deficiência como signo de conflito e produz sujeitos marcados pela experiência reiterada de exclusão (Gentili, 2009). Nesse cenário, a luta individual reforça a própria lógica que fragmenta o coletivo. Não se trata de culpabilizar as famílias, elas reagem às condições materiais que lhes são impostas, mas de compreender que a mobilização individualizada não altera a estrutura que produz a exclusão (Gentili, 2009). Ao contrário, tende a reforçá-la, porque o Estado se adapta à lógica da exceção, atendendo cada caso apenas após judicialização, ao invés de construir políticas universais (Barros; Dainez, 2023).

A emancipação humana não é a conquista isolada de um sujeito, mas transformação das condições sociais que permitem o desenvolvimento coletivo (Souza; Dainez, 2022). A luta por

escola inclusiva, portanto, não deve ser reduzida à obtenção de laudos, pareceres ou recursos individuais, mas deve se transformar em prática social organizada (Souza; Dainez, 2022) capaz de exigir políticas públicas estruturadas, financiamento adequado e formação continuada de professores.

Ao analisarmos os sentidos produzidos pelas mães nos excertos de referência, percebemos que elas se movem entre esperança e exaustão, entre a crença no direito e a certeza da negação. Elas constituem suas vivências em meio a contradições que denunciam não apenas precariedades, mas um modo de produção de subjetividade marcado pelo sofrimento social. O que se revela é que a deficiência se torna o ponto de condensação das contradições entre Estado, escola e sociedade, contradições que recaem sobre o corpo da criança e sobre o trabalho do professor. Assim, a escola se torna, paradoxalmente, tanto promessa quanto ameaça: promessa de inclusão, ameaça de exclusão. Essa ambivalência é decisiva para a formação dos sentidos familiares sobre a escolarização.

O trabalho docente, torna-se o ponto de condensação de todas as demandas que não são atendidas pelas políticas públicas. Professores são convocados a cumprir decisões judiciais sem formação e sem condições materiais; gestores escolares são responsabilizados individualmente por falhas estruturais; equipes pedagógicas são pressionadas a ajustar currículos, metodologias e rotinas a partir de determinações externas. O professor, já desgastado pela intensificação do trabalho, recebe novas imposições que o afastam da prática pedagógica criadora e o lançam ao lugar de executor. Uma criança que chega à escola marcada por laudos, recomendações e decisões que a antecedem encontra uma instituição que a percebe antes como um caso do que como sujeito.

A ponte entre os excertos e a análise aqui construída demonstra que a escolarização de crianças com deficiência não pode ser tratada como questão técnica, médica ou judicial. Ela é, sobretudo, questão social e política. A luta por direitos não deve ser travada isoladamente, mas articulada em práticas coletivas que reivindiquem políticas universais, financiamento adequado, formação continuada e reorganização do trabalho pedagógico. A teoria histórico-cultural nos convoca a pensar que o desenvolvimento das crianças depende da transformação das condições sociais que lhes dão suporte; o materialismo histórico-dialético nos lembra que essa transformação só ocorrerá por meio da ação coletiva.

Um elemento de sentido que, segundo as mães, aparece sendo reforçado pela mídia e entretenimento é o dos estereótipos sobre o autismo, que contrapõe a visão proposta por estudos mais sérios sobre o TEA. Rosa relata sobre esta questão:

E hoje, eu fui atrás. Enquanto mãe, eu fui atrás de entender o que é o autismo. Eu fui atrás de curso, treinamento de pais, livro. Eu comprei o livro base, assim, sabe? Que explicava tudo certinho o que era o autismo. E aí a gente entende que não é nada daquilo que o cinema mostra. (Rosa, 22 de novembro de 2024)

Quando uma mãe afirma: “Eu fui atrás de entender o que é o autismo. Eu fui atrás de curso, treinamento de pais, livro...” (Rosa, 22/11/2024), ela explicita não apenas um movimento legítimo de busca por conhecimento, mas também o deslocamento estrutural de uma função social que deveria ser compartilhada entre Estado, escola e comunidade.

O depoimento de Rosa introduz outra dimensão dialética: a busca autônoma por conhecimento. Quando ela afirma que precisou recorrer a cursos, livros e treinamentos, em que é possível notar como a responsabilidade pela compreensão do autismo é transferida à família. A ausência de tal mediação estatal obriga as famílias a construir sentidos isolados, sem a partilha coletiva que deveria caracterizar políticas públicas humanizadoras.

A idealização midiática do autismo agrava esse processo. Tais discursos atuam como signos sociais que orientam expectativas, moldam percepções e interferem na compreensão da deficiência e da escolarização. A idealização do TEA se converte em forma de violência, pois gera expectativas fantasiosas sobre as vivências das famílias e impede a sociedade de compreender as demandas reais de políticas públicas educacionais. A romantização funciona ideologicamente como mecanismo de despolitização, ao deslocar a atenção das condições estruturais para a narrativa individualizada.

Quando Rosa declara que o autismo real de seu filho “não tem nada a ver com o cinema”, ela está denunciando o abismo entre a representação idealizada e a experiência vivida, entre a fantasia culturalmente difundida e a materialidade cotidiana que exige luta, deslocamentos, enfrentamentos e, inúmeras vezes, judicialização.

O depoimento de mães que afirmam que “no Brasil, tudo é preciso conquistar judicialmente” deve ser compreendido como expressão de uma contradição profunda entre a promessa jurídica da inclusão e a realidade material de sua negação. Essa contradição é típica do Estado capitalista, que opera simultaneamente como garantidor formal de direitos e como administrador prático da sua restrição (Araújo; Machado, 2013). A deficiência, nesse sistema, torna-se catalisadora das tensões, pois evidencia a insuficiência das políticas universais, ao mesmo tempo em que exige reorganização das condições de trabalho, financiamento e gestão que o Estado neoliberal se esforça para evitar. E as famílias passam a operar como “gestoras de demandas”, acumulando tensões que se refletem no modo como acompanham a escolarização.

Outro aspecto fundamental é como esse processo modifica a subjetividade das próprias mães. Quando elas relatam a necessidade de orientar professores, substituir o papel do Estado e conduzir processos formativos por conta própria, observamos uma profunda reconfiguração na forma como atribuem sentido à maternidade, à escola e ao próprio autismo. Em vez de serem apoiadas na tarefa coletiva de educar, essas mulheres são lançadas numa espécie de autogestão, em que cuidar, estudar, ensinar, administrar conflitos e lutar juridicamente tornam-se dimensões de um mesmo cotidiano exaustivo. Tulipa elabora expectativas de apoio por parte dos sujeitos presentes no espaço escolar:

. E eu tentei de todos os meios manter a mesma profissional. E aí não competiu a equipe gestora. Aí eu fui conversar com o orientador pedagógico, aí o orientador pedagógico, sendo TEA, eu esperava mais e foi por água abaixo. Então, assim, com quem você esperava esse suporte, não veio. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

O excerto apresentado por Tulipa explicita, de maneira contundente, a complexa tessitura de sentidos que se produzem nas relações entre família e escola, especialmente quando atravessadas pela experiência do Transtorno do Espectro Autista. Ao afirmar que mobilizou “todos os meios” para garantir a permanência de uma mesma profissional, a mãe revela não apenas uma ação individual, mas um movimento historicamente constituído de luta por estabilidade e continuidade no atendimento educacional, frequentemente negadas às crianças com TEA. Esse enunciado evidencia que o sentido atribuído à escola não se restringe à dimensão pedagógica formal, mas se amplia para abarcar relações de vínculo, previsibilidade e reconhecimento das singularidades da criança, elementos diretamente relacionados à concepção de deficiência construída pela família. No entanto, a ruptura dessa expectativa, marcada pela frase “não competiu à equipe gestora”, aponta para contradições estruturais do sistema educacional, nas quais a organização institucional, frequentemente ancorada em concepções de deficiência normativas e excludentes, se sobrepõe às necessidades concretas dos sujeitos.

A decepção expressa na figura do orientador pedagógico, especialmente destacada pelo fato de este também ser identificado como dentro do TEA, tensiona ainda mais a produção de sentidos da mãe no que se refere à concepção de deficiência. A expectativa de maior empatia e compreensão, por parte de alguém que compartilha ou se aproxima da experiência do espectro, revela a construção de um sentido social segundo o qual a vivência direta com o autismo produziria práticas mais inclusivas e uma concepção de deficiência menos patologizante. Todavia, a frustração narrada indica que tais expectativas são mediadas por condições objetivas

de trabalho, pela lógica institucional e pelas formas de organização do trabalho pedagógico no interior de uma sociedade capitalista, que tende a reproduzir concepções de deficiência centradas na normalização e no desempenho. Nesse contexto, a experiência individual do profissional não se traduz automaticamente em práticas inclusivas, pois estas são condicionadas por determinações históricas mais amplas. Assim, a contradição entre expectativa e realidade não é meramente subjetiva, mas expressão de um sistema que frequentemente inviabiliza a construção de uma concepção de deficiência orientada pela inclusão.

