



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA:
Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA:
UM OLHAR SOBRE A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA

SANDRA MARIA COSTA BARBOSA

Brasília, DF

2025

SANDRA MARIA COSTA BARBOSA

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA:
UM OLHAR SOBRE A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina M. Madeira Coelho.

Brasília, DF

2025

SANDRA MARIA COSTA BARBOSA

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA:
UM OLHAR SOBRE A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart - presidente
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho - orientadora
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache - membro externo
Faculdade de Ciências Humanas - FACH
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. José Fernando Patino Torres - membro interno
Faculdade de Educação - PPGE
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire - suplente
Faculdade de Educação - Departamento de Teoria e Fundamentos
Universidade de Brasília - UnB

Dedico este trabalho a meu companheiro de vida, Marconi, e especialmente a meus filhos: Samuel, Maxell e Ruan Miller. Vocês seguraram minhas mãos tanto nos bons momentos quanto naqueles mais desafiadores. A vocês, todo o meu amor e gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão infinita pela dádiva da vida e pela experiência transformadora de ser mãe de uma pessoa tão especial. Para o mundo, Samuel é apenas um autista; para mim, é uma pessoa de luz, que ilumina meus dias e me impulsiona a ser melhor. Foi esse amor que me guiou por um caminho desafiador, revelando meus limites, mas, sobretudo, despertando minhas maiores potencialidades.

Meu envolvimento pessoal e profissional com o tema do autismo mobilizou minha trajetória e transformou minha forma de ser professora, mãe e pesquisadora. Esta dissertação é, em essência, uma celebração dessa jornada: trinta anos dedicados à arte de ensinar e aprender, marcados por encontros e trocas significativas.

Essa trajetória não foi construída sozinha, foi possível graças ao apoio, ao amor e às raízes que me sustentaram desde o início. Agradeço, com amor e saudade, aos meus pais, Mário Lúcio e Deltrudes, já falecidos, que foram meu chão firme e a base de tudo o que sou. Sei que, de onde estiverem, continuam a me guiar com o mesmo amor e coragem com que me ensinaram a viver.

Aos meus avós Sebastião, Sebastiana, José Alexandre e Nita, minha gratidão eterna por todo o esforço, cuidado e valores que tornaram meu caminho mais leve e possível.

A meu marido, Marconi, meu companheiro de vida, que esteve ao meu lado em todos os momentos dessa caminhada. Sem seu apoio incondicional, paciência e presença constante, este trabalho não teria sido possível – obrigada por ser meu porto seguro.

Aos meus três filhos amados: Samuel, Maxell e Ruan, vocês são minha maior inspiração, minha força diária e meu lugar de paz. Obrigada por compreenderem meus silêncios, por me apoiarem nos dias mais difíceis e por me mostrarem, todos os dias, que o amor é sempre o melhor caminho. Cada vitória minha é, antes de tudo, vitória de vocês.

A meus irmãos, Elder e Adriana, obrigada por compreenderem minhas ausências, por torcerem por mim em cada etapa e por me fazerem sentir amparada em todos os momentos.

Aos meus sobrinhos, Arthur, Ayla, Alane e Miguel, que enchem meus dias de alegria, esperança e renovam em mim o desejo de acreditar em um futuro mais humano e acolhedor.

A toda minha família: tios, tias, primos, primas, minha sogra, cunhadas e cunhados – cada um de vocês faz parte dessa caminhada e do meu viver.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho, minha sincera gratidão pela escuta atenta, pelo olhar generoso, pelas orientações firmes e pelos valiosos ensinamentos que me ajudaram a construir este trabalho com ética, coragem e sentido.

Aos professores que, com generosidade, aceitaram participar da banca de qualificação e defesa, contribuindo com críticas construtivas e reflexões que enriqueceram esta pesquisa, meu mais sincero muito obrigada.

Às minhas amigas Leda, Sônia, Roselei, Nilzeni, Vanda e Rosângela: obrigada por cada palavra de apoio, cada gesto de carinho e cada risada compartilhada. A amizade de vocês me manteve firme e confiante durante todo esse processo.

Aos colegas de turma, que caminharam comigo e dividiram angústias, alegrias e descobertas, meu abraço afetuoso. Em especial, Lucinete, Paola e Delany: obrigada pela parceria, pelas conversas, pelo riso fácil e pelo apoio incondicional.

À Escola Classe Girassol, cenário de descobertas, encontros e aprendizados, minha eterna gratidão por abrir suas portas e me permitir olhar de perto a força de cada professor, estudante e família na construção de uma escola mais humana e inclusiva.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado concedido, que tornou possível a dedicação necessária para a conclusão deste mestrado, reafirmando o compromisso da instituição com a valorização e a formação contínua de seus profissionais.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram com meu potencial, acreditaram nele e estenderam a mão quando precisei: minha eterna gratidão. Sem vocês, esse sonho não teria se tornado realidade.

Este trabalho é, também, um tributo a tudo em que acredito: na força da educação, na potência da diferença e na esperança de que podemos, juntos, construir escolas e sociedades mais justas, acolhedoras e humanas.

Muito obrigada!

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes comuns do ensino fundamental tem tensionado lógicas classificatórias e patologizantes historicamente naturalizadas, ao mesmo tempo em que mobiliza novas formas de compreender e sustentar a diversidade no espaço escolar. Este estudo teve como objetivo compreender a subjetividade social de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com o trabalho pedagógico voltado à inclusão desses estudantes, matriculados em classes comuns e de integração inversa na rede pública do Distrito Federal. A pesquisa foi fundamentada na Teoria da Subjetividade de González Rey, que concebe a subjetividade como processo histórico-cultural, constituído por produções simbólico-emocionais complexas geradas na experiência humana. Adotaram-se a epistemologia qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa do mesmo autor, considerando o conhecimento científico como construção dialógica – articulada entre história, cultura, fenômenos sociais e subjetividade. O trabalho de campo envolveu levantamento documental, observações participantes em Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas, sistemas conversacionais e entrevistas informais com gestores, professores, equipe pedagógica e familiares. As construções interpretativas permitiram evidenciar sentidos subjetivos relacionados ao acolhimento, à corresponsabilidade e ao compromisso ético com a diversidade, mas também revelaram contradições expressas na persistência de práticas patologizantes e na lógica diagnóstica sustentada pela cultura avaliativa e pelas normativas da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). Esses sentidos coexistem e se articulam na subjetividade social da escola, configurando processos dinâmicos que favorecem práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, mas que também podem limitar a efetivação de uma inclusão plena. Conclui-se que o trabalho pedagógico com estudantes com TEA constitui-se como espaço vivo de disputas simbólicas, no qual avaliação, planejamento e currículo se entrelaçam a crenças, valores, normas e relações. Nesse movimento contraditório, reafirma-se a centralidade da escola como espaço coletivo de produção e tensão, abrindo caminho para novas formas de compreender, sustentar e experienciar a inclusão escolar enquanto processo permanente, singular e em constante construção.

Palavras-chave: Subjetividade social. Trabalho pedagógico. Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream elementary school classes has challenged historically naturalized classificatory and pathologizing logics, while also mobilizing new ways of understanding and sustaining diversity within the school environment. This study aimed to understand the social subjectivity of a public elementary school (early years) and its relationship with the pedagogical work directed at the inclusion of these students, enrolled in both mainstream and reverse integration classes in the public school system of the Federal District. The research was grounded in González Rey's Theory of Subjectivity, which conceives subjectivity as a historical-cultural process constituted by complex symbolic-emotional productions generated in human experience. The Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative methodology developed by the same author were adopted, considering scientific knowledge as a dialogical construction articulated among history, culture, social phenomena, and subjectivity. Fieldwork involved document analysis, participant observations in class councils and pedagogical meetings, conversational systems, and informal interviews with administrators, teachers, pedagogical staff, and families. The interpretative constructions revealed subjective senses associated with reception, co-responsibility, and ethical commitment to diversity, while also exposing contradictions expressed in the persistence of pathologizing practices and in the diagnostic logic sustained by evaluative culture and SEEDF regulations. These senses coexist and articulate within the school's social subjectivity, shaping dynamic processes that foster inclusive and innovative pedagogical practices but can also limit the realization of full inclusion. It is concluded that pedagogical work with students with ASD constitutes a living space of symbolic disputes, in which assessment, planning, and curriculum intertwine with beliefs, values, norms, and relationships. In this contradictory movement, the school is reaffirmed as a collective space of production and tension, paving the way for new ways of understanding, sustaining, and experiencing school inclusion as a permanent, singular, and continuously evolving process.

Keywords: Social subjectivity. Pedagogical work. School inclusion. Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en clases comunes de la educación primaria ha tensionado lógicas clasificatorias y patologizantes históricamente naturalizadas, al mismo tiempo que moviliza nuevas formas de comprender y sostener la diversidad en el espacio escolar. Este estudio tuvo como objetivo comprender la subjetividad social de una escuela pública de los años iniciales de la educación primaria y su relación con el trabajo pedagógico orientado a la inclusión de estos estudiantes, matriculados en clases comunes y de integración inversa en la red pública del Distrito Federal. La investigación se fundamentó en la Teoría de la Subjetividad de González Rey, que concibe la subjetividad como un proceso histórico-cultural constituido por complejas producciones simbólico-emocionales generadas en la experiencia humana. Se adoptaron la Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa del mismo autor, considerando el conocimiento científico como una construcción dialógica articulada entre historia, cultura, fenómenos sociales y subjetividad. El trabajo de campo incluyó análisis documental, observaciones participantes en consejos de clase y reuniones pedagógicas, sistemas conversacionales y entrevistas informales con directivos, docentes, equipo pedagógico y familiares. Las construcciones interpretativas permitieron evidenciar sentidos subjetivos asociados al acogimiento, la corresponsabilidad y el compromiso ético con la diversidad, pero también revelaron contradicciones expresadas en la persistencia de prácticas patologizantes y en la lógica diagnóstica sostenida por la cultura evaluativa y las normativas de la SEEDF. Estos sentidos coexisten y se articulan en la subjetividad social de la escuela, configurando procesos dinámicos que favorecen prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras, pero que también pueden limitar la concreción de una inclusión plena. Se concluye que el trabajo pedagógico con estudiantes con TEA se constituye como un espacio vivo de disputas simbólicas, en el que la evaluación, la planificación y el currículo se entrelazan con creencias, valores, normas y relaciones. En este movimiento contradictorio, se reafirma la centralidad de la escuela como un espacio colectivo de producción y tensión, abriendo camino a nuevas formas de comprender, sostener y experimentar la inclusión escolar como un proceso permanente, singular y en constante construcción.

Palabras clave: Subjetividad social. Trabajo pedagógico. Inclusión escolar. Trastorno del Espectro Autista.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

ASTECA – Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CEE – Centro de Ensino Especial

CID – Classificação Internacional de Doenças

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Saúde Mental

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OE – Orientação Educacional

OP – Orientação Pedagógica

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PCD – Pessoa com Deficiência

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

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UE – Unidade de Ensino

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

À GUIA DE INTRODUÇÃO: DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA À PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA.....	13
1. ASPECTOS HISTÓRICOS, DIAGNÓSTICOS E O PROCESSO INCLUSIVO DE PESSOAS COM TEA.....	21
1.1 A constituição histórica, legal e subjetiva da inclusão escolar de estudantes com TEA	21
1.2 Revisão da produção acadêmica sobre TEA, subjetividade, inclusão escolar e trabalho pedagógico.....	30
1.2.1 Panorama histórico das produções sobre o Transtorno do Espectro Autista na Educação.....	32
1.2.2 Produções que articulam subjetividade, TEA, trabalho pedagógico e inclusão: avanços e limites.....	33
1.2.3 Síntese crítica e justificativa do recorte da pesquisa.	38
2. SUBJETIVIDADE SOCIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	39
2.1 A gênese da subjetividade numa perspectiva cultural-histórica.....	39
2.2 Teoria da Subjetividade: elaborações conceituais.....	41
2.3 Estudante com TEA: implicações e possibilidades a partir do estudo da subjetividade social do espaço escolar inclusivo	47
3. CONCEPÇÕES E DIRETRIZES: A SEEDF E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ESTUDANTE COM TEA	50
3.1 Contextualização da Inclusão Escolar e do Transtorno do Espectro Autista.....	50
3.1.1 Definição do TEA nos documentos oficiais.....	50
3.1.2 A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: aspectos históricos.....	54
3.1.3 Como o TEA é apresentado nos documentos da SEEDF: Currículo em Movimento entre outros.	57
3.2 O trabalho pedagógico com estudantes com TEA na SEEDF	63
3.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).....	63
3.2.2 A inclusão escolar do estudante com TEA: formas de atendimento e organização.	65
3.2.3 O processo avaliativo na Educação Especial.	68
3.2.4 Serviços educacionais que apoiam a inclusão escolar do estudante com TEA. ...	70
3.3 Reflexão crítica: capacitismo, barreiras e a construção de uma escola inclusiva	73
4. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA	75
4.1 Epistemologia Qualitativa	75

4.2 Metodologia da pesquisa.....	79
4.2.1 A escola pesquisada.....	80
4.2.2. Construção do cenário social da pesquisa.....	86
4.2.3 Procedimentos éticos.....	88
4.2.4 Participantes da pesquisa.....	89
4.2.5 Instrumentos da pesquisa.....	90
5. O TRABALHO PEDAGÓGICO E A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA: SENTIDOS SUBJETIVOS EMERGENTES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....	93
5.1 Eixo de compreensão: trabalho pedagógico junto ao estudante com TEA na escola participante.....	93
5.1.1 Entre normas e práticas: o início do atendimento no cotidiano escolar.	94
5.1.2 Práticas avaliativas: aproximações e distanciamentos da inclusão.	96
5.1.3 O currículo em prática: entre o prescrito, o vivido e o possível.	102
5.1.4 Muito além do papel: o planejamento como experiência e produção no cotidiano escolar.	106
5.2 Eixo de compreensão: elementos da subjetividade social da escola associados ao trabalho pedagógico junto aos estudantes com TEA	112
5.2.1 A gestão como força potencialmente mobilizadora de práticas e sentidos subjetivos relacionados à inclusão.	112
5.2.2 Ação colaborativa da equipe pedagógica: vínculos, subjetividade e inclusão na prática.....	119
5.2.3 Entre a ética da inclusão e a lógica patologizante: contradições cotidianas.....	126
5.2.4 O trabalho pedagógico cotidiano: contradições e sentidos subjetivos relacionados à inclusão.	129
6. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E FINAIS: TESSITURAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DO PERCURSO	145
6.1 Entre acolhimento e patologização: inteligibilidades sobre a subjetividade social da escola e o trabalho pedagógico com estudantes com TEA.....	145
6.2 Considerações Finais	147
REFERÊNCIAS	153

À GUISA DE INTRODUÇÃO: DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA À PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA

O tema “autismo” afetou-me como pessoa – e ainda afeta – num momento muito especial da minha vida: quando me constituía como mãe, aprendendo a maternar meu primeiro filho. Samuel aparentemente apresentou desenvolvimento típico até 1 ano de idade, quando aos poucos parou de progredir na fala e, em muitos momentos, agia como se fosse surdo, não atendendo a comandos e não dando respostas sociais às brincadeiras próprias de sua idade.

Aos 18 meses, não pronunciava mais nenhuma palavra e usava as pessoas para conseguir os objetos de sua preferência – foi quando resolvemos matriculá-lo numa escolinha de educação infantil, na esperança de que, em contato com seus pares, voltasse a se desenvolver normalmente. Após alguns dias de aula, a coordenadora da escola nos chamou para uma reunião e nos orientou a procurar suporte médico. Foi o que fizemos, o levamos a uma consulta que resultou em muitas outras. Nosso filho foi avaliado por diversos especialistas, mas em nenhum momento, talvez pela pouca idade e experiência que tínhamos, essas consultas nos preocuparam, seguíamos a vida tranquilamente.

O ano era 1999, mais precisamente em fevereiro, quando meu filho recebeu o diagnóstico que marcaria sua existência: Autismo Infantil, CID F84.0. Nessa época, o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), estava na sua IV revisão e retratava o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Na ocasião, saímos de casa como uma família comum, levaríamos nosso filho numa consulta, talvez na saída passássemos num parquinho ou numa sorveteria, mas não foi assim.

Na saída do consultório, éramos uma família em pedaços, com dúvidas, incertezas, medos, sentimentos e emoções aflorados – quem seria nosso filho? Como seria sua escolarização? Ele seria uma pessoa “normal”? Como seria visto pela sociedade? Se por um lado o diagnóstico explicava a forma de Samuel ser e agir no mundo, por outro ele trazia muito temor diante do futuro. O ato médico é determinista e cai como uma verdade absoluta, muitas vezes, reduzindo a pessoa àquele diagnóstico (Raad; Tunes, 2007; Orrú, 2016).

O estigma da deficiência atravessa nossa sociedade de forma tão avassaladora que o fato de receber uma pessoa com essa particularidade no seio da família é carregado de um peso desproporcional, um desconforto enorme. Havia sentimentos de negação, a busca por culpados, a procura por profissionais com opiniões contrárias, mas, em meio a tudo isso, uma só certeza: a de que estaríamos juntos até o fim. O luto aconteceu e durou anos, mas junto com ele emergia uma força descomunal, talvez uma paixão pelo desafio.

Esse acontecimento serviria como bússola a me guiar incessantemente na busca de seu desenvolvimento e inclusão, tanto social quanto escolar. Nesse primeiro momento, ele continuou a estudar na escolinha perto de casa, uma escola particular que tinha uma coordenadora especialista em Educação Especial, mas aos poucos, à medida que Samuel crescia, tornava-se quase impossível mantê-lo nessa escola. Sua aprendizagem formal acontecia, porém de forma muito lenta – o que fez com que ele fosse crescendo e continuando na turma anterior a sua idade.

Os episódios de choro e a inadequação às rotinas escolares faziam do meu filho um estranho naquele espaço; nas reuniões e festas escolares, tínhamos a impressão de que éramos julgados por não conseguir educá-lo, ensinando as regras sociais. O preconceito era muito nítido entre os pais dos outros alunos. Quando ele completou 5 anos, foi encaminhado para um Centro de Ensino Especial, escola em que estudou até os 10 anos de idade, momento em que nos aventuramos numa empreitada em uma escola inclusiva.

É importante salientar que, naquela época, pouco ou nada se ouvia dizer sobre o autismo, portanto, encontrar ajuda profissional assim como informações sobre o transtorno demandava muito esforço. O autismo tinha saído do campo da doença mental há pouco tempo e, socialmente, era associado à loucura. Dessa forma, no intuito de buscar conhecimentos que me ajudassem no objetivo de ser uma mãe ativa na educação do meu filho, comecei a estudar sobre a educação da criança autista de forma independente.

Naquele momento, eu trabalhava como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tendo assumido o cargo público em 1995. Minha formação tinha acontecido em uma Escola Normal em Brasília, no curso de Magistério, e minha atuação profissional era empolgada, pois acreditava que como professora poderia mudar o mundo, via a educação enquanto instrumento de transformação, o que explica minha frustração ao não ter as respostas de que precisava para garantir o desenvolvimento do meu filho.

Os meus conflitos internos não se deviam apenas à condição do meu filho e ao medo do que o futuro lhe reservava. Diariamente eu era tensionada pelas minhas próprias crenças enquanto professora. A minha formação, embora vista como de excelência, era basicamente técnica e não me preparou minimamente para atuar com pessoas como o meu filho. O estudante com quem aprendi a trabalhar era aquele considerado “normal”, um ser humano socialmente idealizado.

Todo esse contexto me movia em busca de soluções e, por conseguinte, fui adentrando no universo do autismo, começando a “militar” por essa causa em associações de famílias e amigos de pessoas com autismo; no campo da educação, passei a apostar firmemente nas

formações – o que me fez querer contribuir com a educação de outras pessoas que também vivenciavam os desafios impostos por esse transtorno. Assim, a partir do ano 2000, iniciei minha jornada em um Centro de Ensino Especial no Distrito Federal, escola em que atuo até os dias de hoje.

Como profissional de educação, fiz da crença no humano minha bandeira e trabalhei, por muitos anos, como professora regente nas turmas de condutas típicas – nome dado à época aos atendimentos de pessoas com autismo em classes na SEEDF – e depois em turmas de TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), atualizada para TEA (Transtorno do Espectro Autista). Dessa forma, imergi nesse contexto em que o autismo, independente da forma como é nomeado, tem permeado meus ambientes, tanto pessoal quanto profissional, e pude experienciar sua essência das mais variadas formas, tanto com meus alunos quanto com meu filho, não podendo me eximir da responsabilidade individual e social com o tema.

Todavia, a inquietação e o tensionamento sobre a inclusão educacional e a educação ofertada pela escola inclusiva aos estudantes autistas pareciam-me distantes da teoria que eu aprendia nas formações. Por intuição, eu sabia que faltava algo, embora não soubesse explicar o que era. O trabalho num centro especializado de atendimento para estudantes com deficiência, ao longo dos anos, possibilitou-me uma relação direta com os estudantes, suas famílias e com uma infinidade de profissionais especializados responsáveis pelo trabalho pedagógico com esse público, favorecendo um olhar privilegiado às questões normativas e institucionais que atravessam cotidianamente as práticas pedagógicas dentro de um espaço escolar.

A participação em Conselhos de Classe, reuniões coletivas, estudos de caso e sobretudo os momentos informais que acontecem na escola, inseria-me do “lado de dentro” do trabalho realizado junto aos estudantes, dando visibilidade a aspectos que estavam para além do atendimento propriamente dito – era possível observar desde trabalhos estruturados e práticas inclusivas, até outras práticas orientadas para concepções patologizantes, inclusive situações de total desrespeito com o estudante. Dentre as inúmeras situações vivenciadas, duas me chamavam a atenção: a culpabilização da mãe por algumas características comportamentais do estudante e a falta de credibilidade em sua potencialidade de aprendizagem.

Um exemplo disso é “a pedagogia da medicação”, ou seja, a cultura adotada pela escola de resolver questões pedagógicas ou interpessoais com o estudante pelo controle de seu comportamento com o uso de psicotrópicos. Era comum ver colegas afirmando categoricamente que a mãe não ministrava a medicação corretamente, ou que só dava quando o estudante estava em casa, para que não desse trabalho para ela, protestando o fato hipotético de essas mães não ministrarem a medicação no horário das aulas, para o aluno se acalmar. Assim, era transmitida

a ideia de que, para o estudante ser atendido e aprender, era necessária a intervenção terapêutica medicamentosa, o que evidencia o valor social da medicina e a crença de que essa prática seria mais importante que o próprio ato de conhecer e compreender a singularidade daquele estudante com autismo

Presenciei também atitudes preconceituosas disfarçadas por discursos *a priori* de quem era a pessoa com autismo: uma pessoa sem sentimentos, que vivia em seu mundo próprio, que era agressivo, entre outras crenças arraigadas em nosso meio social; ocorria também a indiscreta preferência por estudantes com comportamentos considerados “adequados”, assim como o descaso por aqueles com características mais marcantes do autismo, e/ou com comorbidades variadas.

Na mesma escola, conviviam professores(as) que, mesmo sendo funcionários(as) da mesma instituição, trabalhando na mesma realidade social e sob a gerência da mesma direção escolar e legislação, exerciam o papel docente de formas antagônicas – uns com ênfase na ideia da falta, baseando suas práticas no déficit implícito no diagnóstico do autismo e nos comportamentos vistos como inadequados socialmente, enquanto outros baseavam suas práticas no que o estudante trazia de possibilidades e potencialidades. Essas abordagens divergentes também me tensionavam, pois eu não conseguia entender o porquê dessas diferenças.

A partir de 2013, mudei de setor dentro da minha escola e comecei a lecionar no Atendimento Interdisciplinar de Informática, assim, além dos alunos do Centro de Ensino Especial (CEE), atendia estudantes com deficiência oriundos da inclusão do ensino regular, que vinham no contraturno de seu horário escolar. Essa experiência me fez, mais uma vez, lançar o olhar sobre os estudantes com autismo, pois notava muita dificuldade dos colegas com esse público, tornando-se nítido um certo preconceito quando comparados às pessoas com outras deficiências.

A desculpa era que os estudantes com autismo “davam mais trabalho” que os demais. Além disso, o contato direto com as mães dos estudantes, que ficavam aguardando o fim do atendimento, de 40 minutos, proporcionava a escuta de histórias de preconceito, exclusão e dificuldade de aceitação de seus filhos na escola regular que frequentavam, inclusive fazendo com que algumas demonstrassem desejo em trazer seus filhos para o CEE.

O retorno ao Centro de Ensino Especial (CEE), após a passagem do estudante com autismo pela escola regular inclusiva, era algo recorrente, especialmente nos casos classificados como mais graves ou com comorbidades — embora não se restringisse a eles. Esse fluxo de estudantes me levava a questionar o tipo de “inclusão” que, de fato, estava sendo efetivada nas

escolas públicas. De certo modo, essas inquietações foram decisivas para despertar meu interesse em investigar como se organiza o trabalho pedagógico direcionado a esses estudantes incluídos no ensino regular.

Toda essa vivência no contexto social e educativo com pessoas com TEA, tanto no plano pessoal como no profissional, me fez questionar como fazer para que o trabalho pedagógico escolar fosse realizado com qualidade para todos os estudantes. Esses questionamentos me levaram a muitas formações, como uma faculdade de Pedagogia, uma especialização em atendimento educacional especializado em TGD e muitos outros cursos na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE) – uma subsecretaria de formação continuada da SEDF. No entanto, apesar dos muitos certificados, as dúvidas continuavam.

Como mãe, me concentrei em estimular a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão do meu filho – o que me colocava em espaços sociais diversos e me fazia protagonista na luta por direitos, como educação de qualidade, inclusão educacional e social, saúde integral, entre outros. Na escola inclusiva, ele permaneceu dos 10 aos 17 anos, sempre estudando em classes especiais. Durante esse percurso, muitos foram os tensionamentos entre a Sandra mãe do Samuel e a Sandra professora.

Se, por um lado, eu sabia das dificuldades encontradas dentro da escola para o atendimento dos estudantes, por outro, eu via que muitas dessas dificuldades eram geradas pela forma como a pessoa com autismo era concebida, suas possibilidades de aprendizagem e seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo que percebia a falta de material, os erros na composição das turmas, o excesso de demandas e de documentos, entre outros problemas relacionados à docência, percebia também a força que emergia de alguns grupos na defesa de um atendimento de qualidade, para os quais os problemas não eram impedimentos para a ação pedagógica em favor desse público.

Os problemas relacionados ao atendimento do estudante com autismo chegavam até mim na “versão professora” e na “versão mãe”. Hoje meu filho tem 29 anos de idade, continua frequentando o sistema educacional e, passados quase 30 anos após seu diagnóstico, muitas perguntas geradas na relação com o fenômeno do autismo continuam sem respostas. São questões que ainda me tensionam e que me trouxeram até aqui, ao mestrado acadêmico na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade de Brasília-UnB.

O interesse pela pesquisa em mestrado surge do meu contato com a Teoria da Subjetividade de González Rey, a partir da leitura de um livro muito significativo para mim, chamado “Mãe de criança com Autismo, inclusão e educação infantil, processos da

subjetividade contemporânea”, de Oliveira e Madeira-Coelho (2022). O livro fala sobre a experiência de maternar uma criança com TEA para além das tendências dominantes, difundidas social e academicamente, baseadas na lógica biomédica. Aborda os processos singulares experienciados na vivência com o autismo, em que cada indivíduo, a partir de suas fragilidades e recursos, tem a possibilidade de subverter o convencional, criando caminhos alternativos para lidar com os desafios de ser mãe de uma criança com tal diagnóstico.

O acesso aos trabalhos acadêmicos na linha da Teoria da Subjetividade ampliou meu olhar para aspectos antes desconsiderados no que diz respeito à escolarização e inclusão do estudante com autismo, trazendo-me uma nova possibilidade de olhar – em que a educação inclusiva é vista em sua dimensão ontológica e o subjetivo adquire importância tanto em sua dimensão individual quanto social, como fenômeno especificamente humano de natureza complexa e contraditória.

Dessa forma, baseada na premissa da educação inclusiva como o trabalho pedagógico com toda diversidade de estudantes, conforme defendida por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), lanço meu olhar sobre a escola, buscando compreender a subjetividade social de uma Escola Pública de EF 1 – anos iniciais – e sua relação com a organização do trabalho pedagógico na inclusão do estudante com TEA.

A reflexão teórica, a partir do contato com o livro citado, tanto quanto as discussões e leituras nas disciplinas já cursadas, me ajudou a (re)formular teoricamente o que antes eram questões do envolvimento prático pessoal e profissional. Assim, formulo a seguinte questão de pesquisa: como a subjetividade social de uma escola pública do ensino fundamental – anos iniciais – se constitui e se expressa no trabalho pedagógico realizado com estudantes com TEA?

A adoção da teoria da subjetividade de González Rey (1997; 2002; 2003; 2017) se justifica por seu caráter cultural e histórico, uma vez que a constituição do indivíduo é entendida a partir de seu processo de humanização, situado historicamente e constituído por meio de sua imersão nos valores sociais e culturais. A subjetividade, nessa perspectiva, reúne em unidade aspectos simbólicos e emocionais produzidos nas vivências na cultura humana, processo que atravessa toda a complexidade da inclusão educacional do estudante com TEA no ensino regular.

Nesse sentido, busco olhar para a organização da escola enquanto espaço social e educativo, partindo da inclusão do estudante TEA, para além dos aspectos legais e normativos, considerando a unidade entre a subjetividade individual e social, conforme defende a Teoria da Subjetividade, apresentando os objetivos explicitados a seguir.

Objetivo geral:

Compreender como a subjetividade social de uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental se relaciona com a organização do trabalho pedagógico voltado à inclusão de estudantes com TEA.

Objetivos específicos:

1. Contextualizar a organização do trabalho pedagógico da escola participante da pesquisa a partir da proposição da SEEDF;
2. Compreender elementos da subjetividade social da escola participante relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido junto ao estudante com TEA;
3. Relacionar elementos da subjetividade social da escola à organização do trabalho pedagógico desenvolvido junto ao estudante com TEA.

Assim, subsequente aos objetivos elencados acima, apresento a estruturação dos capítulos deste trabalho. No primeiro capítulo, discuto o movimento social pela inclusão educacional de pessoas com TEA, evidenciando a luta histórica de famílias e organizações da sociedade civil pela conquista de direitos. Em seguida, apresento como essa luta se consolidou em políticas públicas que garantem a matrícula e a permanência de estudantes com TEA nas escolas comuns. Também abordo o crescimento dos diagnósticos de TEA no Brasil e no mundo, destacando seus impactos para a educação e os desafios enfrentados pelas escolas na oferta de um atendimento de qualidade. Por fim, realizo uma revisão da produção acadêmica sobre educação e inclusão de estudantes com TEA, com ênfase em pesquisas que dialogam com a perspectiva da subjetividade, buscando identificar o estado atual do conhecimento e contribuir para a compreensão dos desafios e possibilidades nesse campo.

O segundo capítulo apresenta o arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey em diálogo com a educação e a inclusão de estudantes com TEA, destacando a relevância do estudo da subjetividade social no contexto da organização e implementação do trabalho pedagógico escolar. Esse aporte teórico possibilita refletir sobre o funcionamento dos grupos que constituem a realidade escolar, permitindo compreender a complexidade dos processos que configuram práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes. Com base nessa perspectiva, evidencia-se que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, seja no coletivo institucional, seja em uma sala de aula específica, não se constitui como ato isolado ou individual, mas emerge de processos dinâmicos atravessados pelas experiências históricas, sociais e culturais dos sujeitos que participam desse contexto.

O terceiro capítulo aprofunda a análise dos documentos que subsidiam a organização do trabalho pedagógico na SEEDF, discutindo aspectos centrais do Currículo em Movimento, suas concepções e diretrizes para a estruturação da rede pública do Distrito Federal. Nesse capítulo, busco contextualizar o atendimento educacional ofertado aos estudantes com TEA matriculados em classes comuns do ensino regular, refletindo criticamente sobre as concepções pedagógicas que fundamentam o modelo inclusivo adotado pela SEEDF. Para isso, examino como os documentos oficiais definem o TEA, quem é o estudante com esse diagnóstico segundo as normativas institucionais e de que forma se estrutura a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar – destacando avanços, contradições e desafios presentes nas políticas educacionais do Distrito Federal.

O quarto capítulo explicita os fundamentos epistemológicos da pesquisa, sustentados na Epistemologia Qualitativa e no delineamento metodológico da Metodologia Construtivo-Interpretativa de González Rey. São descritos o cenário social construído durante o processo investigativo, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados na produção das informações e o percurso dialógico estabelecido com a escola e seus diferentes atores. Além disso, são discutidas as estratégias de análise interpretativa orientadas pelos indicadores que emergiram durante a pesquisa, bem como as questões éticas que atravessaram todo o processo investigativo, reafirmando a centralidade da produção de conhecimento como construção coletiva, histórica e situada.

No quinto capítulo, evidencia-se a construção interpretativa das informações produzidas pelos participantes da pesquisa, por meio de reflexões e construções teóricas fundamentadas na experiência vivenciada no contexto investigado. O estudo foi organizado em dois eixos de compreensão, a saber: 5.1 Eixo de compreensão: Organização do trabalho pedagógico junto ao estudante com TEA na escola participante; e 5.2 Eixo de compreensão: Elementos da subjetividade social da escola associados ao trabalho pedagógico junto aos estudantes com TEA.

Ao final do trabalho, o sexto capítulo estabelece uma construção teórico-interpretativa sobre o trabalho pedagógico com estudantes com TEA, articulando os eixos empíricos da pesquisa à Teoria da Subjetividade. Nesse capítulo, também são desenvolvidas as considerações finais do estudo – que abordam os resultados teóricos, metodológicos e sociais da pesquisa, bem como suas contribuições e limites, reafirmando a centralidade do compromisso ético com a educação e com a singularidade de cada estudante.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS, DIAGNÓSTICOS E O PROCESSO INCLUSIVO DE PESSOAS COM TEA

Este capítulo apresenta os fundamentos históricos, legais, diagnósticos e científicos que sustentam a discussão sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele se inicia com um breve panorama da trajetória da educação inclusiva no Brasil, seguido pela exposição dos principais marcos legais relacionados ao autismo e ao direito à educação. Na sequência, discute-se o aumento dos diagnósticos com ênfase em seus efeitos sobre o processo educativo. Por fim, é apresentado um levantamento bibliográfico, que analisa a produção acadêmica sobre subjetividade, autismo, trabalho pedagógico e inclusão, destacando a lacuna teórica que a presente pesquisa se propõe a enfrentar.

1.1 A constituição histórica, legal e subjetiva da inclusão escolar de estudantes com TEA

A inclusão educacional integra um amplo movimento social voltado à garantia do direito à educação para todos, juntamente aos grupos historicamente marginalizados em razão de suas condições sociais, econômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual ou de deficiência. Segundo a UNESCO (2009), trata-se de um processo que busca assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem com qualidade, reconhecendo a diversidade como um valor e combatendo todas as formas de exclusão. Nesse escopo, destacam-se os esforços por uma escola que acolha indivíduos diversos como iguais em dignidade e direitos.

Entre os grupos que têm historicamente lutado por esse direito à educação com equidade estão a população negra, os povos indígenas, mulheres, a comunidade LGBTQ+, pessoas em situação de vulnerabilidade social, estudantes com dificuldades de aprendizagem e o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), entre os quais se encontram os estudantes com deficiência e os com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No interior desse movimento mais amplo, consolida-se a noção de inclusão escolar, entendida como o processo de construção de uma escola para todos, centrada no reconhecimento da diferença como valor. Para Mantoan (2021), a inclusão escolar não diz respeito apenas ao acesso físico à escola, mas à garantia de permanência e aprendizagem em condições equitativas, respeitando a singularidade de cada estudante e assegurando os apoios necessários à sua trajetória escolar.

É fundamental considerar que o conceito de deficiência – e, por consequência, as práticas educativas destinadas a esse público – passou por importantes transformações ao longo

do tempo. Ainda assim, mesmo diante de um robusto arcabouço legal que respalda a inclusão escolar, persistem representações sociais que associam a deficiência à incapacidade, reforçando estigmas e justificando – ainda que veladamente – práticas de segregação. Social e culturalmente, a diferença continua sendo tratada como desvantagem e muitos ainda se veem como superiores por não apresentarem uma deficiência visível, mantendo representações e concepções simbólicas que operam na negação do outro como sujeito de direitos.

Nos últimos anos, multiplicaram-se os movimentos sociais que reivindicam melhores condições de vida para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), impulsionados principalmente pelas redes sociais. Inicialmente, esses movimentos eram conduzidos majoritariamente por familiares, que se colocavam como porta-vozes de seus filhos e filhas. Contudo, esse cenário vem se transformando com a participação cada vez mais ativa de pessoas com diagnóstico de TEA, as quais passaram a ocupar o espaço público de forma direta, exigindo pessoalmente o reconhecimento de seus direitos nas mais diversas esferas sociais.

Houve, nesse período, um expressivo engajamento dos campos da saúde e da educação, impulsionado pela ampliação das pesquisas dedicadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais estudos trouxeram contribuições relevantes para a consolidação da causa e fomentaram a promulgação de um conjunto de leis e decretos que ampliaram formalmente os direitos das pessoas com TEA. No entanto, essas normativas não foram acompanhadas por transformações significativas em suas condições concretas de vida.

Nesse sentido, tanto a sociedade quanto as instituições sociais ainda não foram capazes de garantir a efetividade da legislação em processos reais e legitimados de inclusão. A presença de estudantes com TEA em espaços públicos, como a escola, continua marcada por contradições e desafios, pois a inclusão – para se concretizar – depende não apenas do amparo legal, mas da construção de práticas e relações que se materializem nas experiências cotidianas e sejam atravessadas por dimensões históricas, sociais, culturais e subjetivas.