Ademais, o excerto evidencia a presença de discursos de medicalização e judicialização que atravessam a experiência das famílias e influenciam diretamente a concepção de deficiência que elas elaboram. A busca por manter a mesma profissional pode ser compreendida como uma estratégia de enfrentamento às descontinuidades produzidas por um sistema que, muitas vezes, reduz a criança com TEA a um conjunto de diagnósticos e laudos, reforçando uma concepção de deficiência biomédica e individualizante. Nesse sentido, a responsabilização das famílias emerge como elemento central, uma vez que são elas que precisam articular recursos, negociar com a escola e, em muitos casos, recorrer a instâncias jurídicas para garantir direitos básicos. A fala de Tulipa, ao indicar que o suporte esperado “foi por água abaixo”, revela o desgaste produzido por esse processo, no qual a família se vê compelida a assumir funções que extrapolam seu papel, evidenciando a precarização das políticas públicas educacionais e a hegemonia de uma concepção de deficiência que desloca para o indivíduo e sua família a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Destaca-se que a produção de sentidos das famílias de estudantes com TEA é profundamente marcada pela percepção de pertencimento a um grupo que compartilha experiências semelhantes, o que também incide sobre a concepção de deficiência construída coletivamente. A expectativa depositada no orientador pedagógico “sendo TEA” revela a crença de que a vivência comum possibilitaria maior compreensão, indicando a busca por interlocutores que operem a partir de uma concepção de deficiência mais próxima das experiências reais das famílias. Tulipa relata sobre a tranquilidade de certo período de relacionamento com a escola:

Mas com o Percy, eu coloquei o Percy na escola no finalzinho, praticamente ali, da pandemia. Foi um período mais tranquilo, porque eram poucos alunos. Eu falei, tá aí a chance pra poder ele se adaptar. E ele foi super tranquilo. Quem sofreu fui eu. Achando que ele ia chorar, que umas certas coisas. E não. E Deus trabalha da forma certa, né? E o Percy foi contemplado com uma professora que é mãe atípica. Então, super casou. Então eu fiquei,

não tive nenhuma intercorrência com o Percy. Foi super tranquilo. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

O excerto apresentado por Tulipa revela uma inflexão significativa na produção de sentidos acerca da escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista, especialmente quando analisado à luz da concepção de deficiência mobilizada pela família. Ao situar a entrada de Percy na escola no contexto da pandemia, a mãe atribui positividade a um cenário que, do ponto de vista estrutural, foi marcado por restrições e precarizações. A redução do número de alunos é reinterpretada como condição favorável à adaptação, o que evidencia uma concepção de deficiência que reconhece a necessidade de mediações diferenciadas para a participação da criança com TEA. Tal leitura indica que o desenvolvimento não é compreendido como linear ou universal, mas como processo mediado pelas condições concretas de interação. Nesse sentido, a concepção de deficiência que emerge no discurso de Tulipa distancia-se de uma perspectiva estritamente biomédica, aproximando-se de uma compreensão relacional, ainda que situada em um contexto social contraditório.

A afirmação “quem sofreu fui eu” desloca o foco da deficiência da criança para a experiência subjetiva da mãe, evidenciando como a concepção de deficiência também é atravessada por dimensões afetivas e sociais. A antecipação do sofrimento do filho, que não se concretiza, revela a internalização de discursos historicamente produzidos sobre a incapacidade ou limitação da criança com TEA, os quais são, posteriormente, tensionados pela experiência concreta. Essa ruptura entre expectativa e realidade permite compreender, que a concepção de deficiência não é fixa, mas se transforma nas práticas sociais. Ao mesmo tempo, a referência à ação divina indica a presença de elementos ideológicos que operam na produção de sentidos, oferecendo à família uma forma de elaborar e significar positivamente a experiência vivida, ainda que tal elaboração não elimine as contradições estruturais do sistema educacional.

A valorização da professora como “mãe atípica” constitui um elemento central na análise da concepção de deficiência presente no discurso. A ideia de que “super casou” explicita a percepção de que a experiência compartilhada produz maior sensibilidade e adequação das práticas pedagógicas, reforçando a noção de que aqueles que vivenciam o contexto do TEA constroem concepções de deficiência mais próximas das necessidades reais das crianças. Contudo, essa valorização também evidencia uma contradição: a qualidade da inclusão escolar aparece condicionada a experiências individuais e não a uma política educacional estruturada.

Sob a lógica do capitalismo, a inclusão tende a se realizar de forma contingente, dependendo de sujeitos específicos que, por suas trajetórias, tensionam concepções de deficiência hegemônicas. Assim, a ausência de “intercorrências” relatada por Tulipa não pode ser compreendida como expressão de um sistema inclusivo consolidado, mas como resultado de uma combinação singular de fatores que não se generalizam.

O excerto reafirma que a produção de sentidos das famílias de estudantes com TEA é profundamente marcada pela busca por reconhecimento e pertencimento, elementos que incidem diretamente sobre a concepção de deficiência. A experiência positiva vivida com a professora “mãe atípica” reforça a percepção de que a compreensão mais qualificada advém daqueles que compartilham vivências semelhantes, o que evidencia tanto a potência dessas relações quanto a fragilidade das instituições em garantir práticas inclusivas de forma sistemática. Margarida também expressa suas experiências:

Como eu falei pra você, a escola foi bem aberta, né? A gestão... Tanto quando teve a mudança também, eu fiquei muito apreensiva, porque, como eu falei pra você, os profissionais não é que eles não estão orientados. É tudo novo. Pra todo mundo. Tanto nós, pais, né? Como os professores. Tem professores que já estão na ativa há 20 anos. Então agora que chegou a maioria dos laudados, né? Porque até então tinha aluno autista, mas não tinha laudo. Não tinha conhecimento. Então o professor tava tudo bem. Ele ia fazendo o que dava pra fazer. Hoje não. Hoje ele tem que trabalhar norteado no laudo da criança, né? Então assim, eu percebi muito que as últimas professoras que ele teve mesmo, elas pediam muita orientação. A gente conversava muito pelo WhatsApp. Elas perguntavam o que tava acontecendo. Elas tinham aquele medo, assim, de “ai, posso tocar nele? Posso fazer isso? Posso mostrar alguma coisa pra ele?” Por quê? Como eu falei pra professora dele hoje, cada pessoa é única. Isso todo mundo tem, né? Então autista também é, né? E assim, você tem que entender o que que o seu aluno tem, né? O que que o seu aluno precisa. Então nós não sentimos essa exclusão dentro da escola, porque nós sempre fomos abertos. Nós não chegamos lá assim, ai, professor, você precisa fazer isso, isso, aquilo. (Margarida, 5 de fevereiro de 2025)

O excerto apresentado por Margarida permite apreender a constituição de sentidos acerca da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em um contexto marcado por transformações recentes no campo educacional, especialmente no que se refere à ampliação dos diagnósticos e à centralidade do laudo. Ao afirmar que a escola foi “bem aberta”,

a mãe mobiliza uma concepção de deficiência que, inicialmente, se ancora na ideia de acolhimento e disponibilidade institucional. Contudo, tal abertura é tensionada pela apreensão diante das mudanças na gestão e pela percepção de que “é tudo novo”, tanto para as famílias quanto para os professores. Isso evidencia que a concepção de deficiência não é dada a priori, mas se constitui nas relações sociais e nas condições históricas concretas em que se dá a escolarização, sendo profundamente atravessada por processos de transformação no campo educacional.

A centralidade atribuída ao laudo no discurso de Margarida explicita a presença de uma concepção de deficiência fortemente marcada pela medicalização. Ao afirmar que, anteriormente, havia alunos autistas “sem laudo” e que os professores “faziam o que dava”, a mãe contrapõe dois momentos históricos distintos: um em que a deficiência era pouco nomeada e outro em que ela passa a ser regulada por dispositivos diagnósticos. Nesse sentido, a exigência de que o professor trabalhe “norteados no laudo” revela a incorporação de uma concepção de deficiência que desloca o foco da relação pedagógica para a adequação a parâmetros clínicos. É possível compreender que tal deslocamento não é neutro, mas está inserido em uma lógica mais ampla de racionalização e controle, própria das sociedades capitalistas contemporâneas, nas quais o conhecimento técnico-científico assume centralidade na organização das práticas sociais, inclusive educacionais.