O Brasil é signatário de documentos internacionais em defesa da inclusão da pessoa com deficiência, dos quais podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 – que constituiu um marco normativo internacional que influenciou significativamente a formulação de legislações nacionais voltadas à proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Ao afirmar a igualdade perante a lei e o direito universal à educação, a DUDH promoveu a valorização das singularidades humanas e contribuiu para o avanço de políticas públicas inclusivas, fomentando uma cultura de respeito à diversidade e de combate à discriminação.

A Constituição Federal (CF) de 1988, como norma jurídica máxima, representa um marco fundamental na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Ao garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) e ao assegurar o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III), a Carta Magna reafirma o compromisso do Estado com uma educação inclusiva, pautada na valorização da diversidade e no combate às práticas excludentes.

Entretanto a palavra “preferencialmente”, carrega ambiguidade, tendo sido alvo de diferentes interpretações. Para Souza, Yaegashi e Gonçalves (2023), essa expressão não deve ser compreendida como permissão para manter modelos segregados, mas como possibilidade de complementar a formação, por meio de recursos especializados, respeitando as especificidades de cada caso. Sob essa perspectiva e conforme nosso entendimento crítico, o uso do termo pode e deve ser interpretado como uma abertura para contemplar as singularidades dos indivíduos, considerando a diversidade dos modos de ser e existir, não como justificativa para o retorno a práticas excludentes e/ou segregadoras.

Nesse sentido, vale destacar a reflexão de Demo (2022), que afirma: “somos iguais e diversos”. Para o autor, a igualdade só se realiza plenamente quando acompanhada do reconhecimento da diferença, pois toda tentativa de inclusão que ignora as singularidades corre o risco de reproduzir padrões excludentes sob a aparência de neutralidade. Em seu entendimento, a convivência democrática exige que os sujeitos sejam respeitados em sua individualidade, sem que a diversidade seja entendida como obstáculo à igualdade, mas sim como condição para sua efetivação. Essa concepção é especialmente relevante no campo da educação inclusiva, em que a diferença deve ser valorizada não como exceção, mas como fundamento ético da própria prática educativa.

Na década de 1990, ocorreram avanços importantes na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência – a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), influenciaram fortemente na inclusão educacional em nível global. A primeira, realizada em Jomtien, destacou a educação como direito fundamental de todos os indivíduos, enfatizando a universalização do acesso ao conhecimento como caminho para uma sociedade mais justa. Já a Conferência de Salamanca (1994) avançou ao propor a reestruturação dos sistemas educacionais para acolher todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências e outras necessidades educacionais especiais, permanentes ou temporárias. Essa última introduziu uma pedagogia centrada na criança e reforçou o compromisso com uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Em nível nacional, ainda na década de 1990, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que assegura o direito à educação para pessoas com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB estabelece que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ela também explicita que o poder público deve garantir a oferta de profissionais especializados, recursos pedagógicos e acessibilidade para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo sua inclusão e pleno desenvolvimento. Além disso, a Lei nº 13.632/2018 alterou a LDB para incluir explicitamente a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, estendendo a oferta da educação especial desde a educação infantil até a vida adulta, assegurando que pessoas com deficiência ou TEA tenham oportunidades contínuas de aprendizado e desenvolvimento em todas as fases da vida.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, representou um marco na consolidação do direito à escolarização de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. Diferentemente da LDB/1996, que embora reconhecesse o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não determinava com clareza o espaço prioritário para sua oferta, a PNEEPEI afirmou categoricamente a escola comum como o *locus* legítimo da escolarização de todos os estudantes.

Ao defender o AEE como serviço complementar e não substitutivo ao ensino regular, preferencialmente ofertado no contraturno, a política propõe a articulação entre ensino comum e especializado, buscando exigir a reestruturação das práticas pedagógicas, da formação docente e das condições de acessibilidade física, comunicacional e didático-metodológica (Oliveira; Pietro, 2020). Com isso, a PNEEPEI tenta romper com a lógica da segregação, estabelecendo diretrizes fundamentais para a valorização da diversidade como princípio formativo e ético (Mantoan, 2021).

Entre leis que regulamentam exclusivamente os direitos, especialmente a inclusão social e educacional do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), se destaca a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana - Lei do Autismo). Essa lei reconhece o TEA como deficiência para todos os efeitos legais e estabelece diretrizes e políticas públicas para a proteção dos seus direitos, como saúde, educação, trabalho, assistência social e moradia, promovendo o princípio da inclusão social e da equidade.

No âmbito educacional, dentre seus artigos, estão previstos: a educação inclusiva em escolas regulares, o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o acesso ao currículo adaptado e o acompanhamento especializado em sala de aula, quando necessário, para garantir participação plena na escola. Além disso, a lei fortalece a articulação intersetorial entre saúde e educação, possibilitando o atendimento integral por equipes multiprofissionais, com enfoque na intervenção precoce e no respeito às especificidades de cada indivíduo (Brasil, 2012).

Outro marco jurídico importante no tocantes às PcDs foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015). Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei consolida os avanços trazidos pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006¹, incorporando seus princípios à legislação brasileira com status de emenda constitucional. Os princípios da CDPD reconhecem que as barreiras sociais, culturais, arquitetônicas e atitudinais são os verdadeiros obstáculos à inclusão, consolidando a visão social da deficiência.

Nesse sentido, esses princípios transpõem a visão de deficiência baseada numa inadequação individual da pessoa com alguma limitação – seja ela física, motora, sensorial ou intelectual – e superam o modelo médico da deficiência, que historicamente compreende a deficiência como uma condição patológica. Ademais, a LBI aprofunda as garantias às PcDs, ratificando o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, ao prever que o Estado deve oferecer condições de acessibilidade, formação docente adequada e práticas pedagógicas embasadas no respeito à diversidade, reforçando a ilegalidade de qualquer forma de discriminação e promovendo o direito à cidadania de maneira abrangente.

Apesar do arcabouço legal vigente, ainda há um distanciamento significativo entre o que as políticas públicas brasileiras preveem e o que, de fato, se concretiza nas dinâmicas sociais e nas práticas escolares, especialmente no atendimento aos estudantes com TEA. Como já alertava Demo (2023), o Brasil permanece marcado por intensas injustiças e exclusões sociais, características das sociedades capitalistas, que, em nossa cultura, tendem a ser naturalizadas – o que contribui para a reprodução de desigualdades em diferentes esferas, inclusive na educação.

Essa naturalização legítima e perpetua processos de exclusão que afetam de maneira ainda mais severa indivíduos com TEA, os quais, proporcionalmente à intensidade de suas

¹ No Brasil, essa Convenção foi ratificada pelo **Decreto nº 6.949/2009**, com status de emenda constitucional, o que lhe confere o mais alto nível hierárquico dentro do ordenamento jurídico nacional. Cf.: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html/

características, tornam-se alvo de preconceito, estigmatização e múltiplas formas de segregação. Estudos como o de Cardoso *et al.* (2025) indicam que estudantes com maiores dificuldades de comunicação, autonomia ou regulação comportamental enfrentam barreiras mais acentuadas tanto no acesso à educação quanto na efetiva participação social.

Nesse contexto, tem-se observado, nos últimos anos, um crescimento acentuado no número de diagnósticos de TEA, tanto em crianças quanto em adultos, o que tem alimentado – no senso comum – a ideia de uma suposta “epidemia de autismo”. Essa percepção, ainda que marcada por equívocos, evidencia a necessidade de contínuas reflexões críticas acerca das concepções que sustentam essa ampliação do campo diagnóstico e das implicações sociais, educacionais e clínico-terapêuticas que dela decorrem. Trata-se de um campo em disputa, atravessado por acirradas lutas simbólicas, no qual se manifesta o poder político da abordagem biomédica-farmacêutica, que tensiona pesquisadores, formuladores de políticas, profissionais e famílias.

Nos Estados Unidos, dados do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) indicam um aumento expressivo na prevalência de diagnósticos de TEA ao longo dos anos. Em 2020, estimou-se um caso para cada 36 crianças de 8 anos, em contraste com a taxa de um para cada 160 crianças registrada no ano 2000 (Maenner *et al.*, 2020). Mais recentemente, o próprio CDC divulgou nova atualização, com base em dados de 2022, elevando ainda mais a prevalência para 1 em cada 31 crianças de 8 anos. Esse salto reforça a tendência de ampliação do diagnóstico, especialmente entre crianças de grupos raciais e socioeconômicos que anteriormente tinham menor acesso aos serviços de saúde especializados.

No entanto, pesquisadores que acompanham essa trajetória alertam que o aumento das taxas não pode ser compreendido, exclusivamente, como reflexo de uma maior incidência “real” de casos. O crescimento é atribuído, em grande medida, às transformações nos critérios diagnósticos, ao rastreamento precoce e à ampliação do acesso aos serviços especializados. Essa expansão incide particularmente sobre os casos sem deficiência intelectual associada, o que, segundo Lyall *et al.* (2015), está diretamente relacionado ao reconhecimento de quadros mais leves, impulsionado pelas redefinições estabelecidas no DSM-5 (2013) e sua posterior revisão em 2022. Para esses autores, essas mudanças representam um desafio central para a epidemiologia descritiva do autismo nesta década.

Nessa perspectiva, os dados epidemiológicos não apenas colocam em xeque a ideia de uma “epidemia” de autismo, como reforçam a necessidade urgente de repensar as políticas educacionais – especialmente no que se refere à estruturação das redes de ensino – para acolher,

de forma qualificada e ética, uma população em crescimento que exige respostas inclusivas, sensíveis à diversidade e à singularidade de cada trajetória.

Esses movimentos diagnósticos e classificatórios nos convocam a refletir criticamente sobre como a sociedade contemporânea concebe o ser humano. Ancorada em ideais de homogeneidade, ela tende a patologizar aquilo que escapa aos padrões hegemônicos, reduzindo a diferença à lógica do desvio e da anormalidade. É, portanto, a mudança de critério que cria essa nova realidade – com maior número de diagnósticos, o efeito é o aumento real da incidência. Dessa forma, se o que está inadequado é o aumento excessivo de diagnósticos pela mudança de critérios, rever os critérios é a necessidade urgente.

O debate em torno dessas concepções está amplamente difundido na contemporaneidade e atravessa os espaços escolares, contribuindo para a produção de significações e sentidos que se configuram nas experiências subjetivas de professores, estudantes e demais participantes da vida escolar. A divulgação dos resultados preliminares do Censo Demográfico de 2022, pelo IBGE, representa um marco histórico no reconhecimento da população diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Pela primeira vez, o país dispõe de dados oficiais que estimam em 2,4 milhões o número de pessoas com diagnóstico de TEA, o que corresponde a 1,2% da população brasileira.

Essa iniciativa atende à Lei nº 13.861/2019, que determinou a inclusão do tema no Censo, e evidencia o compromisso institucional com a visibilidade dessa população historicamente invisibilizada. Tais dados são fundamentais para que o Estado possa planejar políticas públicas mais eficazes, superando o apagamento estatístico que, por anos, dificultou o direcionamento de recursos e ações. Ao tornar essa população numericamente visível, cria-se um terreno fértil para o avanço de políticas educacionais, sociais e de saúde integradas e territorializadas, especialmente no campo da educação inclusiva.

Até então, a principal fonte de dados sobre esse público vinha do Ministério da Educação (MEC), com base nas matrículas escolares. Segundo os dados oficiais, houve um crescimento expressivo no número de estudantes com TEA matriculados na rede regular de ensino: de 429.521, em 2022, para 636.202 em 2023 – o que representa um aumento de 48% em apenas um ano. Em comparação a isso, as matrículas de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) aumentaram apenas 4,2% no mesmo período – de 914.467, em 2022, para 942.904 em 2023. No Distrito Federal (DF), dados da SEEDF também apontam um crescimento nas matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), dentre eles estão os estudantes autistas, dos quais 95% estão matriculados em salas de aula comuns (Brasil, 2022). Embora

esses números revelem uma tendência de universalização do acesso à escolarização, é preciso reconhecer que a matrícula é apenas o ponto de partida da inclusão.

Quando confrontados com os dados do Censo 2022, observamos uma realidade preocupante: apesar da maior taxa de escolarização entre pessoas com autismo em faixas etárias mais jovens, apenas 0,8% dos autistas chegam ao ensino superior, e quase metade (46,1%) das pessoas, com 25 anos ou mais, com diagnóstico de TEA se encontram no grupo com ensino fundamental incompleto ou sem instrução. Essa trajetória evidencia a dificuldade de permanência e progressão escolar desse grupo, revelando o quanto ainda precisamos avançar na garantia de um percurso educativo que valorize a singularidade dos sujeitos, oferecendo suporte qualificado e estratégias pedagógicas inclusivas ao longo de toda a trajetória escolar.

Assim, a inclusão escolar de estudantes com TEA, embora numericamente expressiva e institucionalmente respaldada, continua a apresentar desafios concretos em sua promoção, tanto em nível nacional quanto no contexto específico do Distrito Federal. Mendonça e Silva (2015) apontam que a proposta inclusiva se constrói em contraposição a modelos excludentes historicamente ofertados – como a institucionalização total ou parcial e os movimentos de normatização.

Tais modelos, embora superados formalmente, ainda se manifestam, de forma velada ou explícita, no cotidiano escolar, o que evidencia contradições na concepção e nas práticas de inclusão. As autoras destacam, ainda, que aspectos como currículo, avaliação e formação docente permanecem como entraves centrais, exigindo políticas públicas mais potentes e coerentes com a transformação da realidade educacional.

Nesse sentido, Santos e Mitjáns Martínez (2016) afirmam que a inclusão não pode ser pensada exclusivamente como um problema das instituições escolares. Ela é um desafio de natureza organizacional, política, pedagógica, cultural e, sobretudo, subjetiva, exigindo deslocamentos nos modos de funcionamento dos sistemas de ensino e nas formas de pensar a educação. Embora reconheçam os avanços legais e o aumento do acesso e da permanência escolar de estudantes com TEA, as autoras problematizam o abismo existente entre o discurso normativo e as práticas efetivas que se realizam no interior das salas de aula. A inclusão se concretiza – ou não – nas relações entre estudantes, professores, famílias e demais sujeitos que compõem o espaço escolar, evidenciando que a transformação desejada requer mais que diretrizes: exige ações encarnadas nos vínculos e práticas do cotidiano, atravessadas por sentidos subjetivos que podem tanto mobilizar quanto frear os processos inclusivos.

Bastos (2019) destacou – mediante sua pesquisa sobre as ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA – que

apesar de haver engajamento, compromisso e afetividade por parte dos atores escolares acerca desses estudantes, as relações encontram-se fragilizadas com espaços coletivos, dialógicos e participativos. As participações familiares são pontuais, com o comparecimento aos eventos, sem protagonismo; a organização do trabalho revelou condições que geram sentimentos de preocupações e insegurança quanto à capacidade de a equipe trabalhar com crianças com TEA.

Conforme Camargo *et al.* (2020), lidar com os comportamentos de crianças com diagnóstico de autismo foi citada como uma das maiores dificuldades pela maioria dos professores participantes de sua pesquisa – sensações como incapacidade, incômodo, medo e frustração foram relacionadas às suas experiências por uma boa parcela de educadores quando questionados sobre os sentimentos que tinham a respeito do trabalho com esse público.

As autoras avaliam que muitos docentes se achavam despreparados para a prática pedagógica com crianças autistas, numa pesquisa que investigou as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentadas por professores de alunos com diagnóstico de TEA em situação de inclusão na escola comum. A análise desse estudo aponta para a necessidade de investimento em formação continuada de professores.

Dessa forma, a observação do panorama educacional atual, diante da presença expressiva de estudantes com TEA nas escolas regulares, evidencia a urgência em superar os múltiplos obstáculos que ainda limitam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre os principais desafios identificados nas pesquisas recentes, destaca-se a persistência de um forte viés biologizante na compreensão das deficiências e das dificuldades de aprendizagem, bem como uma concepção tecnicista da formação docente, centrada na mera instrumentalização dos professores. Tais reducionismos, ao desconsiderarem a complexidade das experiências vividas no contexto escolar, mostram-se insuficientes para responder às exigências de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Essas questões, contudo, não podem ser analisadas apenas sob a ótica estrutural, normativa ou funcional. É fundamental compreendê-las também em sua dimensão subjetiva, considerando que a escola é atravessada por concepções historicamente construídas nos diversos grupos que a compõem. Trata-se de um espaço relacional, simbólico e emocional, no qual a subjetividade é constantemente produzida nas tramas entre o singular e o coletivo, nas interações cotidianas que mobilizam afetos, conflitos, posicionamentos e interpretações sobre as práticas educativas.

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, oferece um referencial potente para ampliar a compreensão da inclusão escolar ao reconhecer a centralidade

dos processos subjetivos na constituição da experiência educativa. Sua articulação com o campo da Educação Especial permite tensionar discursos patologizantes e abrir novas possibilidades teórico-práticas por conceber a constituição da pessoa em sua historicidade relacional, marcada por experiências sociais, institucionais e culturais que atravessam a dinâmica escolar.

Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2019, p. 15), a subjetividade é definida como a capacidade humana de as emoções adquirirem caráter simbólico, gerando unidades qualitativamente novas de significação – os sentidos subjetivos –, que se organizam em configurações subjetivas. Esses conceitos rompem com a cisão tradicional entre indivíduo e sociedade, articulando as dimensões da subjetividade individual e da subjetividade social como processos mutuamente constituídos, que se expressam em práticas, vínculos e discursos.

Ao adotar essa perspectiva, torna-se possível ultrapassar visões fragmentadas e naturalizadas sobre o TEA, avançando para análises que considerem a complexidade dos modos de viver e aprender daqueles que ocupam o espaço escolar, bem como os processos subjetivos que emergem nas interações educativas. Essa abordagem permite compreender a inclusão não apenas como presença física ou adaptação curricular, mas como uma construção permanente de relações, de posições sociais e de experiências significativas, marcadas por tensões, deslocamentos e possibilidades.

Com base nessas premissas, o próximo item apresentará o estado da arte das produções acadêmicas que articulam os temas do TEA, subjetividade, inclusão e trabalho pedagógico, buscando mapear os caminhos já trilhados e os desafios que se colocam para abordagens críticas, implicadas com os processos subjetivos que atravessam o cotidiano escolar.

1.2 Revisão da produção acadêmica sobre TEA, subjetividade, inclusão escolar e trabalho pedagógico

A consolidação do paradigma da inclusão escolar no Brasil, especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (2015), tem exigido a ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos capazes de sustentar práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade da diferença e da singularidade dos sujeitos no espaço escolar.

No entanto, o campo de estudos voltado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) permanece, em grande medida, ancorado em abordagens centradas na normatividade, na classificação clínica e em estratégias de controle comportamental. Tais perspectivas, muitas

vezes reducionistas, limitam a compreensão de indivíduos com autismo a um conjunto de déficits e desconsideram sua constituição subjetiva, relacional e histórica (Silva; Rozek, 2018).

Nesse cenário, observa-se um número crescente de produções acadêmicas que tensionam os modelos hegemônicos e propõem leituras mais amplas sobre o autismo, a escolarização e o trabalho pedagógico. Entre elas, ganha destaque a Teoria da Subjetividade de González Rey (2005; 2017), que se apresenta como um referencial teórico robusto para a compreensão dos processos subjetivos constitutivos dos atores escolares – entre eles estudantes, professores e familiares – nos contextos sociais concretos. Essa teoria rompe com dicotomias tradicionais entre o individual e o social, entre o interno e o externo, compreendendo a subjetividade como um sistema simbólico-emocional em constante produção, atravessado por contradições, pela cultura e historicidade dos indivíduos.

Embora essa perspectiva tenha se expandido no campo da Psicologia e da Educação, ainda é recente e escassa a produção que articule de forma sistemática a constituição subjetiva do sujeito com TEA com os processos subjetivos que envolvem a inclusão escolar e o trabalho pedagógico cotidiano. O presente Estado da Arte se propõe, portanto, a mapear, analisar criticamente e organizar a produção acadêmica que aborda a interface entre subjetividade, autismo, escola e prática pedagógica, com o objetivo de evidenciar as lacunas existentes e justificar a relevância do recorte teórico-metodológico da presente pesquisa.

A presente pesquisa, fundamentada na Teoria da Subjetividade de González Rey (2005; 2017), numa perspectiva cultural e histórica, busca compreender aspectos da subjetividade social de uma escola pública de ensino fundamental – anos iniciais – e sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para sustentar esse percurso investigativo, foi realizada uma busca sistemática de produções acadêmicas brasileiras, publicadas entre 2010 e 2023, que dialogam com os descritores: TEA, subjetividade, inclusão e trabalho pedagógico – com o intuito de identificar os caminhos já percorridos pela produção científica nacional nesse campo e as lacunas ainda existentes.

O recorte temporal adotado justifica-se pela identificação da tese de Santos (2010) – uma das primeiras produções acadêmicas a mobilizar a Teoria da Subjetividade para analisar criticamente o trabalho pedagógico e a inclusão escolar de pessoas com desenvolvimento atípico. Esse trabalho pioneiro representa um marco inicial na incorporação dessa abordagem epistemológica aos estudos sobre educação inclusiva, sinalizando um deslocamento importante em relação às perspectivas hegemônicas centradas na deficiência como limitação individual.

A partir dessa busca, foram localizados – no eixo “TEA, subjetividade e inclusão” – a dissertação de Silva (2014), que inaugura esse cruzamento temático com uma abordagem qualitativa. Já no eixo “TEA e subjetividade”, identificamos quatro dissertações (Pacheco, 2020; Teixeira, 2019; Oliveira, 2019; Bastos, 2019), uma tese de doutorado (Silva, 2021) e um artigo de revisão (Silva; Rozek, 2018) – os quais, em diferentes medidas, investigam os modos como o diagnóstico e os discursos sobre o autismo participam da constituição subjetiva dos indivíduos e das práticas educacionais.

No campo “trabalho pedagógico e subjetividade”, além da já mencionada tese de Santos (2010), destaca-se a dissertação de Vieira (2019), que também contribui para compreender a escola como espaço de produção subjetiva, revelando tensões, contradições e sentidos construídos nas relações entre professores, estudantes e saberes escolares. Por fim, no eixo “inclusão e subjetividade”, o levantamento identificou uma dissertação (Sampaio, 2020) e dois artigos (Santos; Mitjáns Martínez, 2016; Rossato; Mitjáns Martínez, 2023), que fornecem importantes subsídios para analisar criticamente os discursos e as práticas relacionados à inclusão, evidenciando a centralidade da subjetividade nas políticas e nos processos formativos.

A análise desses materiais permitiu identificar tanto a predominância de certos paradigmas quanto as brechas e possibilidades de um campo em transformação. Com base nesse levantamento, buscou-se situar a proposta desta pesquisa em seu devido contexto epistemológico e científico, evidenciando sua originalidade ao articular – de maneira crítica e fundamentada – a escolarização do estudante com TEA, a subjetividade social da escola e o trabalho pedagógico com esse público na perspectiva da inclusão escolar.

1.2.1 Panorama histórico das produções sobre o Transtorno do Espectro Autista na Educação.

Historicamente, a produção acadêmica relacionada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) esteve amplamente ancorada em uma perspectiva médico-clínica, que passou a ocupar lugar hegemônico nas práticas educacionais e nas formulações de políticas públicas voltadas à Educação Especial. Essa abordagem – consolidada ao longo do século XX e reforçada pelos manuais de classificação diagnóstica, como o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e a CID (Classificação Internacional de Doenças) – construiu o autismo enquanto um transtorno do desenvolvimento caracterizado por déficits em comunicação, interação social e comportamento.

A partir da década de 1990, com o avanço das discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência e com a progressiva implementação de políticas de inclusão escolar, o autismo

passa a ser incorporado ao campo educacional, porém, sem a necessária ruptura epistemológica com o modelo clínico. Como aponta o mapeamento realizado por Silva e Rozek (2018), a maior parte das pesquisas sobre TEA – nas bases de dados científicas brasileiras – ainda se concentra em áreas da saúde, como psicologia, psiquiatria e fonoaudiologia, enquanto os estudos oriundos da Educação são significativamente menos numerosos e, em geral, mantêm-se vinculados a práticas pedagógicas funcionalistas – focadas em adaptação curricular, intervenção precoce e técnicas comportamentais.

Nos últimos anos, então, começam a emergir estudos que tensionam essa lógica medicalizante e se propõem a superar a centralidade do diagnóstico enquanto organizador das práticas escolares, sugerindo abordagens que considerem os estudantes com autismo a partir de suas singularidades, experiências e modos próprios de ser no mundo. Entretanto, como demonstra a literatura revisada, a maior parte dessas investigações ainda não avança em direções teóricas que permitam compreender o autismo como processo subjetivo em constituição – articulado à cultura escolar, às relações pedagógicas e à produção simbólica coletiva.

Dessa forma, observa-se a permanência de um vazio teórico-metodológico na produção brasileira – no que se refere à articulação entre TEA, subjetividade e escola – especialmente à luz de teorias que se proponham a romper com o dualismo mente-corpo, indivíduo-meio e normalidade-patologia. Tal lacuna reforça a necessidade de investigações que abordem o autismo para além da lógica do comportamento e da adaptação, considerando-o como parte constitutiva da complexa trama social, cultural e subjetiva produzida na escola contemporânea (Silva; Rozek, 2018).

1.2.2 Produções que articulam subjetividade, TEA, trabalho pedagógico e inclusão: avanços e limites.

A articulação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o conceito de subjetividade, especialmente no campo educacional, é uma temática que começou a ganhar contornos mais nítidos apenas nos últimos anos. Inicialmente, essa interface era praticamente inexistente na produção acadêmica, o que revelava a força de uma tradição que posicionava a pessoa com TEA, fora dos marcos da constituição subjetiva, dentro de uma condição clínica ou comportamental.

O estudo de Silva e Rozek (2018) representa um marco importante nesse campo ao mapear produções acadêmicas que abordavam simultaneamente TEA e a Teoria da

Subjetividade. A pesquisa analisou dissertações, teses e artigos científicos em bases nacionais e constatou que, até então, não havia registros de estudos que mobilizassem a Teoria da Subjetividade de González Rey para pensar o autismo. Quando aparecia, o TEA era geralmente abordado por lentes médicas, cognitivas ou comportamentais, enquanto os estudos sobre subjetividade se concentravam em temas como inclusão, aprendizagem e formação docente, mas sem qualquer aprofundamento sobre a constituição subjetiva do sujeito autista.

Essa constatação revelou o apagamento da pessoa com TEA como sujeito, com sentimentos, desejos e histórias. Além disso, foi evidenciada a dificuldade da academia em romper com os referenciais que compreendem o TEA enquanto uma anomalia do desenvolvimento a ser corrigida, não como uma configuração subjetiva singular.

Nos últimos anos, alguns trabalhos passaram a ocupar essa lacuna, mobilizando a Teoria da Subjetividade como chave interpretativa para o autismo. Entre eles, destaca-se a tese de Karla Wunder da Silva (2021), que propõe uma leitura inovadora do TEA como processo subjetivo em constante constituição, profundamente atravessado por vínculos afetivos, experiências escolares e familiares e modos singulares de estar no mundo.

A autora critica os modelos patologizantes e compartilha – por meio de narrativas construídas com base em sua pesquisa empírica – a potência do trabalho pedagógico quando orientado pela escuta, pelo diálogo e pelo respeito à singularidade. Tal produção foi posteriormente sistematizada em formato de livro (Silva, 2024), demonstrando a relevância dessa nova abordagem para o campo educacional.

Outros trabalhos acadêmicos também têm dialogado com a Teoria da Subjetividade de González Rey, embora com recortes e enfoques distintos. A dissertação de Bastos (2019), por exemplo, analisou os sentidos coletivos produzidos por uma comunidade escolar acerca da inclusão de crianças com TEA, evidenciando a fragmentação das ações pedagógicas e a fragilidade das relações dialógicas. Apesar de mencionar aportes de González Rey, o estudo adota a teoria apenas como referência periférica, não a mobilizando de forma estruturante na análise.

De maneira semelhante, o trabalho de Silva (2014) problematiza a centralidade do diagnóstico na prática docente e a consequente medicalização das relações escolares, articulando subjetividade social e contexto institucional. Contudo, seu foco recai sobre os efeitos simbólicos do diagnóstico, sem aprofundar a constituição subjetiva da criança com TEA nem a mediação do trabalho pedagógico. Já a dissertação de Oliveira (2019) representa um avanço metodológico ao utilizar a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa para analisar a experiência subjetiva das mães de crianças autistas, revelando as tensões emocionais

e sociais que permeiam o processo de inclusão. Ainda assim, o foco permanece no universo familiar, sem adentrar o espaço escolar como campo de produção subjetiva.

Esses trabalhos evidenciam que, embora exista uma crescente interlocução entre subjetividade e autismo na produção acadêmica nacional, grande parte das pesquisas concentra-se nas repercussões sociais do diagnóstico, nas experiências familiares ou nos desafios institucionais da inclusão. A articulação entre a subjetividade da criança com TEA, o trabalho pedagógico e a subjetividade social da escola, elementos centrais nesta investigação, permanece pouco explorada. Ao eleger essa tríade como eixo teórico-metodológico, a presente pesquisa busca contribuir para um entendimento mais profundo dos processos subjetivos que atravessam o cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de análise e intervenção nos contextos inclusivos.

Dentre as produções que discutem a subjetividade em interface com o TEA, também se destacam estudos fundamentados em outras abordagens teóricas – como a psicologia histórico-cultural, a partir dos estudos de Vygotsky, a psicanálise e as teorias dialógicas. Ainda que não sustentadas pela Teoria da Subjetividade de González Rey, essas pesquisas oferecem contribuições relevantes ao pensar o TEA como fenômeno cultural, relacional e dinâmico.

A dissertação de Raquel Pacheco (2019), por exemplo, investiga a constituição do *self* de crianças autistas a partir dos referenciais de Bakhtin e Hermans, com ênfase nas relações eu-outro e no papel da cultura escolar na construção de identidades. De modo semelhante, Cardozo (2021) analisa a centralidade do afeto na prática pedagógica inclusiva, ancorando-se em Vygotsky e Wallon para refletir sobre os vínculos emocionais como elementos constitutivos da aprendizagem e do desenvolvimento.

Apesar de dialogarem com aspectos subjetivos importantes, essas investigações não operam com as categorias centrais da Teoria da Subjetividade – como sentidos subjetivos, subjetividade social ou configurações subjetivas – e não estabelecem uma articulação sistemática entre o estudante com TEA, as dimensões subjetivas do trabalho pedagógico e as configurações institucionais que sustentam o cotidiano escolar. Assim, elas permanecem em campos conceituais distintos daquele assumido por esta pesquisa, que prioriza uma análise integrada das dimensões subjetivas que busque compreender as dinâmicas subjetivas que emergem no trabalho pedagógico, entendendo a inclusão como um processo construído em meio a tensões, disputas e significações historicamente situadas.

Nesse cenário, ganha destaque o conceito de subjetividade social, tal como formulado na Teoria da Subjetividade. Essa categoria não se reduz à soma das subjetividades individuais, tampouco reflete diretamente as estruturas sociais, mas constitui uma instância mediadora que

organiza produções simbólicas coletivas em contextos sociais específicos – como a escola. Trata-se de uma dimensão viva e contraditória, que atravessa práticas, discursos e relações, gerando regularidades, tensões e deslocamentos nos modos de agir, sentir e interpretar o cotidiano.

No campo educacional, esse conceito tem sido mobilizado para compreender a escola como um espaço simbólico e político, marcado por disputas em torno das formas de participação, pertencimento e aprendizagem. A revisão de literatura realizada por Rossato e Mitjáns Martínez (2023), ao analisar teses e dissertações produzidas nas duas últimas décadas, revela que a subjetividade social da escola se constitui como um campo tensionado por concepções de deficiência, normalidade e infância, que impactam diretamente os processos de inclusão escolar.

Os resultados desse levantamento apontam três principais dimensões da subjetividade social escolar: (1) a constituição histórica da escola como instituição marcada por práticas normativas e disciplinadoras, que configuram modos específicos de operar a inclusão; (2) a presença de valores e crenças compartilhadas que influenciam o trabalho pedagógico e as interpretações produzidas sobre a diferença; e (3) a possibilidade de transformação, na medida em que professores, gestores e estudantes podem atuar como agentes de ruptura, tensionando e reorganizando simbolicamente as formas instituídas de vivência escolar.

Essa abordagem contribui de forma significativa para compreender os desafios da inclusão escolar ao deslocar o olhar do indivíduo com deficiência para os processos sociais, culturais e históricos que estruturam o cotidiano educacional. Nessa perspectiva, a inclusão não se reduz a ajustes individuais, mas exige a reconstrução coletiva do espaço escolar, implicando novas formas de compreender o ensinar, o aprender, o conviver e o cuidar.

A dissertação de Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio (2020) e o artigo de Santos e Mitjáns Martínez (2016) convergem ao abordar como a subjetividade social da escola atravessa o processo de inclusão de estudantes com deficiência, tomando como base a Teoria da Subjetividade de González Rey e a abordagem construtivo-interpretativa. Ambas as pesquisas revelam que valores, normas e representações compartilhadas no cotidiano escolar configuram formas coletivas de ação, ora reforçando práticas excludentes, ora possibilitando reconfigurações inclusivas.

Sampaio (2020), ao estudar uma escola de EJA-Interventiva, destaca o papel dos microgrupos, nos quais o grupo da EJA era invisibilizado pelos demais grupos da escola. Sampaio concluiu que, na subjetividade social da escola pesquisada, a EJA está configurada na perspectiva da integração escolar, embora alguns atores tensionem por práticas mais inclusivas.

Já Santos e Mitjáns Martínez (2016), ao analisarem uma escola pública de ensino fundamental, identificam que, mesmo diante de discursos oficiais favoráveis à inclusão, persistem crenças normativas que limitam o acolhimento de estudantes com desenvolvimento atípico.

Em ambos os estudos, a inclusão é compreendida como um processo histórico, cultural, social e relacional, atravessado por disputas, resistências e possibilidades de transformação. Embora não enfoquem diretamente o TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, esses trabalhos oferecem subsídios relevantes para esta pesquisa ao evidenciar que as práticas escolares não se organizam apenas a partir de políticas institucionais ou decisões individuais, mas se constituem em meio a processos subjetivos coletivos que atribuem significados à diferença e se expressam nas interações e práticas escolares

Entretanto, mesmo reconhecendo o avanço que a noção de subjetividade social representa, os estudos revisados evidenciam que sua aplicação ao campo da inclusão de estudantes com TEA ainda é incipiente. A maioria das produções concentra-se em processos pedagógicos generalizados, em dinâmicas escolares amplas ou em experiências com outras deficiências, como a intelectual e a física, além das dificuldades de aprendizagem. A análise das singularidades do autismo e de sua constituição subjetiva no interior dessas configurações escolares ainda é, na maioria dos casos, marginal ou ausente.

Dessa forma, a articulação entre o trabalho pedagógico com estudantes com TEA e a subjetividade social da escola configura-se como um campo investigativo ainda em construção. Partindo dessa lacuna, esta pesquisa busca compreender como as dinâmicas simbólicas, emocionais e históricas – presentes nas interações escolares – são atravessadas por modos diversos de agir, conviver e significar a experiência escolar entre os diferentes atores, compondo um processo subjetivo coletivo em constante transformação.

Nesse percurso, destacam-se contribuições relevantes, como a dissertação de Vieira (2019) que, ao analisar a educação infantil, evidencia como as representações sociais compartilhadas no interior da escola conformam barreiras atitudinais que incidem sobre o trabalho pedagógico. Já a tese de Santos (2010), precursora na articulação entre inclusão e Teoria da Subjetividade, explora os impactos da presença de alunos com desenvolvimento atípico na configuração da subjetividade docente e nas formas de organização do trabalho na escola.

Embora ambas as pesquisas valorizem os processos subjetivos no campo educacional, o presente estudo distingue-se delas ao tomar a subjetividade social como eixo central da análise, concentrando-se nas configurações que emergem especificamente das relações

construídas em torno do trabalho pedagógico com estudantes com TEA, temática ainda pouco abordada na literatura brasileira sob essa perspectiva teórico-metodológica.

1.2.3 Síntese crítica e justificativa do recorte da pesquisa.

A produção acadêmica sobre TEA, subjetividade, trabalho pedagógico e inclusão escolar ainda se concentra, em grande parte, em abordagens clínico-adaptativas, que associam o autismo a déficits e propõem práticas pedagógicas baseadas na normalização. Paralelamente, emergem estudos que buscam romper com essa lógica ao valorizar a complexidade das experiências e os vínculos que se produzem no cotidiano escolar.

Nesse cenário, a Teoria da Subjetividade de González Rey oferece importantes contribuições por compreender a subjetividade como processo simbólico-emocional, historicamente constituído nas e pelas relações sociais. Apesar disso, poucos trabalhos articulam essa abordagem aos estudantes com TEA no contexto escolar.

Mesmo pesquisas que abordam a subjetividade por outras vertentes teóricas ainda carecem de uma análise mais integrada entre a criança com TEA, o trabalho pedagógico e os processos subjetivos constituídos na subjetividade social da escola. Diante disso, esta pesquisa propõe articular três dimensões frequentemente tratadas de forma fragmentada: a escolarização de estudantes com TEA, a subjetividade social da escola e o trabalho pedagógico como processo relacional, cultural e histórico.

Em suma, esse recorte busca deslocar a centralidade da deficiência para os processos de significação, contribuindo para a construção de práticas educativas que reconheçam a escola como espaço vivo, contraditório e transformador.

2. SUBJETIVIDADE SOCIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey em articulação com os fundamentos desta pesquisa. Para tanto, realiza-se uma breve contextualização da gênese dos estudos do autor sobre a subjetividade, bem como do desenvolvimento de sua teoria e de suas aproximações com o campo da inclusão de estudantes com TEA. Nesse percurso, destaca-se o conceito de Subjetividade Social como um campo profícuo para reflexões e produções teóricas sobre a organização e a gestão do trabalho pedagógico na escola básica (Martins, 2015; Santos, 2010).

2.1 A gênese da subjetividade numa perspectiva cultural-histórica

Fernando González Rey foi um psicólogo cubano, doutor em psicologia e em ciências, bem como autor de vários livros e trabalhos científicos, reconhecido internacionalmente pela elaboração da Teoria da Subjetividade, assim como da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-interpretativo.