Ao mesmo tempo, o excerto evidencia contradições importantes na produção de sentidos sobre a concepção de deficiência. Se, por um lado, o laudo orienta as práticas, por outro, as professoras demonstram insegurança e recorrem constantemente à família em busca de orientação. As perguntas sobre “poder tocar”, “mostrar algo” ou como agir diante da criança indicam que a concepção de deficiência não se esgota no diagnóstico, sendo constantemente reelaborada na interação concreta com o aluno. Nesse movimento, a família assume um papel ativo na mediação entre o saber técnico e a prática pedagógica, o que evidencia um processo de responsabilização que extrapola os limites institucionais da escola. Ainda que Margarida afirme não ter vivenciado exclusão, sua fala revela que tal inclusão se constrói mediante intensa participação familiar, o que reforça a ideia de que a concepção de deficiência vigente ainda demanda das famílias um engajamento contínuo para garantir condições mínimas de escolarização.

Destaca-se que o reconhecimento da singularidade da criança, expresso na afirmação de que “cada pessoa é única”, tensiona a concepção de deficiência baseada exclusivamente no laudo e aponta para uma compreensão mais relacional e dinâmica do desenvolvimento. Essa elaboração, construída na prática e no diálogo com os professores, evidencia a potência dos

encontros entre família e escola na ressignificação da concepção de deficiência. Tulipa emite certo discurso a respeito de concepções e preconceito:

O preconceito ainda é muito grande, a desinformação ainda é muito grande. A gente precisa trabalhar muito essa questão de informação. Tinha que vir de autoridades para que nós pudéssemos levar essa informação de que o TEA não é contagioso, o transtorno não é contagioso, muito pelo contrário, são crianças, adolescentes e adultos aí muito carinhosos, de uma inteligência fantástica, mas a informação ainda precisa ser falada e assim, eu digo todos os dias, não é somente no dia 2 de abril, dia da conscientização sobre o autismo, não. Tem que ser todos os dias, você tem que ter empatia. (Tulipa, 30 de novembro de 2024)

O excerto apresentado por Tulipa aponta que a concepção de deficiência ainda é amplamente atravessada por preconceitos e desinformação no tecido social. Ao afirmar que “o preconceito ainda é muito grande”, a mãe explicita que os sentidos atribuídos ao transtorno do espectro autista são historicamente constituídos em meio a discursos que marginalizam e estigmatizam a diferença. Tal discurso revela que a concepção de deficiência não se limita ao campo individual ou clínico, mas é produzida nas relações sociais, sendo mediada por práticas discursivas que circulam na sociedade. Nesse contexto, a ênfase na necessidade de “trabalhar a informação” indica uma tentativa de ressignificar essa concepção de deficiência, deslocando-a de um lugar de medo e desconhecimento para uma compreensão mais ampla e humanizada.

A reivindicação de que a informação “tinha que vir de autoridades” introduz uma dimensão política fundamental na análise da concepção de deficiência. Tal afirmação aponta para a centralidade das instâncias institucionais na produção e legitimação de discursos sociais, evidenciando que a desinformação não é apenas resultado de ignorância individual, mas também de lacunas nas políticas públicas e na difusão de conhecimentos científicos. É possível compreender que a concepção de deficiência hegemônica é produzida e reproduzida em consonância com interesses sociais mais amplos, incluindo aqueles vinculados à lógica capitalista, que frequentemente invisibiliza sujeitos que não se enquadram nos padrões de produtividade e normalidade. Assim, a ausência de campanhas contínuas e efetivas contribui para a manutenção de uma concepção de deficiência excludente, que impacta diretamente as condições de escolarização no Ensino Fundamental.

Ao afirmar que o TEA “não é contagioso” e destacar características como carinho e inteligência, Tulipa mobiliza uma concepção de deficiência que busca desconstruir estigmas profundamente enraizados. No entanto, essa estratégia discursiva também revela as contradições presentes nesse processo, uma vez que, ao enfatizar qualidades positivas, corre-se

o risco de substituir um estereótipo negativo por outro, igualmente generalizante. Ainda assim, tal movimento pode ser compreendido como uma forma de resistência frente a uma concepção de deficiência historicamente marcada pela patologização e pela exclusão. Nesse sentido, a produção de sentidos da família se configura como um espaço de disputa, no qual diferentes concepções de deficiência são tensionadas e reelaboradas a partir das experiências concretas vividas no cotidiano.

### **6.3. SÍNTESE SOBRE OS EIXOS DE ANÁLISE**

Ao final da apresentação de resultados e da discussão em torno deste conteúdo, cabe a elaboração da presente síntese que debruça sobre o que foi reconhecido na pesquisa como resposta às inquietações descritas nos três objetivos específicos formulados no desenvolvimento desta pesquisa, que nesta síntese são tratados como três eixos de análise a respeito da elaboração de sentidos provindos de mães de crianças com TEA a partir das trajetórias de escolarização de seus filhos. Em continuidade e convergência com os referidos objetivos específicos, são sintetizadas neste tópico da pesquisa as discussões e resultados provindos do contato com os seguintes eixos de análise: 1) Sentidos elaborados pelas mães de estudantes com TEA sobre a função social da escola; 2) Concepção de deficiência e consequências decorrentes; 3) Sobre as trajetórias de escolarização das crianças com TEA.

Iniciando a presente síntese a partir da proposta de investigação relacionada ao eixo analítico nº 1, que trata análise dos excertos evidencia que os sentidos produzidos pelas mães de estudantes com TEA acerca da escolarização de seus filhos autistas, podemos considerar que tais sentidos são constituídos em um campo de tensões no qual se confrontam expectativas de desenvolvimento humano pleno e práticas escolares que frequentemente reduzem a função da escola à socialização. Sob a perspectiva histórico-cultural, esses sentidos não são compreendidos como opiniões individuais isoladas, mas como produções sociais historicamente situadas, atravessadas por discursos institucionais, legislações, experiências concretas de exclusão ou acolhimento e pelas condições materiais da escola pública brasileira. As mães elaboram sentidos que denunciam a insuficiência de uma inclusão centrada apenas na convivência, reivindicando a aprendizagem como direito inalienável.

Observa-se que, nos relatos maternos, a ênfase recorrente na alfabetização e no acesso ao conhecimento revela uma compreensão que valoriza o saber escolar, ainda que, por vezes, manifestem certa disposição em se conformar ao modelo educacional da criança com deficiência que se preocupa em ofertar momentos de socialização e adaptações razoáveis, em

que o implícito ressoa uma concepção assistencialista que esvazia o papel pedagógico da instituição.

A abordagem histórico-cultural permite compreender que a centralidade da socialização, quando desvinculada do ensino sistematizado, revela uma leitura empobrecida do desenvolvimento humano. As mães percebem que a socialização concebida como adaptação comportamental não garante participação cultural nem acesso aos conhecimentos escolares. Assim, seus discursos tensionam e expressam intensas contradições sobre a naturalização da ideia de que crianças autistas devem primeiro se adaptar para depois aprender, evidenciando que tal lógica reforça desigualdades e limita possibilidades de desenvolvimento.

Outro aspecto fundamental diz respeito à produção de sentidos ambíguos sobre a escola enquanto instituição social. Os relatos revelam simultaneamente esperança e desconfiança, confiança e vigilância. A escola aparece como espaço de proteção e possibilidade, mas também como lugar de impossibilidades, sobretudo quando práticas excludentes, medicalizantes ou negligentes se acumulam ao longo da trajetória escolar. Essa ambivalência expressa a natureza contraditória da escola em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, na qual a educação tanto pode operar como prática emancipatória quanto como mecanismo de reprodução social (Saviani, 1982).

No que se refere à relação entre legislação e prática, os sentidos elaborados pelas mães refletem um descompasso entre o direito formalmente assegurado e sua materialização concreta. Embora as normativas brasileiras afirmem o direito à escolarização com acesso ao currículo e à aprendizagem, as experiências relatadas indicam que a presença física do aluno muitas vezes substitui o compromisso pedagógico. As mães reconhecem a existência da lei, mas produzem sentidos críticos ao constatarem que o cotidiano escolar ainda se organiza sob paradigmas assistencialistas, revelando a fragilidade das políticas quando não acompanhadas de transformações estruturais e formativas.