Goulart e Mitjáns Martínez (2023) dividem sua obra em dois momentos distintos: o momento da personalidade, de 1973 a 1997, e o momento da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, de 1997 a 2019. Os autores explicam que, no primeiro momento, ele foca seus estudos no tema da personalidade humana e avança questionando a relação entre personalidade, comunicação e desenvolvimento. González aprofunda seus estudos baseando-se na psicologia histórico-cultural e percebe a impossibilidade de sustentar tal base teórica, centrada numa psicologia individual, assim como não poderia avançar numa definição dos processos humanos que se limitasse ao indivíduo.

Em Cuba, participa ativamente de movimentos da Psicologia Social Crítica latinoamericana, nos quais tece críticas em discordância com a psicologia dominante, caracterizando-a como individual e fragmentada, discordando também da importação de modelos teóricos de outros países. O autor mergulha numa construção teórica própria, definindo sujeito e enfatizando seu papel ativo na vida e no meio social, em articulação constante com sua personalidade – além de elaborar o conceito de Subjetividade Social, que nasce antes da teoria em si. Nesse contexto, delimita um novo rumo ao estudo da personalidade, evidenciando múltiplas e complexas formas de ela emergir como algo inseparável da realidade social a qual

o sujeito está vinculado.

O segundo momento é marcado pela obra *Epistemologia Qualitativa e Subjetividade*, em 1997, lançada em português e espanhol, quando González fixa sua residência no Brasil, país em que permaneceu até o ano de sua morte, 2019. Nesse contexto, a subjetividade aparece com um enfoque cultural histórico, sendo desenvolvida como um sistema teórico com implicações epistemológicas e metodológicas.

No decorrer dos 22 anos que González Rey trabalhou na Teoria da Subjetividade, o conceito de subjetividade foi sendo lapidado, de modo que foram criadas as categorias sujeito, subjetividade social, subjetividade individual, configurações subjetivas e sentidos subjetivos para facilitar sua compreensão. Sua obra é aberta e seu desejo era de que outros viessem a aprimorá-la a fim de avançar cada vez mais nos complexos fenômenos humanos (Goulart; Martínez, 2023).

Na definição abaixo, o autor destaca a integração entre as emoções vivenciadas e os processos simbólicos constituídos na cultura, formando unidades de sentidos subjetivos:

A subjetividade como domínio ontológico especifica um novo tipo de processo, qualitativamente diferente de todos os processos envolvidos em sua gênese. Deste modo, a subjetividade é ontologicamente definida pela integração de emoções e processos simbólicos, formando novas unidades qualitativas: os sentidos subjetivos. Esses sentidos subjetivos são *flashs* simbólicos-emocionais que se *despliegam* em um novo movimento caótico, do qual emergem configurações subjetivas como uma organização autorreguladora e autogeradora de sentido subjetivos. (González Rey, 2019, p. 28)

Esse novo tipo de fenômeno diz respeito à experiência humana vivida e sentida por cada indivíduo ou grupo social e está centrado na compreensão do psicológico como configurações de sentidos subjetivos, que expressam a complexidade por seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). É importante salientar que a subjetividade é simultaneamente social e individual, uma vez que o ser humano está imerso no meio social, cultural e histórico, sendo formado por uma teia viva de relações entre esses sistemas (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

A Teoria da Subjetividade é considerada um referencial crítico e tem seus antecedentes na psicologia cultural histórica, na qual baseia seu caráter dialógico em movimento e mudanças constantes. O autor questiona o determinismo, quer seja social, quer seja biológico ou emocional. Para ele, o caráter gerador do sujeito sempre traz algo novo e imprevisível para si e para o meio no qual está inserido, produzindo cultura e sendo produzido por ela, considerando não ser possível o desenvolvimento cultural num homem sem subjetividade.

Após a morte de González Rey, em 2019, a Teoria da Subjetividade segue viva e dinâmica através da expansão de diversos grupos de pesquisa nas mais distintas áreas de pesquisa e práticas profissionais. Segundo Goulart (2021, p. 47), atualmente as pesquisas sobre a subjetividade abarcam três campos específicos: o desenvolvimento da Teoria da Subjetividade e suas demandas epistemológicas e metodológicas; saúde e subjetividade: além da patologização da vida; e aprendizagem como processo de desenvolvimento subjetivo.

2.2 Teoria da Subjetividade: elaborações conceituais

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1997; 2002; 2003; 2017) constitui uma expressão do desenvolvimento atual da perspectiva histórico-cultural, não se restringindo a ela, mas partindo dessa base e avançando simultaneamente nas dimensões teórica, epistemológica e metodológica. Ela lança luz aos processos de constituição psicológica humana, gerando novos modelos de inteligibilidade para a compreensão dos múltiplos processos de subjetivação das atividades humanas em diferentes esferas da vida, considerando a dimensão sociocultural no fluxo dos processos psicológicos.

A perspectiva histórico-cultural apresenta-se como uma vertente que defende a gênese cultural e histórica dos processos psíquicos humanos, entretanto, “não como constituintes da organização e desenvolvimento da cultura e da vida social, aspecto que não foi suficientemente tratado pelos clássicos desse enfoque” (Mitjáns Martínez, 2020, p. 47). Assim, a perspectiva histórico-cultural da subjetividade assume o desafio de explicar tanto o modo como o social se expressa na constituição humana, quanto como o psicológico participa da constituição da cultura e da vida social; ela faz isso com a criação das categorias subjetividade e subjetividade social (Mitjáns Martínez, 2020).

A subjetividade pode ser compreendida como ferramenta teórica crítica em relação à psicologia dominante, pois ela explica as produções humanas “individuais e sociais de forma inseparável de dinâmicas sociais mais amplas” (Goulart, 2021, p. 21). Evidencia-se, portanto, o valor de uma proposta que se volta ao resgate da educação a partir da visão ontológica do humano, em que aspectos subjetivos completamente imbricados no social – como crenças, valores e normas, configurados em indivíduos como gestores, professores, comunidade, estudantes em geral, estudantes com TEA – apresentam o potencial de favorecer o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

Dessa forma, a Teoria da Subjetividade torna-se uma nova perspectiva para estudar a complexidade da inclusão educacional do estudante com TEA em classes comuns do ensino

regular. Isso se dá porque a dimensão interrelacional, segundo propõe González Rey (2003; 2016; 2017), é um aspecto essencial na constituição das subjetividades social e individual – uma vez que é por meio das relações interpessoais dentro dos espaços educacionais que se constituem as configurações subjetivas do ensinar e do aprender, processos favorecedores da emergência do estudante enquanto sujeito que aprende.

Por outro lado, considera-se o professor como pessoa integral e sujeito que ensina, assim como os demais atores escolares que integram a parte executante do trabalho pedagógico com esse público. Nessa concepção, as pessoas são colocadas como protagonistas e as relações entre elas estão repletas de significados trazidos de suas vivências, tanto quanto de significados gerados socialmente no espaço escolar. Os atores escolares não são vistos apenas como profissionais da educação – que deixam para trás as pessoas que são, cumprindo mecanicamente suas funções laborativas.

A relevância da Teoria da Subjetividade para a abordagem de estudantes com TEA na inclusão escolar é expressa na possibilidade de uma ótica diferente para enxergar esse indivíduo em sua singularidade e em sua constituição subjetiva. Nessa concepção, valoriza-se a pessoa para além do diagnóstico, não no sentido de desconsiderá-lo, pois o diagnóstico faz parte do indivíduo com TEA, mas sem que ele seja colocado antes da pessoa ou como definição de quem ela é. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) consideram necessária a assunção do estudante com desenvolvimento atípico enquanto um sujeito que aprende.

Passos e Tacca (2019, p. 124) explicam "que a escola é um importante espaço de produção de sentidos subjetivos de seus protagonistas" e que os estudantes estão produzindo sentidos a respeito desse espaço durante todo o instante, nas suas experiências escolares. Dessa forma, realiza-se a unidade entre o indivíduo em sua constituição subjetiva – a pessoa com TEA, nesse exemplo – e a escola como instituição social, repleta de crenças, valores e normas. Assim, há a unidade indivíduo/sociedade, a qual o indivíduo produz a partir de suas vivências naquele espaço, relacionando-a tanto com outros sentidos produzidos nesse ambiente quanto com sentidos trazidos de outros espaços os quais frequentam.

Para compreensão da subjetividade humana em toda a sua complexidade e na relação imbricada entre diferentes fenômenos, entre a história e a cultura, o social e o individual e o simbólico e o emocional, o autor criou categorias – subjetividade, sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade social, agente e sujeito – que são ferramentas de pensamento utilizadas pelo pesquisador e que, quando articuladas entre si, são capazes de dar visibilidade à temática estudada.

Assim, a subjetividade se configura com base em uma nova definição ontológica a partir de um sistema simbólico emocional que se apresenta de forma dinâmica, em unidades chamadas de sentidos subjetivos – os quais são definidos pelos autores da seguinte forma:

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde a sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Em nossa concepção, os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Porém, sua emergência não é uma soma, mas um novo tipo de processo humano (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 63).

Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera no processo vivido (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 63). Assim, transcende-se o tradicional reducionismo individual e intrapsíquico, que tem caracterizado o uso do conceito na psicologia e em outras ciências sociais.

A subjetividade, ao trazer o emocional e simbólico para o centro da atividade humana, tanto individual quanto social, acarreta um rompimento com a psicologia tradicional, assim como com outras ciências sociais – que dividiam seu objeto de estudo com o intuito de conhecer suas partes. Destacar a inseparabilidade entre os processos simbólicos e emocionais possibilita superar diversas divisões historicamente presentes na psicologia, como as dicotomias entre o social e o individual ou entre o externo e o interno. Além disso, promove discussões conceituais e metodológicas que transcendem os limites da própria disciplina (Goulart, 2021, p. 20).

Os sentidos subjetivos se organizam em configurações subjetivas, que são unidades mais estáveis e que podem se apresentar como seu atributo fundamental. A configuração subjetiva é uma formação autogeradora que surge a partir dos diversos sentidos subjetivos. Ela cria grupos de sentidos subjetivos que se expressam de maneira mais estável nas experiências dos indivíduos. Passado, presente e futuro se organizam como uma unidade diferente da cronologia real dos eventos, uma vez que sensações vivenciadas no passado podem se apresentar numa situação presente. Isso é explicado na citação abaixo:

Esse novo tipo de processo emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual, trata-se de um atributo fundamental da configuração subjetiva, que é uma formação autogeradora, que surge no fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência. Passado presente e futuro organizam-se como uma unidade no movimento das configurações subjetivas o que faz com que a temporalidade, como dimensão de sentido subjetivo, tenha um caráter fortemente Imaginário em nossas

vidas, fato que a diferencia das temporalidades cronológicas dos tempos vividos (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 63).

As configurações subjetivas podem ser individuais ou sociais, organizando a subjetividade como sistema, a partir da produção de sentidos subjetivos relacionados a momentos que precedem o momento atual da ação de um indivíduo ou grupo. Dessa forma, as ações e relações que ocorrem no contexto escolar inclusivo não dependem apenas dos fatos ocorridos no presente daquelas relações. Fluxos de sentidos subjetivos dos indivíduos participantes, trazidos de suas experiências anteriores, organizam-se em configurações diversas, de onde emergem novos sentidos subjetivos, que se organizam em novas configurações subjetivas.

Todo esse processo é permeado e pressionado pelas configurações subjetivas sociais da instituição, gerando um fluxo ininterrupto de formação de sentidos nos indivíduos. Explicita-se, assim, no corpo teórico da Teoria da Subjetividade, que todas as categorias são desenvolvidas de forma a se constituírem mutuamente:

As mudanças em um dos significados associados a um dos conceitos de nossas propostas têm repercussões nos outros conceitos e nos modos de organização do sistema, suas configurações. Todos esses processos aparecem configurando o sistema atual de ações do ator e outras produções subjetivas dele numa experiência concreta, seja social ou individual (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 63).

Dessa forma a subjetividade integra-se em dois níveis, que acontecem simultaneamente no indivíduo, a subjetividade individual e a subjetividade social – “cada nível está intrinsecamente organizado no outro, na especificidade de sua produção singular de sentidos subjetivos” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 64). Assim podemos dizer que os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas emergem em cada um dos níveis de configurações, tanto na subjetividade individual quanto na social. Desse modo, múltiplas produções subjetivas vão se configurando no nível macro das organizações sociais, mas de maneira que apareçam singularmente em cada um dos indivíduos participantes da organização social (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

A subjetividade individual, conforme González Rey (2003), relaciona-se à forma de organização subjetiva do indivíduo, o modo como ele desenvolve seus processos subjetivos, o qual pode integrar acriticamente os saberes e modos de existência de um determinado contexto social, ou mesmo se contrapor a eles – forjando novas formas de ser, pensar e agir. É uma organização singular, a partir da qual apresenta-se o modo como esse indivíduo subjetiva suas experiências de vida. Nesse sentido, Goulart (2021) explica que a subjetividade individual se

produz em espaços sociais constituídos historicamente, o que significa que, na gênese de toda subjetividade individual, encontram-se configurações de subjetividade social que antecedem e atravessam a constituição do sujeito psicológico concreto.

O conceito de subjetividade social, entretanto, foi introduzido por González Rey (1991), que a define como um sistema de configurações subjetivas de caráter grupal e individual, articuladas nos diferentes níveis da vida social. Para o autor, a subjetividade social envolve, de múltiplas, formas as instituições e os grupos, manifestando-se nas complexas relações que se estabelecem entre eles e com os determinantes de uma sociedade concreta. Para o autor, a subjetividade social “implica de diferentes formas as instituições grupos, se expressando através de complexas relações entre si e com o sistema de determinantes de uma sociedade concreta” (González Rey, 1991, p. 13). Na explicação de Mitjáns Martínez, podemos verificar que:

A subjetividade social constitui-se pelas ações que os indivíduos realizam nos espaços sociais em que participam e pelas inter-relações que neles estabelecem. Nas suas ações e inter-relações, os indivíduos produzem sentidos subjetivos que, pela sua articulação, vão constituindo as diferentes configurações subjetivas que integram a subjetividade social do espaço social onde essas ações e inter-relações acontecem. Nessas ações e inter-relações, expressam-se as subjetividades individuais constituídas nas experiências historicamente vividas e também a maneira pela qual os indivíduos objetivam esse espaço social caracterizado por uma subjetividade social singular (Mitjáns Martínez, 2020, p. 53).

A subjetividade social aparece de maneira camuflada como parte das subjetividades individuais, de forma que é impossível percebê-la diretamente pelos comportamentos ou pela linguagem explícita (González Rey, 2013 *apud* Mitjáns Martínez, 2020). Segundo a autora, o conceito de subjetividade social refere-se à dimensão subjetiva do social, que é formada pelos sentidos subjetivos gerados pelas ações e inter-relações dos indivíduos nos espaços sociais que ocupam. O conceito é essencial para entender não apenas as ações e inter-relações, mas também o funcionamento das pessoas, grupos e instituições (Mitjáns Martínez, 2020, p. 51).

Nesse sentido, é muito importante a categoria ‘sujeito’, que possui relevância ímpar nos espaços sociais dos quais participa. A categoria ‘sujeito’ é definida por Mitjáns Martínez e González Rey (2017) como um indivíduo ou grupo que, no decorrer de uma experiência, é capaz de abrir novas vias de subjetivação perante os espaços normativos, sociais e institucionais em que essas experiências são vivenciadas. Esse conceito é considerado amplamente subversivo pelos autores, uma vez que possibilita transformações a nível pessoal, social e/ou institucional. Isso porque, a partir do posicionamento e da ação de algumas pessoas que questionam os saberes e práticas socialmente compartilhadas, esses saberes e práticas podem ser aos poucos

repensados, refletidos, reconsiderados e às vezes modificados. Isso pode ocorrer tanto a nível individual quanto social, nos mais diferentes contextos.

Mitjáns Martínez (2020) aponta que a categoria ‘sujeito’ permitiu a superação de uma ideia determinista da personalidade, a partir da qual o social é valorizado em nossas configurações subjetivas sem, contudo, definir quem somos ou condicionar nossas ações. Assim, o posicionamento de um indivíduo ou de um grupo dentro de espaço social, como a escola, agindo como sujeitos, possibilita a abertura de novos e criativos caminhos – potencializando mudanças de concepções, ações e posturas com possibilidades de rupturas com representações antes cristalizadas.

Outra categoria importante para a compreensão da Teoria da Subjetividade é a categoria ‘agente’. Segundo Mitjáns (2020), ela foi desenvolvida para dar mais precisão ao conceito de sujeito. Na citação abaixo, os autores Mitjáns Martínez e González Rey explicitam a diferença entre os dois conceitos:

O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo - ou grupo social - situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas vivências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato há uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas que podem ou não se expressar na ação. Esse é um tema central para a teoria das organizações e das instituições que, definidas por sua subjetividade social, são conservadoras com todas as formas de criação que ameaçam o *status quo* dominante (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 73).

Dessa forma, a categoria agente representa indivíduos que fazem parte dos cenários sociais, cumprindo normalmente suas responsabilidades, conforme o *script*, de forma convencional. Entretanto, conforme González Rey (2017), isso “(...) não está associado apenas à agência no curso específico da atividade, mas à capacidade dos indivíduos de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 77).

Ambas as categorias, ‘sujeito’ e ‘agente’, são consideradas subversivas dentro da Teoria da Subjetividade, uma vez que seus posicionamentos – tanto a nível individual quanto social – podem movimentar suas configurações subjetivas anteriores, trazendo à tona processos de mudanças que podem ser individuais ou sociais.

Nesse sentido, a constituição de pessoas enquanto sujeitos ou agentes, dentro de uma instituição escolar, pode propiciar a formação de produções subjetivas alternativas frente a configurações cristalizadas na subjetividade social, produzindo novas configurações favoráveis

às práticas pedagógicas mais inclusivas. A potência desse referencial teórico revela-se em compreender os processos conscientes e inconscientes imbricados na base das organizações humanas, nos diversos cenários que se faz presente o convívio social, seja nas pesquisas ou nas práticas profissionais, facilitando a emergência de novos e criativos caminhos para repensar as mazelas sociais.

2.3 Estudante com TEA: implicações e possibilidades a partir do estudo da subjetividade social do espaço escolar inclusivo

O fenômeno do TEA, para além da condição atribuída ao indivíduo diagnosticado, tem sido historicamente construído – tanto no campo social quanto no individual – sob a lógica da doença mental, o que contribui para a manutenção de estigmas associados a essa concepção. Como apontam Oliveira e Madeira-Coelho (2022), mesmo com os avanços científicos, o TEA ainda carrega marcas de sua vinculação às doenças psiquiátricas, resultado de décadas de pesquisas clínicas que o associaram à saúde mental.

Durante quase cinco décadas, o autismo foi explicado à sociedade com diferentes nomeações – Esquizofrenia Infantil (início do séc. XX), Autismo Infantil Precoce, por Kanner (1943), Psicopatia Autista, por Asperger (1944), Autismo Clássico (1970-1980) – mas mantendo sempre a lógica de doença mental. Embora, desde meados da década de 1980, essas pesquisas tenham mudado a compreensão, sobre o autismo, de doença mental para transtorno do desenvolvimento, o fenômeno do autismo ainda mantém lastro com as doenças psiquiátricas, de maneira que tudo que se construiu – ao longo de mais dois séculos de estudos sobre saúde mental em psiquiatria – recai hoje sobre as pessoas com TEA.

Apesar dos avanços nas áreas médica, legal, social e cultural, a relação da sociedade com as pessoas com TEA ainda é fortemente ancorada em uma lógica terapêutica centrada na saúde mental. Essa lógica concebe o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva biologizante, idealizada e normatizada de corpo e mente, o que contribui para a permanência de representações excludentes e patologizantes. Tal manutenção se articula com uma cultura historicamente marcada por discursos ideológicos da exclusão, nos quais normas sociais, religiosidade, discursos institucionais e representações hegemônicas produzem e sustentam práticas que atravessam os diferentes campos sociais – inclusive o escolar.

No interior das escolas, mesmo quando permeadas por discursos oficiais inclusivos, ainda se observam práticas pedagógicas e relacionais que revelam uma subjetividade social marcada por segregações sutis, mas persistentes. Essa subjetividade manifesta-se, muitas vezes,

de forma implícita em ações de controle comportamental, atividades repetitivas e descontextualizadas e na invisibilização das dimensões subjetivas dos estudantes com TEA. São práticas naturalizadas que revelam sentidos subjetivos compartilhados, comprometendo o reconhecimento da singularidade e das potencialidades desses estudantes.

Tais práticas, ainda que muitas vezes silenciadas nos discursos escolares, evidenciam uma subjetividade social que se ancora em lógicas segregacionistas e patologizantes. No entanto, como destacam Rossato e Mitjáns Martínez (2023), a subjetividade social da escola não é homogênea – ela se constitui como uma configuração complexa, marcada por múltiplos microgrupos e atravessada por processos históricos e culturais específicos de cada instituição.

Essa diversidade interna, longe de neutralizar as contradições, evidencia que o espaço escolar é um campo de tensões simbólicas, onde coexistem sentidos subjetivos que ora resistem, ora se abrem à efetivação do princípio inclusivo. Nessa perspectiva, compreender a dinâmica da subjetividade social torna-se fundamental para identificar as forças que sustentam ou desafiam práticas excludentes.

Nesse emaranhado de forças contraditórias que compõem a subjetividade social da escola, destaca-se a possibilidade de emergência de sentidos subjetivos que rompem com a lógica excludente e promovem deslocamentos nos modos de agir e de significar a presença do estudante com TEA. É nesse ponto que Rossato e Mitjáns Martínez (2023) evidenciam o valor da subjetividade social no enfrentamento dos desafios e na promoção de mudanças na escola, pois:

A emergência de indivíduos na condição de agentes e sujeitos, representado por pessoas que assumem protagonismo na escola, agindo com intencionalidade, comprometimento e direcionamento na criação de espaços favorecedores de trocas e encontros que coloquem a escola em lugar de destaque e valor social, foi registrado como um dos fatores favorecedores às mudanças na subjetividade social (Rossato; Mitjáns Martínez, 2023, p. 14).

Esse movimento aponta para a centralidade das práticas dialógicas e comprometidas com a coletividade na produção de mudanças significativas na forma como a escola compreende e vivencia a inclusão. A emergência de sujeitos e agentes pode tensionar práticas cristalizadas e inaugurar novas possibilidades de ações pedagógicas, mais sensíveis às singularidades e à diversidade. Essas ações, quando sustentadas por vínculos, compromissos e valores coletivamente construídos, podem favorecer transformações significativas na subjetividade social da escola.

Assim, reconhecer e compreender os sentidos subjetivos que se constituem nas práticas educativas é condição essencial para que a inclusão se afirme como um princípio efetivamente vivido no cotidiano escolar. Considerando que a inclusão não se concretiza apenas por meio de normativas ou da presença física de estudantes com deficiência ou TEA, mas nas relações que permeiam o cotidiano escolar, torna-se necessário analisar como as concepções e diretrizes institucionais da SEEDF vêm orientando a inclusão desses estudantes – evidenciando os tensionamentos entre os discursos normativos e as práticas efetivadas nas escolas da rede pública do Distrito Federal.

3. CONCEPÇÕES E DIRETRIZES: A SEEDF E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ESTUDANTE COM TEA

Este capítulo tem por intuito contextualizar o atendimento educacional oferecido ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas inclusivas do ensino fundamental, nos anos iniciais da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal. A proposta é favorecer uma visão abrangente do modelo inclusivo adotado, refletindo acerca das concepções, crenças, práticas pedagógicas e valores relacionados à organização do trabalho pedagógico na inclusão escolar dos estudantes com TEA.

Para atingir esse objetivo, consideramos fundamental a apresentação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como instituição responsável pela formulação, implementação e gestão das políticas educacionais no contexto do ensino público do Distrito Federal. Buscamos, assim, entender o atendimento educacional oferecido aos estudantes com TEA, explorando documentos que refletem – tanto teórica, quanto praticamente – as diversas leis nacionais e internacionais que regulam a educação inclusiva no Brasil.

Com base na consulta ao *site* da SEEDF, selecionamos alguns documentos que fundamentam as práticas pedagógicas e evidenciam a estrutura organizacional da Secretaria, sendo eles: o Regimento Interno da SEEDF/2019; as Orientações Pedagógicas da Educação Especial/2010; o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental de 2018 e 2023; o Currículo em Movimento da Educação Especial e o Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos, ambos de 2014; as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo; e o Caderno de Orientações Pedagógicas da Educação Especial/2025.

Esses documentos fornecem a base para entender como a SEEDF articula a inclusão do estudante com TEA nas turmas do ensino fundamental I, nos anos iniciais da Educação Básica. Buscamos, a partir dessa documentação, refletir acerca das concepções pedagógicas que fundamentam o modelo inclusivo da SEEDF, considerando-se: o que é o TEA; quem é o estudante com TEA; e como se estrutura a educação especial na perspectiva da inclusão escolar na SEEDF.

3.1 Contextualização da Inclusão Escolar e do Transtorno do Espectro Autista

3.1.1 Definição do TEA nos documentos oficiais.

O ensino fundamental I, nos anos iniciais, como etapa da educação básica, visa à formação integral do estudante, garantindo aprendizagem a partir da democratização dos saberes em uma perspectiva de inclusão educacional e social (SEEDF, 2019, p. 35). O Ensino Especial, transversal a todas as etapas da educação básica, segue essa abordagem inclusiva, prevendo que o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) – formado por Pessoas com Deficiência (PCD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) – seja atendido prioritariamente na rede regular, incluído em salas comuns.

Entre os estudantes do PAEE, destacam-se as crianças com TEA, o qual é concebido como transtorno do neurodesenvolvimento que impacta comunicação e comportamento, caracterizando-se por dificuldades na interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). Pessoas com TEA geralmente enfrentam desafios para iniciar e manter interações sociais, comunicar-se de forma eficiente e usar mecanismos não verbais, além de apresentarem interesses específicos, comportamentos motores repetitivos e dificuldades sensoriais, com reações desproporcionais a estímulos (Silva, 2024).

Conforme Silva (2024), as pessoas com TEA apresentam singularidade em sua constituição, demandando diferentes níveis de apoio, pois suas características impactam relações sociais e comunicação, além de envolverem interesses restritos, fixos, comportamentos repetitivos e, em cerca de 70% dos casos, deficiência intelectual (Santos; Leite, 2022), o que dificulta o atendimento escolar adequado. Tais características podem gerar prejuízos sociais, acadêmicos e familiares, exigindo ações que minimizem as dificuldades e potencializem as potencialidades individuais (Leal; Lustosa, 2018).

Nas Orientações Pedagógicas da Educação Especial (SEEDF, 2010a), o TEA é apresentado com base no DSM-IV-TR (APA, 2002) e na CID-10 (OMS, 2000), sendo definido como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – que englobam Transtorno Autista, Rett, Desintegrativo da Infância, Asperger e TGD Sem Outra Especificação (SEEDF, 2014, p. 28). Nelas, o Transtorno Autista é descrito como síndrome comportamental de causas múltiplas e difícil diagnóstico.

Ele é caracterizado por alterações significativas na interação social, comunicação – com comprometimentos na comunicação não verbal, ausência de reciprocidade social e atrasos ou ausência de fala – e comportamentos restritos e repetitivos, incluindo linguagem repetitiva ou peculiar quando presente (SEEDF, 2010a, p. 29). Essas OPs, publicadas antes do DSM-V (2013, revisto em 2022), permanecem ancoradas nos termos do DSM-IV-TR, que

posteriormente unificou os diagnósticos de TGD sob a categoria ‘Transtorno do Espectro Autista’ (TEA).

A nova definição se justifica em virtude de as características do transtorno se manifestarem em diferentes níveis de apoio. Entende-se que TEA é um *continuum* de características que podem variar de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos. Como o autismo é definido por um conjunto comum de características, admite-se que seja mais bem representado por uma única categoria diagnóstica, que se torna adaptável conforme a apresentação clínica individual em cada pessoa (Silva, 2024, p. 47).

A CID foi atualizada em 2019 para a 11ª edição (CID-11), que deverá vigorar no Brasil após 2027, unificando os diagnósticos de TGD em uma categoria única, assim como o DSM-V-TR. Enquanto o DSM-V-TR classifica o TEA como Transtorno do Neurodesenvolvimento com níveis de apoio (1, 2 ou 3) baseados na gravidade dos sintomas, a CID-11 diferencia os quadros conforme a presença de deficiência intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional (Silva, 2024).

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada; 6A02.4 – Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado (Silva, 2024, p. 49).

Embora as Orientações Pedagógicas/2010 tenham sido a principal referência para o atendimento aos estudantes PAEE na SEEDF por mais de 15 anos, baseadas no DSM-IV-TR e na CID-10, durante a finalização deste trabalho, foi lançado o novo Caderno de Orientações Pedagógicas da Educação Especial/2025, que atualiza o discurso institucional. O Caderno/2025 representa importante mudança ao evitar menções diretas ao DSM e à CID, adotando linguagem centrada nas dimensões pedagógicas, sociais e familiares, com foco na singularidade e na escuta de famílias e professores. Contudo, a exigência do laudo médico para matrícula e acesso a serviços especializados, mantida na Estratégia de Matrícula/2025, revela a continuidade de uma lógica classificatória que ancora o direito à inclusão no diagnóstico formal.

Essa contradição evidencia, como problematiza Felisbino (2024), que a abordagem da SEEDF quanto à definição do TEA acompanha políticas públicas e legislações brasileiras que, ao adotar classificações médicas sem análise crítica, reforçam estigmas e ampliam estranhamentos na escola. A partir de uma perspectiva foucaultiana, Felisbino (2024) aponta que a educação, ao assumir terminologias e concepções da área da saúde para nomear e conceber o autismo, enfraquece a atuação pedagógica e transfere a responsabilidade pela aprendizagem à medicina, esclarecendo:

Ao escolher a adoção de terminologias definidas pela área da saúde e conceituá-las em legislações e documentos educacionais como doença, patologia, condição a ser curada, as políticas públicas brasileiras voltadas ao autismo se distanciam dos saberes educacionais e forjam práticas que podem desresponsabilizar a área da educação pela produção de saberes e pela atualização de metodologias que contemplem a aprendizagem de estudantes autistas. Afinal, se é doença, cabe à saúde o atendimento, a reabilitação, a cura. Atualizam-se, assim, processos de in/exclusão sobre esses sujeitos (Felisbino, 2024).

Embora o novo Caderno de Orientações Pedagógicas da Educação Especial/2025 sinalize avanços ao adotar linguagem mais centrada em aspectos pedagógicos e sociais, buscando valorizar a singularidade e promover o diálogo entre escola, famílias e professores, a exigência do laudo médico para acesso a serviços especializados, mantida na Estratégia de Matrícula/2025, revela a manutenção de uma lógica classificatória.

Essa ambivalência demonstra que, mesmo com propostas que enfatizam dimensões afetivas e educativas, as práticas cotidianas continuam atravessadas por sentidos medicalizantes – dificultando a construção de espaços escolares que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, não apenas como portadores de diagnósticos.

A abordagem institucional da SEEDF, ainda ancorada em definições biomédicas, requer reflexão crítica sobre como essas classificações influenciam as práticas pedagógicas e as concepções de desenvolvimento nas escolas. Leal e Lustosa (2018), com base em Bosa (1998), apontam que as classificações carregam perspectivas teóricas que podem levar profissionais a priorizar explicações biológicas do desenvolvimento.

Nessa linha, Silva (2014) observa que a ênfase nas faltas do indivíduo respalda práticas focadas em superar déficits, afirmando que “(...) suprir a falta que é construída culturalmente tem sido o objetivo constante do trabalho pedagógico de escolas (...)” (Silva, 2014, p. 20). Em contraponto, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) defendem que compreender como o estudante aprende e personalizar o ensino são essenciais para desenvolver sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem.

Assim, mesmo que o Caderno/2025 apresente avanços conceituais, a prática cotidiana das escolas permanece atravessada por sentidos subjetivos medicalizantes, que não se modificam apenas com novos marcos normativos, pois exigem transformações profundas nas práticas, nos vínculos e nos processos subjetivos que constituem a escola (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

Sem desconsiderar a relevância de conhecer as especificidades que o TEA pode trazer para o processo educativo, é fundamental que os professores reconheçam a singularidade de cada estudante como sujeito que produz sentidos subjetivos sobre si e sobre o mundo. Esse conhecimento, entretanto, não deve ser utilizado para rotular ou restringir potencialidades, mas para construir práticas pedagógicas que dialoguem com as subjetividades, ampliem as possibilidades de aprendizagem e favoreçam a participação ativa de cada estudante em seu processo formativo.

3.1.2 A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: aspectos históricos.

A educação de estudantes do PAEE na rede pública do DF começou nos anos 1970, quando esses estudantes eram atendidos em classes comuns ou especiais, seguindo uma abordagem baseada na segregação e integração (SEEDF, 2014a). Nessa época, era comum que fossem primeiramente encaminhados aos CEEs para “preparação” antes de ingressar na escola regular, reforçando a ideia de que a adaptação deveria partir do estudante (SEEDF, 2010a)

Nos anos 1990, influenciada por movimentos internacionais e marcos legais (ONU, 1948; ONU/1989; ECA, 1990; UNESCO, 1994; LDB, 1996; Lei nº 3.218/2003), a SEEDF iniciou a transição para a perspectiva inclusiva, reconhecendo a necessidade de uma “mudança paradigmática” em sua rede, embora de forma gradual (SEEDF, 2010b, p. 33). Essa mudança buscava respeitar as necessidades específicas dos estudantes, mas preservou serviços como os CEEs e classes especiais, de forma que a estrutura organizacional da SEEDF apresenta-se como

uma rede complexa, onde coexistem atualmente a educação especial substitutiva², integracionista³ e inclusiva⁴.

Apesar dos esforços da SEEDF para preparar sua rede para a inclusão, os estudantes com TEA foram os últimos a serem efetivamente inseridos em classes comuns, permanecendo até meados dos anos 1990 principalmente em classes especiais ou nos Centros de Ensino Especial. No início dos anos 2000, muitos estudantes com características mais leves começaram a ser transferidos dos CEEs para classes especiais em escolas regulares, enquanto as turmas de crianças de 4 a 13 anos, antes comuns nos CEEs, foram gradualmente desaparecendo.

É importante destacar que estudantes com TEA nível 1, com características mais sutis do espectro, tiveram um processo distinto de inclusão, pois já frequentavam classes comuns antes mesmo das regulamentações legais, devido à baixa frequência de diagnósticos. Muitos disfarçam suas características para se adequar aos padrões sociais, em uma estratégia chamada *masking* (mascaramento), mais investigada em mulheres (Begeer *et al.*, 2013; Giarelli *et al.*, 2010) – o que, segundo Barreto (2022), contribui para o diagnóstico tardio desses casos.

A consolidação do conceito de espectro autista pelo DSM-5, ao situar cada indivíduo em um *continuum* de características que variam em número e intensidade (Lyall *et al.*, 2015), facilitou o diagnóstico de pessoas com TEA nível 1, ampliando o acesso a direitos antes negados a quem era visto como “estranho” ou “difícil”. Isso desafiou a escola regular, pois “ideias preconcebidas e caricaturadas sobre o autismo, principalmente a partir da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos” (Camargo; Bosa, 2009).

Tais ideias geram receios quanto a comportamentos agressivos — ainda que essas características não façam parte dos critérios diagnósticos do TEA, mas sejam difundidas socialmente. Esses estigmas, mais acentuados em estudantes com maior comprometimento, coexistem com concepções midiáticas de inteligência superior em pessoas autistas (Silva, 2024), reforçando estereótipos e a resistência à inclusão em classes comuns – processo que se

² Conforme a Lei Distrital nº 3.218/2003, a rede pública de ensino está autorizada a manter instituições educacionais especiais para atendimento em casos excepcionais, caso o procedimento seja o mais recomendável (SEEDF, 2010). Entre elas encontram-se: os Centros de Ensino Especial (CEE), o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), a Escola Bilíngue Libras Português Escrito. Cf.: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>.

³ Baseia-se na normalização das pessoas deficientes. Salas dentro do contexto regular (classes especiais) para garantir a homogeneidade (Ramos, 2023, p. 49). Nessa concepção, “o estudante é quem deveria ajustar-se às demandas da instituição educacional” (SEEDF, 2010, p. 33).

⁴ A inclusão abrange o reconhecimento e valorização da diversidade como um Direito Humano, o que situa os seus objetivos como prioritários em todos os níveis (Ramos, 2023, p. 49). Com essa nova perspectiva, a instituição educacional deve ajustar-se ao estudante, promovendo condições que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento. Para isso, é essencial implementar medidas que considerem, valorizem e atendam de maneira adequada às suas necessidades educacionais especiais (SEEDF, 2010).

iniciou pelas classes especiais e foi essencial para a comunidade escolar reconhecer suas especificidades.

A demora da SEEDF em incluir efetivamente estudantes com TEA de maior comprometimento nas classes comuns relaciona-se a aspectos da subjetividade social, como a associação do TEA à ideia de doença mental (Oliveira; Madeira Coelho, 2022) e à subjetividade social da escola, que privilegia explicações biológicas em detrimento das dimensões culturais e sociais, minando as expectativas de aprendizagem e reforçando a centralidade do diagnóstico (Silva, 2014). A própria definição de “Transtorno Autista”, nos documentos oficiais da SEEDF, pode ter contribuído para a percepção de que esses estudantes não estariam aptos a frequentar classes regulares.

A inserção de estudantes com TEA nas escolas comuns do DF começou em 1986, com o convênio entre a Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas (ASTECA)⁵ e a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)⁶ – que criou a primeira classe especial para autistas na Escola Classe 405 Sul, fruto da mobilização de familiares (Lopes, 2024). Até então, o atendimento ocorria apenas nos Centros de Ensino Especial, sem menções a programas ou metodologias específicas para o TEA nos documentos da época. Assim, o início do atendimento desses estudantes fora dos CEEs representou um marco importante em seu processo de integração, contribuindo para tirá-los da invisibilidade a que historicamente foram submetidos.