A transição escolar, especialmente do âmbito municipal para outras redes, emerge como momento crítico de reorganização de sentidos. As mães expressam medo, ansiedade e a necessidade de viver o processo em etapas como estratégia subjetiva de enfrentamento diante da incerteza institucional. Sob o enfoque histórico-cultural, essas emoções não são lidas como fragilidades individuais, mas como respostas socialmente produzidas frente a um sistema educacional que oferece poucas garantias de continuidade, aprofundando a sensação de instabilidade quanto ao futuro escolar e social das crianças autistas.

Destaca-se ainda a forma como as mães significam sua própria atuação no interior da escola. Ao serem rotuladas como excessivamente exigentes ou incômodas, produzem sentidos

que oscilam entre resistência e desgaste. A figura da mãe que reivindica direitos gera uma contradição central: ao mesmo tempo em que a legislação convoca a participação da família, a instituição escolar frequentemente deslegitima essa presença quando ela tensiona práticas naturalizadas.

Em primeiro momento de síntese, relacionado ao eixo analítico nº 1, consegue-se afirmar que os sentidos elaborados pelas mães constituem verdadeiras convocatórias políticas. Seus discursos denunciam a redução da escola a um espaço terapêutico ou assistencial e reafirmam sua função histórica como mediadora de cultura, conhecimento e desenvolvimento humano, mesmo em meio à discursos imersos em contradições. À luz da teoria histórico-cultural, compreender esses sentidos implica reconhecer que a inclusão escolar só se efetiva quando rompe com a lógica adaptativa, garante acesso ao conhecimento e reconhece as crianças autistas como sujeitos históricos capazes de aprender, participar e produzir cultura em todas as etapas da trajetória educacional. Como afirmam Novaes e Freitas (2024, p. 31): “É primordial olhar para a pessoa com autismo considerando sua história e suas possibilidades de desenvolvimento.”

Conforme contemplamos o eixo analítico nº 3, que visa discutir o que se encontra como concepção de deficiência difundida no contexto em que estas mães se localizam, a análise do material empírico mostra que as mães, ainda que em posição crítica e de luta por direitos, reproduzem, de modo contraditório, uma concepção hegemônica de deficiência profundamente marcada por sentidos assistencialistas, terapêuticos e adaptativos. Tal concepção não se constitui como elaboração individual ou espontânea, mas como produto histórico de uma sociedade que organiza a deficiência a partir da lógica da limitação, da funcionalidade social restrita e da adequação comportamental. No interior dessa matriz hegemônica, a escolarização da criança com deficiência aparece frequentemente subordinada à socialização, à adaptação e ao cuidado, enquanto o acesso ao conhecimento sistematizado é relativizado, postergado ou tratado como expectativa excepcional.

Essa concepção se manifesta de forma reiterada na relação das mães com a escola, quando discursos naturalizados afirmam que o mais importante é que a criança conviva, se adapte ou seja acolhida, mesmo diante de preocupações explícitas com alfabetização, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Ao internalizarem parcialmente tais discursos, as mães passam a negociar expectativas, alternando entre impor práticas à equipe escolar e ajustar seus desejos às possibilidades restritas oferecidas pela instituição escolar. Assim, mesmo quando reivindicam ensino de qualidade, fazem-no dentro de um horizonte social que já

pressupõe limites, revelando como a hegemonia opera não pela negação direta do direito, mas pela sua constante relativização.

Na relação com o Estado, essa concepção hegemônica se expressa no descompasso entre a normatividade inclusiva e sua materialização concreta. Embora a legislação brasileira afirme o direito à educação com acesso ao currículo e à aprendizagem, as práticas institucionais continuam ancoradas em paradigmas assistencialistas. As mães, ao recorrerem a documentos, laudos e pareceres para legitimar demandas escolares, acabam reforçando a centralidade do discurso médico como mediador do direito educacional. Essa mediação, ainda que estrategicamente necessária em muitos contextos, contribui para a manutenção da ideia de que a deficiência exige autorização técnica para acessar direitos que deveriam ser universais.

A relação com os terapeutas também se inscreve nesse mesmo campo de sentidos. Observa-se a prevalência de uma compreensão segundo a qual o desenvolvimento da criança com deficiência depende prioritariamente de intervenções clínicas, enquanto a escola assume um papel secundário, complementar ou quase acessório. As mães, pressionadas por discursos especializados, passam a organizar expectativas educacionais a partir de metas terapêuticas, deslocando o eixo da aprendizagem para o comportamento, a funcionalidade e a adaptação social.

Do ponto de vista analítico, identifica-se que a prevalência dessa concepção hegemônica produz consequências profundas para a escolarização das crianças com deficiência no Ensino fundamental. Entre elas destacam-se a redução das expectativas de aprendizagem, a naturalização do currículo empobrecido, a fragmentação entre ensino e desenvolvimento e a consolidação de práticas pedagógicas voltadas mais à gestão do comportamento do que à formação integral. A escola, nesse contexto, deixa de operar como espaço de desenvolvimento prospectivo e passa a funcionar como instância de contenção e adaptação social.

Outra consequência relevante é a responsabilização individual das famílias, especialmente das mães, pelo sucesso ou fracasso do percurso escolar. Ao serem rotuladas como excessivamente exigentes ou como mães difíceis, aquelas que tensionam a escola e o Estado acabam sendo silenciadas ou moralizadas. Esse processo desloca a contradição estrutural para o plano subjetivo, obscurecendo a insuficiência das políticas públicas, da formação docente e das condições materiais da escola.

No que diz respeito ao eixo analítico nº 2, a análise das narrativas maternas reflete que a trajetória de escolarização das crianças com TEA é atravessada por vivências densas, marcadas por expectativas, tensões e estratégias de resistência e luta, sobretudo no momento de transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental. Esse deslocamento institucional

não representa apenas uma mudança administrativa ou curricular, mas um marco que reorganiza sentidos sobre aprendizagem, futuro e pertencimento. As mães atribuem a esse momento um caráter crítico, no qual se intensificam as incertezas quanto à capacidade da escola de sustentar processos educativos que ultrapassem a lógica do cuidado e da adaptação.

Desta forma, nesta síntese, é permitido afirmar, observando os resultados sob uma busca norteada pelo eixo de análise nº 3, que a concepção de deficiência, enquanto conjunto de sentidos historicamente produzidos, atravessa e organiza as relações entre mães, escola, Estado, terapeutas e Judiciário, produzindo limites concretos ao desenvolvimento humano das crianças com deficiência. À luz da teoria histórico-cultural, romper com essa hegemonia implica deslocar o foco do déficit para as condições sociais de aprendizagem, reafirmar a centralidade do ensino no desenvolvimento e reconhecer as crianças com deficiência como sujeitos históricos capazes de aprender, produzir cultura e participar plenamente da vida social. Tal ruptura não é apenas pedagógica, mas política, e convoca a transformação das práticas institucionais que ainda sustentam uma inclusão formal, porém esvaziada de conteúdo emancipatório.

Sob a perspectiva histórico-cultural, essas vivências podem ser compreendidas como socialmente mediadas, constituídas nas interações concretas entre família, escola, políticas públicas e discursos especializados. As mães não falam apenas a partir de experiências individuais, mas expressam sentidos historicamente produzidos sobre deficiência, normalidade e função social da escola. A transição para o ensino fundamental explicita contradições que já estavam latentes na educação infantil, mas que se tornam mais agudas diante da centralidade atribuída à alfabetização, à avaliação e ao rendimento escolar. Os relatos revelam que, nesse período, a escola frequentemente reafirma uma concepção reducionista de inclusão, centrada na socialização e no comportamento, em detrimento do ensino sistematizado. Este fenômeno é observado e criticado em análise elaborada por Dainez (2009, p. 139-140):

O discurso do sistema inclusivo acaba por destituir a escola da função e os alunos especiais do direito de acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico enquanto patrimônio cultural da humanidade e, com isso restringe o direito a cidadania. Diante destas limitações e conflitos, o processo de inclusão precisa objetivar para avançar na busca da superação de seus próprios limites, transformando-se. Embora o discurso da inclusão seja comum, vemos que pouco ou até mesmo nada é feito neste sentido. (DAINEZ, 2009, p. 139-140)

As mães percebem que, à medida que as exigências curriculares se intensificam, cresce também a tendência institucional de relativizar o direito à aprendizagem da criança com TEA.

Tal movimento produz fraturas na relação escola-família, pois as expectativas maternas de desenvolvimento cognitivo entram em conflito com práticas pedagógicas orientadas por uma lógica assistencialista.

A leitura histórico-cultural permite compreender que essa tensão não é resultado de incompreensões individuais, mas da permanência de sentidos hegemônicos que associam a deficiência à limitação e à incapacidade de apropriação do conhecimento. Quando a escola reforça a ideia de que o mais importante é que a criança conviva ou se adapte, ela desloca o eixo da escolarização para o campo moral e comportamental, esvaziando sua função como espaço de mediação cultural.

As experiências narradas indicam que a transição entre etapas escolares é também um momento de intensificação da patologização. A insegurança institucional diante do avanço das demandas cognitivas faz com que laudos, pareceres e diagnósticos assumam centralidade na organização da escolarização. As mães passam a mobilizar esses instrumentos como forma de garantir direitos básicos, o que revela uma contradição fundamental. Ao mesmo tempo em que o documento médico legitima a reivindicação, ele reforça a dependência da criança a uma lógica clínica que captura o processo educativo. Na escrita em decorrência da elaboração de pesquisa vinculada aos estudos sobre a escolarização de crianças com deficiência, Dainez e Smolka (2019, p. 15) registram:

Na análise dos casos, notamos como a função que a escola vai assumindo em relação aos alunos com deficiência traz a repercussão do discurso médico/estimulação, as marcas do trabalho assistencialista/cuidado, os ecos de um modo de conceber a inclusão escolar/socialização; e como isso impacta o processo de escolarização dos alunos, afeta as relações de ensino. (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 15)

Nesse contexto, a judicialização emerge como desdobramento das fragilidades da mediação social e política no processo educacional. O recurso ao Judiciário aparece como estratégia de proteção, mas também como sintoma de um sistema que falha em reconhecer a criança com TEA como sujeito pleno de direitos educacionais. A escolarização passa a ser travada entre instâncias externas à escola.

As narrativas das mães revelam ainda que a relação com a escola é permeada por sentimentos ambivalentes, nos quais esperança e desconfiança coexistem. A Educação infantil, especialmente em redes municipais, é frequentemente associada a experiências mais acolhedoras, embora apresente também marcas ambíguas. Enquanto o Ensino fundamental surge como espaço de maior rigidez, menor flexibilidade e aumento do risco de exclusão. Essa

diferenciação produz sentidos distintos sobre as redes de ensino e alimenta estratégias de vigilância constante por parte das famílias.

É possível compreender que tais sentidos estão relacionados às condições objetivas de funcionamento da escola brasileira, marcada pela fragmentação das políticas públicas, pela precarização do trabalho docente (Castro Neta et al, 2020) e pela persistência de modelos pedagógicos pouco sensíveis à diversidade. A transição escolar evidencia essas contradições estruturais, tornando visível que a dificuldade não reside na criança, mas na incapacidade institucional de reorganizar práticas, tempos e currículos.

Os discursos maternos também evidenciam impactos diretos sobre a autonomia e a emancipação das crianças com TEA. Quando a escolarização é reduzida à adaptação comportamental ou condicionada à validação clínica, limita-se a participação da criança nas práticas culturais que constituem o humano. O desenvolvimento ocorre na e pela atividade social mediada, e negar o acesso ao conhecimento sistematizado corresponde a restringir as possibilidades de transformação subjetiva.

Nesse sentido, as mães assumem papel central como mediadoras entre a criança e a escola, frequentemente tensionando práticas naturalizadas e reivindicando condições efetivas de ensino. Esse posicionamento, contudo, muitas vezes resulta na rotulação dessas mulheres como excessivamente exigentes, deslocando para o plano individual conflitos que são de ordem estrutural. A figura da mãe que luta por direitos revela a dimensão política da escolarização e explicita que a inclusão não é um favor, mas uma disputa por sentidos e condições concretas.

Esta síntese, no ato de afirmar o eixo analítico nº 2, permite afirmar que a transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental constitui um momento privilegiado para compreender como se produzem e se reorganizam sentidos sobre deficiência, aprendizagem e futuro. As vivências das mães revelam que a escolarização das crianças com TEA é constantemente atravessada por forças contraditórias que oscilam entre a promessa de emancipação e a reprodução da exclusão. Reconhecer essas experiências é reconhecer que a inclusão se constrói no conflito.

Portanto, interpretar os discursos maternos sob a lente histórico-cultural implica compreendê-los como enunciados socialmente situados, que denunciam limites institucionais e apontam a necessidade de transformação da escola. A escolarização das crianças com TEA somente poderá cumprir seu papel emancipatório quando romper com a patologização e reafirmar o ensino como direito inalienável. As falas das mães, longe de serem relatos individuais, constituem convocatórias éticas e políticas para a construção de uma escola que produza desenvolvimento, autonomia e participação social plena.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em momento de considerações finais, impende destacar que a presente investigação, cujo lócus epistemológico teve seu alicerce nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997), surgiu a partir de uma práxis investigativa historicamente situada, fundamentalmente dialógica e sensível ao protagonismo enriquecedor das vozes maternas que aqui se entrelaçam discursivamente.

A metodologia, conduzida a partir do uso de entrevistas com roteiro orientador semiestruturado, oportunizou a construção de um corpus científico e narrativo diverso e pluralizado, em que quatro mães de crianças com Transtorno do espectro autista, vivenciando o período sensível da transição entre a Educação infantil e o Ensino fundamental na rede pública municipal, ofereceram relatos cheios de densidade, experiência pulsante e marcados por constantes tensões sociais, históricas, relacionais, políticas e afetivas. A opção metodológica se revelou potencializadora não apenas como meio de coleta de falas, mas como dispositivo acadêmico e humano de escuta ética, uma vez que possibilitou o acolhimento de vivências únicas, de riqueza particular e, ao mesmo tempo, a identificação de regularidades discursivas que espelham, de maneira concentrada e cristalina, o cenário sociocultural no qual estas famílias e as crianças estão imersas.

As vozes das participantes refletem os múltiplos conflitos existentes na experiência materna na participação com o universo escolar, corroboram sobre a centralidade da comunicação como um vetor crucial ao êxito do processo educativo, sobretudo quando este envolve estudantes com deficiência. As mães entrevistadas reiteram que a comunicação entre família e escola não poderá ser episódica nem superficial, mas deverá adquirir aspectos de densidade, organicidade, intencionalidade e continuidade, constituindo-se em um ambiente de negociação e produção de sentidos, orientações por meio de significados e manutenção dos afetos. Assim, a instituição escolar não apenas necessita assumir uma postura receptiva às percepções familiares, mas deve configurar-se dialeticamente como uma dinâmica instância de sustentação suporte, informação, escuta, mobilização e orientação, fornecendo às mães subsídios embasados e relevantes para o exercício integral de seus direitos e de seus filhos, à luz das legislações vigentes e em rotineira transformação.

A pesquisa evidencia que, embora a comunicação se erga como eixo estruturante das respostas demonstradas nos excertos, ela não se apresenta isenta de contradições ou obstáculos. Se destacam, nos relatos, sentimentos de insegurança e medo em relação à nova etapa da escolarização dos menores, frequentemente vinculados a experiências traumáticas anteriores de

negligência institucional e desinformação sobre os direitos educacionais das crianças com TEA, inclusive com vários deles sendo relatados nos excertos. A ausência do genitor paterno, frequentemente expresso como abandono, mostra a sobrecarga emocional e sobre os recursos disponíveis às mães, se formando uma situação em que o enfrentamento dos obstáculos políticos e sociais pesa desproporcionalmente sobre estas mães. Tais relatos desvelam uma dinâmica de vulnerabilidade e resistência que se insere em uma macroestrutura percebida cotidianamente a partir da desigualdade histórica que marca as relações entre famílias e instituições educacionais.

A despeito das adversidades, constata uma mobilização significativa entre as próprias mães, que constroem redes de apoio mútuo, compartilhando informações e estratégias para lidar com os desafios da inclusão escolar. Essa rede, ainda que informal, constitui-se como um lugar de produção de sentidos e de resistência, conferindo às participantes um sentimento de pertencimento e agência frente ao cenário de incertezas que permeia a trajetória educacional de seus filhos.