No início do convênio, a FEDF disponibilizava salas de aula em escolas regulares e professores para regência, enquanto a ASTECA contratava profissionais de outros estados, pois “(...) em Brasília não havia profissional com esse perfil, que tivesse experiência na avaliação educacional de alunos autistas, na elaboração do planejamento de sala de aula, na identificação de técnicas e metodologias de ensino” (Leon, 2020, p. 31).

Na década de 1990, classes especiais para estudantes com TEA foram criadas em outras escolas e passaram a ser denominadas Condutas Típicas, modalidade respaldada por documentos nacionais. O termo referia-se a “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (Brasil, 1994, p. 13-14).

⁵ A ASTECA foi a primeira associação em prol da causa do autismo em Brasília e uma das primeiras no Brasil; segundo conta Deusina Alves Cruz, uma das fundadoras e mãe de uma criança com TEA, essa associação foi criada a partir da mobilização de algumas famílias, com o objetivo de capacitar pessoas para o atendimento ao autista, a divulgação de conhecimentos sobre o tema, a realização de palestras, entre outros (Lopes, 2024, p. 134).

⁶ A Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) foi extinta pelo Decreto nº 21.396, de 31 de julho de 2000, publicado no DODF nº 146, de 01 de agosto de 2000, que delegou à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a competência para praticar atos e adotar medidas necessárias à gestão da entidade.

A mudança na nomenclatura do atendimento a estudantes com autismo na SEEDF acompanhou os avanços nos estudos sobre o transtorno e as atualizações do DSM e da CID. Em meados dos anos 2000, as turmas de Condutas Típicas passaram a ser chamadas de turmas de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), denominação que permaneceu até 2016. Na estratégia de matrícula de 2017, o atendimento foi renomeado para TGD/TEA e, a partir de 2018, passou a ser identificado apenas como TEA.

3.1.3 Como o TEA é apresentado nos documentos da SEEDF: Currículo em Movimento entre outros.

No estudo sobre a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, analisamos aspectos centrais do Currículo em Movimento – considerando seus pressupostos teóricos, o currículo dos anos iniciais e o da Educação Especial. Essa análise possibilita identificar articulações e divergências, além de avaliar se as bases teóricas desses documentos favorecem práticas pedagógicas alinhadas às especificidades de todos os estudantes.

Embora destinados a etapas e modalidades distintas, os documentos compartilham valores comuns, como inclusão educacional, flexibilidade curricular e personalização do ensino – princípios essenciais para atingir os objetivos da educação pública do DF. Esses princípios envolvem democratizar saberes, promover a diversidade, a cidadania e a sustentabilidade, além de fortalecer os vínculos entre escola e família para assegurar a formação integral dos estudantes (SEEDF, 2014a).

No âmbito da Educação Especial, destacam-se princípios como equidade, respeito à dignidade humana, direito à igualdade de oportunidades educacionais, liberdade de aprender e de se expressar, além do reconhecimento do direito à diferença (SEEDF, 2014a). Tais princípios são fundamentais para consolidar práticas inclusivas que atendam às necessidades específicas de todos os estudantes, contribuindo para uma pedagogia mais justa.

Assim, o atendimento ao estudante com TEA e seus objetivos de aprendizagem devem ser pensados junto aos demais estudantes do ensino fundamental, considerando que o currículo do estudante com TEA precisa articular a educação comum e a educação especial. No entanto, é preciso tensionar em que medida essa articulação entre educação comum e especial – proposta nos documentos – de fato valoriza as singularidades dos estudantes com TEA, ou se acaba reforçando práticas compensatórias que limitam sua participação plena e a construção de saberes significativos.

A educação básica visa “proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes”, promover a formação comum necessária para a cidadania e prepará-los para o trabalho e estudos futuros, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental (2º e 3º ciclos) e o ensino médio (Regimento Interno, 2019, p. 34). O ensino fundamental nos anos iniciais, foco desta pesquisa, dura cinco anos, organizados em dois blocos: o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que engloba os três primeiros anos; e o bloco final, dos últimos dois anos. Essa estrutura plurianual busca reduzir impactos da reprovação anual, mas a retenção ainda pode ocorrer ao fim de cada bloco, caso os objetivos de aprendizagem não sejam atingidos (SEEDF, 2010b).

Os currículos da Educação Especial e do ensino fundamental I, anos iniciais, orientam práticas inclusivas que consideram diferentes formas de aprender e compreender o mundo (SEEDF, 2014a, 2014b). Contudo, a efetivação dessa abordagem enfrenta desafios como a falta de recursos metodológicos, tecnológicos, formação docente adequada e concepções biologizantes que ainda persistem nas escolas do DF (Mendonça; Silva, 2015; Silva, 2014).

Para promover a inclusão e um currículo coerente, é essencial que o estudante PAEE, como o TEA, participe da classe regular, aprendendo os mesmos conteúdos, mas com adaptações que respeitem sua individualidade, como suportes visuais ou rotinas estruturadas, cabendo ao professor realizar tais ajustes (SEEDF, 2014a).

O currículo da educação especial, alinhado à política inclusiva do MEC, prevê adequações para atender as especificidades dos estudantes PAEE, permitindo introdução ou eliminação de conteúdos, modificações metodológicas, flexibilização de carga horária e critérios avaliativos diferenciados – sempre em consonância com a proposta pedagógica da escola e garantindo a frequência obrigatória. Segundo o Currículo em Movimento da Educação Especial (SEEDF, 2014a), essas adaptações podem ser:

- **Adaptações relativas a projeto pedagógico** (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, organização escolar e serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual.

- **Adaptações relativas ao currículo da classe**, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula.

- **Adaptações individualizadas de currículo**, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno (SEEDF, 2014a, p. 23).

Embora as adequações curriculares permitam ajustes importantes às singularidades, é preciso cautela para que a introdução ou eliminação de conteúdos, a flexibilização metodológica ou a definição de critérios diferenciados não legitimem baixas expectativas nem limitem as possibilidades de aprendizagem. Essas decisões podem cristalizar estigmas e reduzir

o currículo do estudante com TEA a aspectos mínimos, em vez de desafiá-lo com mediações que ampliem seu acesso aos conhecimentos comuns, em consonância com uma perspectiva inclusiva e crítica.

Contudo, é importante ressaltar que – embora as adaptações curriculares previstas nesses documentos possam ser instrumentos fundamentais para viabilizar a aprendizagem – sua aplicação muitas vezes reflete perspectivas restritas e centradas no déficit. Quando aplicadas apenas para ajustar o estudante ao currículo preestabelecido, as adaptações podem reforçar a lógica da medicalização e da padronização, esvaziando o potencial emancipatório de práticas pedagógicas inclusivas. Na perspectiva crítica de Mitjáns Martínez e González Rey (2017), as adaptações devem ser construídas em relações dialógicas e contextuais, considerando a produção de sentidos subjetivos pelos estudantes, para que valorizem a singularidade e ampliem suas possibilidades de aprendizagem

É importante reiterar que o currículo regular deve ser a referência para o estudante PAEE, pois ele “não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras. Estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades é o real significado da inclusão” (SEEDF, 2014a, p. 26). Para isso, é essencial avaliar e conhecer as particularidades de cada estudante, tanto pelo professor regente quanto pelo professor do AEE.

Para abordar o currículo da Educação Básica em relação à Educação Especial, é necessário compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de recursos multifuncionais ou outras ações, pode apoiar a proposta curricular inclusiva, considerando o projeto pedagógico da escola e a formação dos profissionais – salas de recursos com métodos adaptados, por exemplo, podem facilitar a inclusão de alunos com TEA.

Porém, se os professores das classes regulares não tiverem formação adequada, a proposta curricular torna-se inviável (SEEDF, 2014a). Nesse sentido, é fundamental o alinhamento entre o professor regente e o professor do AEE, para que ambos utilizem metodologias e estratégias que atendam às necessidades individuais dos estudantes, influenciando diretamente a construção e a efetivação de um currículo personalizado.

A adequação curricular dos estudantes do PAEE, responsabilidade do professor regente e do professor do AEE, é formalizada por documentos como o Formulário de Registro das Adequações Curriculares, o Plano Interventivo Individual Bimestral (PIBI) – destinado às classes especiais – e o Formulário de Registro Anual do Plano de AEE. Embora esses registros sejam fundamentais para documentar conteúdos e avaliações, na prática, muitos professores os preenchem apenas no fim do bimestre ou semestre, visando cumprir exigências burocráticas.

Essa postura revela falta de planejamento contínuo, resultando em atividades descontextualizadas e com conteúdos mínimos, o que compromete as oportunidades de aprendizagem. No caso de estudantes com TEA, essa lacuna leva a um foco excessivo na socialização ou na modificação de comportamentos, em detrimento de práticas pedagógicas alinhadas às suas necessidades. Sem uma mediação comprometida com a singularidade, as adequações tornam-se meros registros burocráticos, esvaziando seu valor inclusivo.

A SEEDF propõe o Currículo Funcional como possibilidade para estudantes com maiores comprometimentos – com o objetivo de desenvolver habilidades úteis à vida cotidiana, ampliando a comunicação, as interações sociais e a autonomia. Para isso, indica estratégias que incluem métodos como Comunicação Aumentativa e Alternativa, Integração Sensorial, Método TEACCH e ABA, entre outros recursos pedagógicos adaptados (SEEDF, 2014a). Essas orientações buscam apoiar os professores na organização do ambiente e no planejamento de ações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

Contudo, observa-se que, nesse ponto do Currículo em Movimento da Educação Especial (2014a), a SEEDF fundamenta grande parte das práticas em abordagens behavioristas, especialmente para estudantes com maior nível de comprometimento, propondo técnicas centradas na modificação de comportamentos observáveis. Para Schwartzman (1995 *apud* SEEDF, 2014a), por exemplo, é fundamental reduzir comportamentos inadequados – como estereotípias – para maximizar o aprendizado e promover maior independência nas atividades diárias, destacando que o tipo de escola a ser frequentada pelo estudante dependerá do grau de comprometimento cognitivo e comportamental.

Essa perspectiva behaviorista, baseada em Skinner (2006), compreende o comportamento como resposta a estímulos, orientando os educadores a ajustar o ambiente para induzir comportamentos desejados. Penha *et al.* (2024) indicam que metodologias como a Análise do Comportamento Aplicado (ABA) têm mostrado resultados na promoção de habilidades sociais e comunicativas em estudantes com TEA, especialmente quando associadas a rotinas estruturadas e turmas reduzidas.

Apesar dos avanços relatados, é importante questionar como a ênfase exclusiva em técnicas comportamentais pode limitar a consideração dos processos subjetivos, das interações significativas e do reconhecimento do estudante como sujeito ativo na aprendizagem – aspectos centrais na perspectiva histórico-cultural. Ao focar na resposta a estímulos, essa abordagem corre o risco de reduzir o estudante a comportamentos a serem corrigidos, sem favorecer a construção de sentidos que lhe permitam posicionar-se no mundo.

Além disso, a coexistência de diretrizes que combinam a perspectiva histórico-cultural – orientadora do Currículo em Movimento do ensino fundamental – e orientações behavioristas para estudantes com TEA evidencia desafios significativos para os professores. A ausência de espaços de formação que articulem criticamente essas abordagens contribui para que muitos docentes se sintam inseguros em integrar concepções distintas em suas práticas pedagógicas, criando lacunas que comprometem a efetividade do currículo inclusivo.

Diante disso, é essencial promover espaços de formação que possibilitem aos professores construir práticas que articulem as necessidades específicas dos estudantes com a mediação social e a construção de sentidos subjetivos, superando reduções à lógica do estímulo-resposta e potencializando o currículo como instrumento de inclusão e desenvolvimento integral.

Observa-se que, embora a SEEDF disponha de documentos detalhados para orientar práticas inclusivas, esses materiais muitas vezes não são estudados e debatidos em profundidade pelos professores. Além disso, como geralmente são elaborados de forma centralizada e apresentados às escolas enquanto diretrizes hierarquizadas, acabam não promovendo reflexões coletivas nem construções contextualizadas. Consequentemente, muitos docentes não se sentem seguros para aplicar esses princípios, resultando em práticas que pouco dialogam com os ideais inclusivos. Tal cenário reforça a urgência de se investir em processos de formação docente que articulem teoria e prática, em consonância com o próprio princípio epistemológico do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014a).

Embora o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental não trate de forma segmentada os estudantes com TEA, o princípio da inclusão – transversal a todos os documentos curriculares da SEEDF – é reafirmado por meio de diretrizes que valorizam o desenvolvimento integral, a diversidade e a equidade. Especificamente, o Currículo em Movimento da Educação Especial reforça esses princípios ao destacar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das adequações curriculares e da mediação pedagógica como recursos essenciais para a aprendizagem dos estudantes PAEE. No entanto, é necessário problematizar como tais orientações, ao serem operacionalizadas nas escolas, podem acabar sendo aplicadas de maneira restritiva, direcionando-se mais para ajustar o estudante ao currículo previamente estabelecido do que para ampliar suas possibilidades de aprender e significar o mundo a partir de suas singularidades.

Nesse contexto, torna-se fundamental tensionar as concepções presentes no currículo, questionando se as adequações curriculares, de fato, promovem a aprendizagem ou se acabam por cristalizar expectativas reduzidas, frequentemente baseadas em diagnósticos. Para que as

orientações do Currículo em Movimento se configurem como instrumentos de inclusão, é essencial que se articulem às singularidades dos estudantes, valorizando a produção de sentidos subjetivos e reconhecendo suas trajetórias como centrais no processo educativo.

Recentemente, o debate sobre o planejamento educacional para estudantes com TEA ganhou força com a publicação do Parecer CNE/CP nº 50/2023, o qual – embora tenha sido homologado apenas em novembro de 2024 em versão revisada – gerou intensa mobilização social, política e acadêmica. Em sua versão inicial, o parecer enfatizava a obrigatoriedade de um Plano Educacional Individualizado (PEI) minucioso, recomendava práticas baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), e propunha mudanças na função do profissional de apoio, transformando-o em acompanhante especializado com formação específica.

Ainda que algumas práticas inspiradas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) possam ter contribuído, em contextos específicos, para a ampliação da comunicação, da autonomia ou da participação de estudantes com TEA, é preciso problematizar os riscos da sua adoção acrítica como modelo exclusivo de intervenção. A perspectiva da Teoria da Subjetividade, que orienta esta pesquisa, convida a considerar o estudante para além do comportamento observável.

Para tanto, é preciso reconhecer sua historicidade, suas relações e os sentidos subjetivos que emergem em sua trajetória escolar. Assim, o tensionamento não se dirige às práticas em si, mas à lógica medicalizante e normativa que pode reduzir o processo educativo a um treinamento de respostas – em detrimento da escuta, do diálogo e da construção conjunta do conhecimento.

As recomendações contidas na primeira versão do Parecer 50 – especialmente aquelas relacionadas à adoção da ABA como prática prioritária e à redefinição da função do profissional de apoio – suscitaram divergências entre grupos que defendiam abordagens individualizadas, baseadas exclusivamente em métodos comportamentais, e aqueles que criticavam tanto a medicalização do processo educacional quanto a ameaça à autonomia das escolas.

Esses pontos dialogam diretamente com os documentos analisados da SEEDF, reforçando a necessidade de um planejamento colaborativo e flexível, que reconheça a diversidade sem reduzir o estudante ao diagnóstico. A relevância desse debate transcende o contexto local: a inclusão de estudantes com TEA tem mobilizado intensamente espaços sociais, acadêmicos e políticos em todo o país, revelando o desafio que os sistemas educacionais enfrentam para efetivar práticas que respeitem, ao mesmo tempo, as singularidades dos estudantes e as barreiras sociais que impactam seu percurso escolar.

Nesse contexto, a adequação curricular — tema central nesse debate — pode configurar-se tanto como um instrumento de acesso ao conhecimento quanto como um fator de estigmatização, a depender de como é concebida e implementada. É imprescindível construir práticas pedagógicas que articulem criticamente as dimensões do desenvolvimento humano, sem reduzir o estudante a um diagnóstico nem desconsiderar suas necessidades concretas. Somente a partir de uma perspectiva dialógica e integradora será possível avançar na construção de uma escola inclusiva. Uma escola que reconheça cada estudante como sujeito de direitos — capaz de aprender, interagir e participar plenamente da vida escolar e social.

3.2 O trabalho pedagógico com estudantes com TEA na SEEDF

3.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

Compreender a organização estrutural e pedagógica da SEEDF no atendimento aos estudantes do ensino fundamental é essencial, pois é nesse contexto que se efetiva a Educação Especial na perspectiva da inclusão do estudante com TEA. Na escola comum, com a participação de estudantes, professores, equipes pedagógicas e familiares, busca-se garantir uma educação que promova aprendizagem e desenvolvimento a todos.

Para isso, analisamos a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) idealizada pela SEEDF para estudantes com TEA, a partir da leitura crítica dos documentos que orientam os blocos 1 e 2 do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) – e a formação das salas inclusivas. Foram considerados aspectos como número de estudantes por sala, atendimentos especializados e as orientações destinadas aos profissionais envolvidos – como professores, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa análise evidenciou a complexidade organizacional da SEEDF, que articula pressupostos teóricos desde a elaboração do currículo até a formulação do trabalho pedagógico nas escolas. Ancorados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, esses princípios visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, objetivo enfatizado em documentos como o Currículo em Movimento da Educação Especial (SEEDF, 2014a), central para esta pesquisa. Destaca-se, ainda, a relevância dos princípios do Currículo dos Ciclos para a Aprendizagem (2014; 2018; 2023) para o planejamento pedagógico, incluindo os estudantes com TEA.

O trabalho pedagógico deve ser planejado coletivamente no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que expressa a identidade, os valores e os objetivos da escola, além das estratégias para alcançá-los (Brasil, 1996). Esse processo, alinhado aos princípios do Currículo em Movimento, exige a participação democrática de toda a comunidade escolar, incluindo pais, estudantes e profissionais da educação. Segundo o caderno *Pensar, Fazer e Aprender* (Freitas, 2018), a relação entre o PPP e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) é complementar, pois:

Estudar e pesquisar na escola sobre seus espaços e práticas pode, a médio prazo, tornar a escola um lugar de aprendizagens mais éticas e significativas. [...] Nesse sentido é que evocamos a necessária construção, reconstrução e ou avaliação do PPP como forma de evidenciar a organização do trabalho na instituição escolar (Freitas, 2018, p. 13).

As ações pedagógicas devem ser fundamentadas nesses documentos e adaptadas pelos profissionais às especificidades de cada estudante, implementando-se em espaços como salas regulares, Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) e o AEE. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o foco está na apropriação da leitura, escrita e dos letramentos linguístico, matemático e científico, visando ao desenvolvimento integral da criança (SEEDF, 2014b). Nesse contexto, a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) deve priorizar ensino e aprendizagem como centrais, estruturando-se em cinco princípios: gestão democrática, formação continuada, coordenação pedagógica, avaliação formativa e organização curricular por eixos integradores – sendo a gestão democrática fundamental para promover reflexão coletiva e participação efetiva no processo educativo.