Outro aspecto de relevo identificado nesta pesquisa diz respeito ao conhecimento, por parte das famílias, da legislação educacional e de suas constantes transformações. As entrevistadas manifestaram reiteradamente a necessidade de um acompanhamento sistemático das mudanças legais, apontando a importância da atuação política das mães não apenas no espaço escolar, mas também no âmbito público. Essa atuação assume contornos múltiplos, variando desde o diálogo com representantes eleitos até a utilização estratégica de instrumentos judiciais, em um processo de judicialização que, embora muitas vezes emergencial, tem desempenhado papel decisivo na garantia de direitos. Tais estratégias revelam que, para além de destinatárias de políticas públicas, estas mulheres se afirmam como agentes ativos de transformação social, interpelando o Estado e a sociedade em prol de uma inclusão que transcenda o discurso e se concretize em práticas de escolarização efetivas.

A teoria histórico-cultural, ao enfatizar que o desenvolvimento humano se dá por meio da internalização dos bens culturais mediados pelas relações sociais, ilumina a responsabilidade ética e política das instituições escolares no processo de inclusão. Sob essa ótica, a escola emerge como espaço privilegiado de produção de sentidos, inclusive sentidos sobre inclusão e autismo, em que as interações cotidianas entre professores, gestores, famílias e estudantes se tornam elementos constitutivos da aprendizagem e do desenvolvimento. Novaes e Freitas (2024, p. 31) expressam sobre os sentidos dados em contexto brasileiro:

O problema no contexto brasileiro é a carência de se olhar para a pessoa com autismo em sua singularidade, sobretudo, dos sentidos outros que podem ser

atribuídos às novas vivências da criança. Se por um lado, o meio fragilizado deixa marca nos modos de apropriação da criança, o meio pode nutrir o desenvolvimento e suprir déficits do percurso. (NOVAES; FREITAS, 2024, p. 31)

A escolarização das crianças com Transtorno do espectro autista constitui um campo de intensos embates políticos e ideológicos, atravessado por disputas de sentidos que extrapolam os limites da sala de aula e da instituição escolar. Esse processo implica reconhecer que a aprendizagem, o desenvolvimento e a própria constituição subjetiva da criança não se reduzem a processos biológicos, cognitivos ou individuais, mas se realizam nas e pelas relações sociais concretas historicamente produzidas. O sujeito é um ser histórico, cuja consciência emerge da práxis social e da mediação entre o eu e o outro. Assim, os sentidos produzidos pelas famílias, são indissociáveis das condições históricas de produção da vida e das práticas discursivas que sustentam as formas sociais de compreender a deficiência.

Conseguimos reconhecer que essas mães se encontram imersas em uma rede imensa de vozes e discursos heterogêneos, sendo estes da instituição educacional, dos profissionais e terapeutas que interagem com a criança e com o fenômeno do autismo, dos representantes da saúde e das práticas médicas, das entidades e movimentos de assistência social, de outras diversas responsáveis de crianças com TEA, com suas famílias, entre outros enunciadores envolvidos neste labirinto de experiências e falam em que cada um destes representantes elabora tentativas de identificação, formulação de valores e rotulação das crianças envolvidas, dos esforços maternos desprendidos neste processo e até mesmo dos conflitos emocionais e sociais enfrentados por estas mães. As referidas vozes não apresentam neutralidade, pois são imbuídas de valores e ideologias que competem na produção de sentidos e se evidenciam nos conflitos da realidade concreta cotidiana, contribuindo para a produção de certo campo discursivo cercado pelas forças hierárquicas e pelos silenciamentos estimulados por elas.

Sob a base histórico-cultural de interpretação, se faz necessário o entendimento sobre como esta mãe, interagindo e atuando culturalmente com o outro, floresce em elaboração dinâmica de sentidos a respeito das experiências obtidas na caminhada escolar de seu filho. Compreende-se que a mediação social acaba por afetar esta mãe, em um movimento particular, constante e intenso de ressignificações. As exacerbantes contradições entre a postura de julgamento e gestos acolhedores, envolvendo contornos normativos e movimentações de escuta em que os sujeitos cuidam, mas também controlam por meio dos discursos e das práticas, não

geram limitações definitivas às mães, mas as colocam sob uma zona processual gradual em que embates são travados por reconhecimento.

Desta forma, não há homogeneidade nas experiências das responsáveis, entrevistadas e nem apenas suas situações são pronunciadas por uma só voz, mas por várias, resultando no peso de cargas dobradas de conflito e luta. São a carga subjetiva de sustento das disputas sistêmicas características de uma sociedade excludente e a carga de caminhar entre os fazeres do modelo escolar capitalista que violenta mesmo em meio a uma narrativa de acolhimento. Os sentidos produzidos por estas mães são de cunho dialético, forjados nas manifestações de dor e na expressão multifacetada, resiliente e resistente da maternidade nas cotidianas batalhas da escolarização e da luta pela pretensa inclusão moldada pelas disputas de classe com seus efeitos sobre as relações e pelas controversas batalhas encenadas no campo da linguagem.

Dessa forma, o presente trabalho se inscreve como uma contribuição à compreensão das múltiplas camadas que compõem a experiência de escolarização de crianças com TEA, especialmente no momento de transição entre etapas educacionais, período este marcado por expectativas, ansiedades e desafios singulares. A partir da articulação e reflexão envolvendo a teoria histórico-cultural, foi possível delinear um quadro analítico que não se limita a descrever as dificuldades enfrentadas pelas famílias, mas que as ressignifica como protagonistas de um movimento coletivo de luta, resistência e construção de sentidos. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia a urgência de políticas públicas mais efetivas, que assegurem às famílias o suporte necessário e promovam a formação continuada de educadores e gestores.

Em síntese, as famílias de crianças com TEA podem ser devidamente compreendidas por meio de uma abordagem que valorize a historicidade e a dialogicidade dos sujeitos. A voz das mães, erigida como elemento central desta investigação, emerge não apenas como fonte de dados, mas como manifestação viva de uma experiência social complexa de produção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela Durigon. Grupo de pais: um dispositivo potencializador da escolarização de alunos com autismo. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24503> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ALMEIDA, Sylvia Regina Oguchi de. Resiliência em mães de escolares com transtorno do espectro autista: estudo de uma amostra. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/7438679e-6bc8-4157-b043-6b93f62d6924> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ALMEIDA, Tânia Santana de. A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7259/ALMEIDA,%20TANIA%20SANTANA%20DE.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. Cad. Pesqui., n. 116, p. 7-19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JT94p9qQ37CPdP8b7sQ9vmJ/> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ANDRADE, Juliana Santos. Crianças com o transtorno do espectro autista na Educação infantil: Aspectos Legais E Pedagógicos. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37889> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ANDRADE, Leticia Raboud Mascarenhas; CAMPOS, Herculano Ricardo. Vivência/perejivânie como unidade dinâmica da consciência: articulação de compreensões à luz do sistema teórico de Vigotski. *Geminal: Marxismo E Educação Em Debate*, 16(1),2024, p.729–743. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/59249/32782> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ARAÚJO, Claudionor Ferreira; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Estado capitalista, políticas públicas e reprodutivismo educacional. *Revista Dialectus*, ano 1, n. 2, p. 173–187, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21981> . Acesso em: 10 jun. 2024

AZEVEDO, Camila Suiane. Guimarães. da Conceição de; SILVA, Valdete Barra Pantoja da; SÁ, Jeruzalem Martins de; VALE, Daniel Verçoza.; BARCELOS, José Santana Pereira.; SALES, Jocymar Silva. A contribuição dos movimentos sociais para a educação especial. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 17, n. 13, p. e13790, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/13790> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BALESTRO, Juliana Izidro. Dificuldades comunicativas percebidas por pais e/ou cuidadores de crianças do espectro do autismo: um questionário de levantamentos. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Reabilitação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-27072012-142437/publico/JulianaIzidroBalestro.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BARROS, Sheila Lopes de; DAINEZ, Débora. Tendências da judicialização na educação da pessoa com deficiência. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 2, p. 93-106, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14839> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vigotski: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 174-181, maio-ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/khM5xdjJcjdMjX9rDkwJrKD> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. *Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do espectro autista (TEA)*. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3901;jsessionid=839EC28B0037B9EBB30AF231AD4DDF2E> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de. *Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo*. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22973?show=full> . Acesso em: 10 jun. 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 Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2514> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *Vivências em Vigotski: Contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos*. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018/12273> . Acesso em 10 jun. 2024.

BONFIM, Valéria; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormohlen. *Vigotski na pesquisa em educação em ciências no Brasil : um panorama histórico*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 18, Nº 1, 2019, p. 224-250. Disponível em:

[https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen18/REEC\\_18\\_1\\_11\\_ex1452.pdf](https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen18/REEC_18_1_11_ex1452.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024

BORTOLLI, Alan de. Letramento Digital E BNCC: Sentido E Significado No Diálogo De Vigotski E Bakhtin. 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4410/1/BORTOLI.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Brasília, DF, 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 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: 10 jun. 2024.

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 dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 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: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a inclusão do tema transversal da educação alimentar e nutricional

no currículo escolar. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 set. 2018b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113716.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do espectro autista (Ciptea), e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 9 jan. 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14254-30-novembro-2021-792022-norma-pl.html> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1 – Edição Extra, p. 4, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11370-1-janeiro-2023-793604-norma-pe.html> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 50, de 2023. Diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do espectro autista. Brasília: CNE, reanalisado e homologado em 2024a. Disponível em: [https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50\\_homologado.pdf](https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Documento-Referência da CONAE 2024. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2025a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 2025. Estabelece diretrizes para a articulação intersetorial na Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2025b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 15.157, de 2025. Altera a Lei nº 8.742/1993 para dispensa de avaliações periódicas de deficiência para manutenção do BPC/LOAS, 2025c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/15157.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15157.htm) . Acesso em: 10 jun. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Cortez, 2015. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/08/O-publico-e-o-privado-na-educac%CC%A7a%CC%83o.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CABRAL, Christiane de Almeida. O olhar das mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) sobre a execução da política pública de educação especial: estudos de caso. 2024. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/22264/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Christiane%20de%20Almeida%20Cabral%20-%202024%20-%20Completa.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CABRAL, Cristiane Soares. Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do espectro autista. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014 . Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4666> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CABRAL, Daniel Welton Arruda; RIBEIRO, Luciola Limaverde; SILVA, Débora Linhares; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/17\\_PPP\\_Vygotsky.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/17_PPP_Vygotsky.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4704866&forceview=1> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CAPONI, Sandra. Vigiar e medicar: o DSM e os transtornos ubuescos na infância. In: CAPONI, Sandra; VÁSQUEZ-VALENCIA, María Fernanda; VERDI, Marta (orgs.). Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 29–45. Disponível em: [http://acaspj.org/wp-content/uploads/2018/05/VIGIAR\\_E\\_MEDICAR\\_O\\_DSM-5\\_E\\_OS\\_TRANSTORNO1.pdf](http://acaspj.org/wp-content/uploads/2018/05/VIGIAR_E_MEDICAR_O_DSM-5_E_OS_TRANSTORNO1.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues. Perejivanie: Um Encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar Entre Psicologia E Arte. 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/23604> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CARON NETO, Aroldo Galli. A percepção dos atores sobre as políticas públicas voltadas às pessoas com transtorno do espectro autista, em Idade Escolar, na Cidade de Foz do Iguaçu-PR. 2022. 178 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/a2f53128-33b0-4e82-b11e-caef540dac98> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, Bianca Retes. Autismo em movimento: a mobilização da família no reconhecimento do autismo. 2022. 189 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/89ec1bbd-c03f-42a4-b31a-76bfdd0de32d> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTRO, Rafael Fonseca de. O método dialético em pesquisas educacionais: contribuições para investigações histórico-culturais. Cadernos de Pesquisa, p. 1–27, 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18584>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTRO NETA, Abília Ana de et al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. Rev. Exitus, Santarém, v. 10, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020037.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

CEREN, João Pedro; FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. Terceirização e seus reflexos na educação. Revista Jurídica Luso-Brasileira (RJLB), ano 4, n. 4, 2018. Disponível em: [https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2018/4/2018\\_04\\_1055\\_1080.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2018/4/2018_04_1055_1080.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 10 jun. 2024 .

COTARELLI, Caroline Messas. A inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos: a percepção dos pais. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37001> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 30, n. 63, e52, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628> . Acesso em: 10 jun. 2024.

CRUZ, Daniella Messa e Melo. O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos? 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/9f54c560-c437-46bc-adeb-db27ef31e459> . Acesso em: 10 jun. 2024.

DAINEZ, Débora. A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302> - Acesso em: 10 jun. 2024.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicologia*, Santiago de Chile, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/publicacao/160333/desenvolvimento-e-deficiencia-na-perspectiva-historico-cultu/> . Acesso em: 10 jun. 2024.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 145–156, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685> . Acesso em: 10 jun. 2024

DAINEZ, Debora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

DE PAOLI, Joanna; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Gesto-Debate*, v. 22, n. 01–31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DELARI JÚNIOR, Alcides. Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2010. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/183852> . Acesso em: 10 jun. 2024.

DELARI JÚNIOR, Alcides. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771996000100002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002) . Acesso em: 10 jun. 2024.

FALCÃO, Carla Samya Nogueira. Envolvimento de crianças autistas em bullying de acordo com elas próprias, pais e professores de Educação Física. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/CARLA-SAMYA-NOGUEIRA-FALC%C3%83O.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Vigotski e as implicações da teoria histórico-cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, Denise de; FARIA, Paula Maria Ferreira de (org.). *Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 11–26.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito à educação das pessoas com deficiência. Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 27–35, jul./set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/621> . Acesso em: 10 jun. 2024.

FEITOSA, Giulliany Gonçalves. Concepções e expectativas parentais sobre o filho com transtorno do espectro autista. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18327?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18327?locale=pt_BR) . Acesso em: 10 jun. 2024.

FERREIRA, Beatriz Rodrigues. Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com transtorno do espectro autista. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5170/tde-23092022-123652/publico/BeatrizRodriguesFerreiraVersaoCorrigida.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/165f4391-27e7-4d79-af01-ee40b88ab31> . Acesso em: 10 jun. 2024.

FONTES, Daniel Trujillo Martins; RODRIGUES, André Machado. Vigotski na pesquisa em Educação em Ciências: diálogo entre perspectivas passadas e tendências futuras. Ciência & Educação, Bauru, v. 29, e23047, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kK6mtJRk9KPV9v3CVGRYSfL/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 20, 1997, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 1997. Disponível em:

<http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. O pensamento de Vigotski nas reuniões da ANPEd (1998-2003). Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29830107.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. et al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. Fractal, rev. psicol. 27 (1) • Abril, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/8zFg3TQJyBhLfmHBLNXLT4z/?lang=pt#> . Acesso em: 10 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, n. 3, p. 299–316, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Pro-Posições, Campinas, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2365/50\\_dossie\\_goes\\_mcr\\_etal.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2365/50_dossie_goes_mcr_etal.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desenvolvimento humano e processos de ensino e aprendizagem: mediação, linguagem e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOES, Ricardo Schers de. A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-151609/pt-br.php> . Acesso em: 10 jun. 2024.

GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima. Pensamento verbal e intencionalidade na mediação pedagógica: episódios de fala de Luana no último ano do ensino fundamental. In: SANTOS, Emilene Coco dos; GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima (org.). Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural. Rio de Janeiro: Etnografia, 2021. p. 111–133.

GONÇALVES, Raelen Brandino. A presença de crianças diagnosticadas com autismo na Rede Pública de Ensino: expectativas e opiniões de pais, professores e profissionais da saúde. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/4079e624-769d-492c-af88-b26007e61650> . Acesso em: 10 jun. 2024.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. Tradução de S. Ferreira. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

GUIMARÃES, Maria Aparecida. As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021 . Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB\\_5a10a9edc2d2703a871c3ed47cc8f5d3](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_5a10a9edc2d2703a871c3ed47cc8f5d3) . Acesso em: 10 jun. 2024.

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2019.

LEHMKUHL, Marcia de Souza. A educação especial e a nova filantropia: princípio constituinte da desigualdade. Revista Educação Especial, v. 38, n. 1, e70, p. 1–14, 2025a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/91807> . Acesso em: 10 jun. 2024.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A FENAPAES como representante do “terceiro setor” na educação especial. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 45, e292669, 2025b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KbDsxLYVvkSYTg3mG8KmN3cG/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7560> . Acesso em: 10 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (org). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52338/2/libaneo-teoriaspedagogicas-revisitadas.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct> . Acesso em: 10 jun. 2024.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências [livro eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. PDF. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/atividade-parlamentar/comissoes-permanentes/todas-as-comissoes/acervo-comissao-de-acessibilidade/autismo-praticas-baseadas-em-evidencias.pdf> - Acesso em: 10 jun. 2024.

LINHARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. Disponível em:

[https://www.editoranavegando.com/\\_files/ugd/35e7c6\\_9d350cb8290b44c4ba076be7edc61688.pdf](https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_9d350cb8290b44c4ba076be7edc61688.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

LIZEO, Lígia Maria de Almeida. Relação família e escola de alunos com Transtorno do espectro autista matriculados no Ensino fundamental I. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/64318a79-92ba-4597-9bd9-76e9d5483191> . Acesso em: 10 jun. 2024.

LOPES, Nice Cleudes Borges. Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência da Rede Municipal de São Luís. 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13992/1/nicecleudesborgeslopes.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

LOPER, Adriane Aparecida. O Atendimento Educacional de uma Criança com Necessidades Especiais na UTI: Ressignificando Vivências. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/a47aa502-307d-4991-b856-65267ba864f8/full> . Acesso em: 10 jun. 2024

MACÊDO, Antonia Gabriela Aragão de Oliveira. Vozes do deserto autista: relatos de famílias sobre os direitos da criança com transtorno do espectro autista (TEA). 2023. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023 . Disponível em: <https://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/79464> . Acesso em: 10 jun. 2024.

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. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_7b77c9f281db053ff17fee317fcd1a43](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_7b77c9f281db053ff17fee317fcd1a43) . Acesso em: 10 jun. 2024.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103–115, 1. sem. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4749> . Acesso em: 10 jun. 2024.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista\\_na\\_pesquisa\\_social.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jun. 2024.

MARX, Karl. Prólogo à Ideologia alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 523–524.

MELLO, João Manuel Cardoso de; BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDES, Maria Gislane da Silva. *Batalhas vivenciadas por mães de autistas: subjetivação, desafios e possibilidades de inclusão*. 2021. 132 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/47156> . Acesso em: 10 jun. 2024.

MINATEL, Martha Morais. *Cotidiano, demandas e apoio social de famílias de crianças e adolescentes com autismo*. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/40fe1f9c-882f-402f-8ebb-508e01e49657> . Acesso em: 10 jun. 2024.

MIZAEL, Táhcita Medrado; RIDI, Cíntia Cristina Ferreira. Análise do comportamento aplicada ao autismo e atuação socialmente responsável no Brasil: questões de gênero, idade, ética e protagonismo autista. *Revista Perspectivas*, Edição Especial: Estresse de Minorias, p. 54-68, 2022. Disponível em: <https://revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/835/403>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do espectro autista (TEA) em escolas públicas municipais. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/98d68b7e-dc09-4e57-bd81-3f6e17a4dd37>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. A constituição da criança com autismo: diagnóstico e suas implicações. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 21–32, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n124/0103-8486-psicoped-41-124-0021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. –, maio/ago. 1999. Disponível em: [https://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o\\_direito\\_a\\_educacao\\_na\\_constituicao\\_de\\_1988.pdf](https://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Juliana de. Escolarização inclusiva e Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectivas dos pais. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/6262a527-3c5b-417b-8995-b29ca3f4d90c>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigotski aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, São Paulo: Scipione, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. A inclusão da criança com autismo na Educação infantil: compreendendo a subjetividade materna. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37583> . Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Karoline Mendonça. Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam?, 2020. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61387> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Doenças: 11ª Revisão (CID-11). Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ORRÚ, Sílvia Ester; SILVA, Vânia. A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo. *Ensino em Re-Vista*, v. 22, p. 59–66, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30725/16785>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz. Letramentos como atividades humanas: a construção de sentidos e significados. In: *Seminário de Educação e Infâncias, 2023. DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS, 2023*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/402e25a9-979c-46f8-a090-279b22cf450a> . Acesso em: 10 jun. 2024.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes. Autismo e escola: perspectiva de pais e professores. 2013. 79f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Humana) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-19042013-121114/publico/AnaGabrielaLopesPimentel.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2024.

PIMENTEL, Laine dos Santos. Sujeitos autistas e a escola em tempos de pandemia: perspectivas em diálogo. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36434> . Acesso em: 10 jun. 2024.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 17–24, 1993. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jun. 2024.

PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: MALHONEY, Abigail Alvarenga et al. (Org.). *Psicologia & educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-62. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42857> . Acesso em: 10 jun. 2024.

PINO, Ángel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45–78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010\\_ZoiaRibeiroPrestes.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf). Acesso em: 16 jun. 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Algumas informações biográficas sobre L.S. Vigotski. Será que, algum dia, a névoa se dissipará?. *Fractal, rev. psicol.* 27 (1), janeiro-abril, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/kP4MdvGT66bg4STgcCddGJp/> . Acesso em: 10 jun. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. *Revista*

de Educação Pública, v. 33, p. 161–172, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17020/13490>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RACHID FILHO, Nazir. O protagonismo familiar e os modos de inclusão de crianças portadoras de TEA. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0\\_8ba0638e45d8e45cf59e8b98b5488887](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_8ba0638e45d8e45cf59e8b98b5488887). Acesso em: 10 jun. 2024.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Processo educacional de crianças com Transtorno do espectro autista na Educação infantil: interconexões entre contextos. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8b18bc0d-3cc4-4d2e-a6f2-f9e376f78c8b>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/dN98bm7J3M3XftmqBNDZCzJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RODRIGUES, Tatiane Pinto. Relações familiares e a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7240/RODRIGUES,%20TATIANE%20PINTO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. Dossiê - Diálogos com Vigotski: Psicologia, Educação e Arte. *Psicol. Estud.* 16 (2), Junho, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/KKMtQRWMqWRrDZ8YyHRRCyt/?lang=pt> . Acesso em: 02 de junho de 2024.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPVTG/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Maisa Alves dos; LUCENA FILHO, Everaldo Lauritzen. Autismo: diversidades de concepções e multiplicidades de manifestações. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 11, p. 166–183, 2025.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 8–18, ago. 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SERSOCIMA, Eliana Aparecida. O historicismo na psicologia de Vygotsky. *Revista Temporis[ação]*, v. 2, n. 1, p. 81–94, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/8569>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SETTI, Bruno Bueno de Castro. Percepções de pais e professores sobre impactos escolares da pandemia de covid-19 em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/56d826b3-b997-4716-8141-4d05e5ebdbff> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Brunna Luanna Morais; FRANÇA, Valdelice Nascimento de. Reflexões acerca do diagnóstico de autismo. *Health Residencies Journal (HRJ)*, v. 4, n. 20, p. 32-44, 2023. Disponível em: <https://hrj.emnuvens.com.br/hrj/article/view/886> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Cleômenes Heraldo de Sousa. Autismo e resiliência: um estudo com educadores, famílias e adolescentes do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2021 . Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR\\_4b7c1f50883a8fea71adb89c1d0cfc30](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_4b7c1f50883a8fea71adb89c1d0cfc30) . Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Rosangela Cardoso da. A inclusão escolar e social de autistas: limites e possibilidades nos relatos das famílias de crianças matriculadas numa escola da rede municipal de Fortaleza. 2024. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113780> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Viviane Tolentino da. As Vivências Dos Bebês No Berçário De Uma Escola Municipal De Educação infantil De Belo Horizonte: Processos Interacionais E a Construção De Sentidos Em Suas Aproximações. 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BAPP9J> . Acesso em; 10 jun. 2024.

SILVA, Viviane Tolentino da. Construindo os percursos delineados pela teoria histórico-cultural e os estudos de perejivânie para a compreensão das vivências dos bebês. 2018b. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018b. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/7e9db456-c6e9-4149-9fb0-b26eae5e47d/content> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1364–1389, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1344516> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Defectologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116863, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, Simone de Paula Rocha. Ressonâncias autobiográficas em educação: narrativas de uma professora-mãe sobre o autismo. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/4034?mode=full> . Acesso em: 10 jun. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546> . Acesso em: 10 jun. 2024.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 59–83, 2006.

TOASSA, Gisele. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 40, n. 111, p. 176-184, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305126191010.pdf> - Acesso em: 10 jun. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod\\_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em\\_Ciencias-Sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VALENTE, Fabiano Duarte; COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues; BORGES, Paula Debossan. Reflexões teóricas sobre a judicialização na construção de políticas públicas para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 9, n. 17, p. 76–88, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/45031> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VARGAS, Rosanita Moschini. Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7096> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VIANA, Isaac Pereira. O processo de inclusão de crianças com o Transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020 . Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3041?mode=full> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. The socialist alteration of man. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Vygotsky Reader. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. P. 175-184. Disponível em:

<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VYGOTSKI, Lev. Semionovich. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas. v. V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997b.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicologia da Arte. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos da pedologia. In: PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth (org.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução de Zoia Ribeiro Prestes e Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 17–147.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski. (Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). São Paulo: Expressão popular, 2021.

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, 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: 10 jun. 2024.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Temas em Psicologia, n. 2, p. 97–110, 1994. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011). Acesso em: 10 jun. 2024.