Na SEEDF, os professores contam com um período de coordenação pedagógica no turno contrário ao de sua regência, destinado à formação continuada, planejamento e avaliação, visando aprimorar a prática docente. Contudo, esse espaço nem sempre é efetivamente utilizado como instrumento de construção coletiva do trabalho pedagógico. Muitos profissionais não se percebem corresponsáveis pelo ensino de toda a escola e, em alguns casos, o estudante com TEA é visto apenas como aluno da turma em que está matriculado, dificultando estratégias coletivas para sua inclusão plena. Predomina, assim, uma visão individualizada que limita práticas colaborativas e o compartilhamento de responsabilidades no processo educativo.

Embora a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) se baseie no Projeto Político Pedagógico (PPP), é crucial analisar se o planejamento contempla de fato o trabalho pedagógico com estudantes com TEA, garantindo a participação do professor, do monitor, da EEAA e da família. Muitas vezes, o PPP e as adequações curriculares são elaboradas mais como exigências

formais do que como instrumentos que orientem efetivamente a prática pedagógica (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

Quando construída de forma coletiva, a OTP amplia a voz da comunidade escolar, favorecendo a participação ativa e a busca conjunta por soluções, consolidando a escola como espaço de aprendizagem e transformação social. Essa construção, como indicam as Diretrizes Pedagógicas (SEEDF, 2014b), deve se materializar em ações colaborativas e intencionais, expressas no PPP como compromisso coletivo de todos os envolvidos na educação dos estudantes.

3.2.2 A inclusão escolar do estudante com TEA: formas de atendimento e organização.

De acordo com o Censo 2023, divulgado pela Diretoria de Informações Educacionais (DINFE), 97% dos estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE), incluindo aqueles com TEA, estão matriculados em classes comuns. Na SEEDF, esses estudantes podem ser atendidos de três formas principais: frequentando classes comuns inclusivas, classes de integração inversa ou classes especiais – cujas formações seguem limites definidos na Estratégia de Matrícula, com base em princípios pedagógicos.

As classes comuns inclusivas reúnem estudantes com e sem deficiência ou TEA, com modulação específica conforme o diagnóstico do estudante incluído. Nessas classes, para o 1º ano do ensino fundamental I, a modulação permite até 22 estudantes, sendo um com TEA; para os 2º e 3º anos, até 24 estudantes, com até dois com TEA; e para os 4º e 5º anos, também até 24 estudantes, com limite de dois com TEA por turma (SEEDF, 2025). Esses alunos têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno contrário. Em 2024, havia 4.433 estudantes com TEA matriculados nessas classes – informação obtida no memorando da SEEDF⁷.

As classes de integração inversa também incluem estudantes com e sem deficiência, mas com menor número de estudantes sem deficiência para possibilitar maior atenção individualizada. Para o 1º ano, essas classes podem ter até 15 estudantes, com até dois com TEA; para os 2º e 3º anos, o mesmo limite; e para os 4º e 5º anos, também até 15 estudantes, com até dois com TEA por turma. Segundo a Estratégia de Matrícula (2024), esse atendimento requer estudo de caso, relatório de avaliação e adequação curricular específica (SEEDF, 2025).

⁷ Segundo resposta do Memorando N° 1063/2024, protocolado a partir da Lei de Acesso à Informação (LAI-022188/2024).

Em 2024, havia 59 estudantes com TEA matriculados nessas classes nos anos iniciais do ensino fundamental – informação obtida no memorando da SEEDF⁸.

Já as classes especiais atendem exclusivamente estudantes com deficiência ou TEA, com caráter provisório – a permanência máxima é de dois anos, sem seriação, exigindo modulação definida pela Estratégia de Matrícula, que estabelece o limite de até dois estudantes com TEA por turma (SEEDF, 2025). Nessas classes, é obrigatório que os estudantes realizem atividades conjuntas com os demais alunos da escola, visando promover sua interação social.

A definição do número de estudantes com TEA por turma – conforme estabelece a Estratégia de Matrícula – revela uma contradição importante: ao mesmo tempo em que a limitação quantitativa busca garantir melhores condições de ensino e aprendizagem, ela ancora-se em uma lógica que prioriza o diagnóstico como critério central, e não a singularidade do estudante ou as características concretas de cada turma. Essa prática reforça uma perspectiva medicalizante ao atrelar a inclusão ao “grau de comprometimento” previsto em laudos, em vez de considerar as potencialidades individuais.

Em contrapartida, é importante reconhecer que a redução do número de estudantes em turmas inclusivas – conquista resultante de mobilizações históricas de professores e movimentos em defesa da Educação Especial – pode trazer efeitos positivos ao possibilitar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e adequado — não apenas para estudantes com deficiência ou TEA, mas para toda a turma, considerando que classes comuns podem chegar a ter até 35 alunos nos anos iniciais.

No entanto, a realidade política e administrativa do DF revela disputas que escancaram a persistência de subjetividades sociais excludentes. Em ocasião recente, uma secretária de educação atribuiu aos estudantes autistas a responsabilidade pela falta de vagas – ao afirmar que a redução no número de alunos por turma aumentaria a demanda por salas de aula. Essa fala revela como, em muitos espaços institucionais, crianças autistas ainda não são vistas como cidadãos de direito, deslocando a responsabilidade do Estado e reiterando a urgência de políticas que superem a lógica centrada no diagnóstico.

A inclusão dos estudantes PAEE, incluindo os com TEA, nas salas de aula do DF, exigiu novas formas de organização e mudanças profundas na SEEDF, tanto em estrutura quanto em recursos humanos. A Secretaria destaca que esse processo demanda a transformação de mentalidades, atitudes e estruturas, visando práticas educacionais inclusivas sustentadas por professores preparados para ensinar a todos os estudantes (SEEDF, 2010b).

⁸ Segundo resposta do Memorando N° 1063/2024, protocolado a partir da Lei de Acesso à Informação (LAI-022188/2024).

Nesse contexto, a sala de aula comum é apresentada como espaço central da inclusão, pois nela se concretizam as demandas acadêmicas e as relações interpessoais, que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências, com a diversidade sendo vista como potencial para a construção de um ambiente inclusivo (SEEDF, 2010b). Assim, o encontro entre o professor regente, os estudantes com TEA e os demais colegas configura-se como um momento central para a efetivação da inclusão, exigindo do docente sensibilidade e competência para adaptar conteúdos, selecionar materiais e mediar as interações de forma a favorecer a participação de todos.

No entanto, o diagnóstico de TEA, isoladamente, oferece informações limitadas diante da heterogeneidade do espectro e das subjetividades dos estudantes, o que demanda atenção às particularidades de cada um (Silva, 2024). Essa atenção individualizada, contudo, nem sempre é possível, considerando a sobrecarga enfrentada pelos professores, que precisam atender toda a turma, cumprir exigências burocráticas e lidar com pressões por resultados acadêmicos (Santos, 2020).

O estudo de Camargo *et al.* (2020) investigou os principais desafios relatados por professores de salas inclusivas com estudantes com TEA, destacando comportamentos como birras, recusa em realizar atividades e dificuldade em seguir rotinas – aspectos frequentemente relacionados a interesses restritos e inflexibilidade. Muitos docentes também relataram angústia ao lidar com episódios de agressividade — que, embora não façam parte dos critérios diagnósticos do TEA, podem ocorrer como expressão de necessidades não compreendidas devido a dificuldades de comunicação.

Foram apontadas ainda barreiras tanto na compreensão da fala do aluno quanto na habilidade do estudante em entender as demandas do contexto escolar, além de dificuldades em avaliar as aprendizagens e promover a participação efetiva nas atividades – o que demonstra que a inclusão física não garante, por si só, a inclusão social e pedagógica. O estudo destaca, ainda, que a falta de conhecimentos aprofundados e de práticas pedagógicas que auxiliem os professores a manejar essas situações constitui um dos principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

De forma complementar, Ramos (2023), ao investigar a formação docente na SEEDF, identificou que muitos professores optam por atuar em salas inclusivas do ensino fundamental, nos anos iniciais, devido ao número reduzido de estudantes nessas turmas. No entanto, apenas metade dos participantes de sua pesquisa se consideram preparados para trabalhar com estudantes com TEA, principalmente por buscarem formações por iniciativa própria, como cursos de pós-graduação *Lato Sensu*.

A outra metade relatou dificuldades relacionadas à falta de formação continuada, à superficialidade dos cursos oferecidos e à elevada carga de trabalho, fatores que limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas. Apesar de se sentirem desafiados e ansiosos, os professores também percebem o trabalho com estudantes autistas como um processo de aprendizado e humanização que exige estratégias adaptadas às necessidades individuais. No entanto, barreiras como limitações financeiras, dificuldades de deslocamento e sobrecarga evidenciam a necessidade de descentralizar a oferta de cursos, ampliar ações formativas e promover oportunidades mais densas e práticas em toda a rede.

As pesquisas de Ramos (2023) e Camargo *et al.* (2020), em escolas do DF e de Pelotas (RS), convergem ao apontar que a formação docente para inclusão ainda é genérica e pouco voltada às demandas específicas do PAEE. Embora a PNEPEI/2008 destaque a formação continuada e o AEE como essenciais à inclusão, persistem desafios significativos para que as iniciativas da SEEDF efetivem práticas inclusivas que atendam às singularidades dos estudantes com TEA.

Entre as dificuldades apontadas por estudos anteriores no DF (Ramos, 2023; Sampaio, 2020), destacam-se a alta rotatividade de professores, que fragiliza vínculos e compromete a continuidade pedagógica, e a carência de formações específicas para atender estudantes com TEA. Nesse cenário, fortalecer a formação docente é essencial para promover autonomia e integrar teoria e prática, como orienta o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014a) – que valoriza os saberes docentes, o trabalho coletivo e as aprendizagens dos estudantes. As Diretrizes Pedagógicas (SEEDF, 2014b) também ressaltam que a formação continuada, ao longo da carreira, é fundamental para aprimorar ensino, aprendizagem e avaliação, capacitando o professor para lidar com a diversidade, compreender os contextos dos estudantes e favorecer práticas inclusivas.

Embora a formação docente voltada à inclusão esteja prevista nos documentos da SEEDF, sua efetivação ainda representa um desafio, pois depende do contexto das escolas, dos docentes e das múltiplas realidades envolvidas. Mesmo com orientações para serem trabalhadas em coordenações pedagógicas, muitas vezes o trabalho pedagógico direcionado a estudantes com TEA não recebe a mesma prioridade que o trabalho geral do ensino fundamental, o que dificulta práticas realmente inclusivas e reforça a necessidade de ações formativas mais estruturadas e específicas.

3.2.3 O processo avaliativo na Educação Especial.

A avaliação do estudante com TEA, no contexto da inclusão escolar, deve ser contínua, formativa e reflexiva – reconhecendo suas singularidades. Conforme o Currículo em Movimento e as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, seu foco deve ser o desenvolvimento integral, considerando características, ritmos e modos de aprender.

A avaliação deve priorizar o acompanhamento e a valorização das aprendizagens, substituindo práticas classificatórias por estratégias que favoreçam o desenvolvimento. A perspectiva da avaliação para as aprendizagens, articulada ao planejamento pedagógico, assume papel central na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), pois “não se resume a ver e registrar o que se viu; sua finalidade é auxiliar o início, o meio e o fim do sistema de ensino-aprendizagem” (Gonçalves, 2020, p. 40).

Além da avaliação individual, é essencial que o processo avaliativo contemple a escola como um todo, analisando o projeto político-pedagógico, as condições materiais, o currículo e a atuação dos profissionais. Avaliar o contexto escolar de forma ampla possibilita identificar barreiras e promover ajustes que assegurem o desenvolvimento integral dos estudantes, evitando responsabilizá-los exclusivamente por dificuldades de aprendizagem (SEEDF, 2014a).

A SEEDF também orienta o uso do formulário de Registro de Avaliação (RAv) como instrumento oficial para documentar a aprendizagem dos estudantes, incluindo o público-alvo da Educação Especial. Consoante Gonçalves (2020), ao estudar as produções subjetivas implicadas na avaliação docente, esse formulário é fundamental para que o professor compreenda e reflita sobre o percurso singular de aprendizagem de cada estudante.

Com a finalidade de que o RAv contribua efetivamente para a aprendizagem, é fundamental que ele seja elaborado a partir de uma perspectiva cultural, histórica e relacional. Não é o documento em si que assegura sua eficácia, mas a reflexão consciente do professor sobre os processos de aprendizagem – elemento central para uma avaliação formativa consistente. Essa necessidade remete novamente à importância da formação docente, não apenas em termos técnico-pedagógicos, mas também em sua dimensão pessoal (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

A construção de uma escola democrática exige que a avaliação seja um processo coletivo, envolvendo EEAA, professores do AEE, orientadores e coordenadores pedagógicos. Essa articulação possibilita a definição de estratégias inclusivas e personalizadas, promovendo ajustes contínuos que fortaleçam a inclusão e assegurem ao estudante com TEA um ensino que respeite suas especificidades e potencialize seu desenvolvimento.

Por fim, a avaliação deve ser contínua, flexível e global, considerando o estudante em diferentes contextos e reconhecendo a centralidade das relações sociais em sua aprendizagem. Adaptar as estratégias avaliativas às singularidades do estudante com TEA é essencial para práticas pedagógicas efetivas, inclusivas e alinhadas ao princípio da equidade educacional.

3.2.4 Serviços educacionais que apoiam a inclusão escolar do estudante com TEA.

Para fortalecer a inclusão educacional na rede pública, a SEEDF disponibiliza diversos serviços de apoio aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), com foco em garantir um ambiente escolar inclusivo e equitativo. Entre eles, destacam-se: o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), com equipes multidisciplinares de Psicologia e Pedagogia; a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA); a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA); o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e o serviço de Orientação Educacional (OE).

A EEAA deve atuar em articulação com os profissionais da OE e do AEE, promovendo reflexões e práticas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes nos espaços coletivos (SEEDF, 2024). Essa atuação inclui orientar a equipe escolar sobre adequações pedagógicas, oferecendo suporte direto aos professores no atendimento às necessidades dos estudantes. As orientações devem ser registradas no Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE), com acompanhamento contínuo ao longo do ano letivo – especialmente em casos de queixas escolares.

Nas escolas sem EEAA, as orientações e avaliações são realizadas pela Orientação Educacional, Equipe Diretiva e Coordenação Pedagógica – com registros no dossiê do estudante. Quando necessário, o caso pode ser encaminhado à Coordenação Intermediária do SEAA para análise mais aprofundada. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido nas salas de recursos multifuncionais – chamadas, na SEEDF, de salas de recursos generalistas⁹ ou específicas¹⁰ – por professores especializados, desempenhando papel essencial na inclusão de estudantes com TEA nas turmas comuns.

Esse atendimento, diferenciado das atividades da sala regular, complementa as orientações curriculares aplicadas aos estudantes com deficiência e Transtornos Globais do

⁹ As Salas de Recursos Generalistas (SRG) da SEEDF são espaços pedagógicos destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (SEEDF, 2024).

¹⁰ As Salas de Recursos Específicas (SRE) são destinadas a oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Surdocegueira ou comportamentos indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (SEEDF, 2024).

Desenvolvimento (SEEDF, 2010b). De acordo com a PNEPEI (2008), a principal função do professor do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem barreiras à participação plena dos estudantes – considerando suas necessidades específicas – preferencialmente no contraturno das aulas regulares. As Orientações Pedagógicas estabelecem mais de 30 atribuições para esses professores, evidenciando a complexidade de suas responsabilidades.

Entre elas, destacam-se o atendimento direto aos estudantes, o apoio ao professor regente na definição de estratégias, materiais e equipamentos, além do planejamento de recursos que favoreçam a aprendizagem. O AEE atende de 8 a 20 estudantes por turno, oferecendo de 2 a 4 sessões semanais de 50 minutos para cada estudante, de acordo com suas necessidades – podendo organizar os atendimentos ao longo da semana ou concentrá-los em um único dia (SEEDF, 2024, p. 79).

O documento destaca que o professor do AEE deve articular-se com as famílias, incentivando sua participação no processo educacional, além de atuar em parceria com gestores, professores regentes e demais profissionais da escola, contribuindo para a construção da proposta pedagógica. Essa articulação também envolve outros setores, como profissionais de saúde e instituições parceiras, incluindo, quando necessário, professores de educação física dos Centros de Ensino Especial (CEE).

Entre as competências exigidas desses profissionais, incluem-se conhecimentos em Libras, Braille, comunicação alternativa, orientação e mobilidade, uso de tecnologias assistivas, adaptação de materiais didáticos e estratégias que promovam o desenvolvimento de processos mentais superiores e habilidades para a vida autônoma. Além disso, cabe a eles atuar na formação continuada de docentes e coordenadores pedagógicos – orientando práticas inclusivas, flexibilizando o currículo e propondo avaliações que considerem tanto aspectos cognitivos quanto socioafetivos dos estudantes (SEEDF, 2014a).

Essa atuação demanda competências técnico-pedagógicas profundas e forte envolvimento relacional, dentro e fora da escola, para efetivar práticas inclusivas e promover o pleno desenvolvimento dos estudantes. No entanto, a jornada de trabalho dos professores do AEE – organizada no formato 20/20 para que atendam estudantes em ambos os turnos – torna-se mais exaustiva do que a dos demais docentes da rede, que contam com a jornada ampliada. Ademais, o número de estudantes atendidos por turno, que varia de 8 a 20, é elevado diante das múltiplas atribuições do cargo, o que pode comprometer a qualidade do atendimento.

Essas condições levantam questionamentos relevantes: como os professores do AEE podem atender adequadamente a todas as demandas de suas funções com jornadas tão intensas?

A formação oferecida é suficiente para capacitá-los, especialmente no atendimento a estudantes com TEA, ou, como aponta Ramos (2023), muitos acabam buscando cursos especializados por iniciativa própria? Além disso, os recursos tecnológicos, a adaptação de materiais e a organização dos espaços são adequados para assegurar um atendimento de qualidade aos estudantes PAEE?

Essas questões impactam diretamente a efetividade do AEE e os objetivos da inclusão, pois a forma como o serviço é conduzido pode desmotivar profissionais, contribuindo para a escassez de professores e o aumento do número de estudantes por docente. Essa sobrecarga compromete a qualidade do atendimento e limita as potencialidades dos estudantes. Portanto, é urgente revisar as condições de trabalho e os apoios oferecidos, garantindo que os professores do AEE possam exercer suas funções com excelência e eficácia.

Outro profissional de grande relevância para a concretização da inclusão escolar do estudante com TEA é o Acompanhante Especializado (AE) – chamado na SEEDF de profissional de apoio educacional. Conforme estabelecido pela Lei nº 12.764/2012, estudantes com TEA têm direito a um acompanhante especializado, em casos de comprovada necessidade, quando matriculados em classes comuns do ensino regular. No entanto, surge a questão: quem é esse profissional na rede pública de ensino e qual é, de fato, sua função?

Na rede pública do DF, essa função foi inicialmente atribuída aos Monitores de Gestão Educacional – concursados com exigência de ensino médio, responsáveis por auxiliar os estudantes em atividades de higiene e alimentação, bem como acompanhá-los durante as atividades pedagógicas, apoiando-os na realização de tarefas escolares e oferecendo suporte ao professor para favorecer a participação do estudante no processo de aprendizagem.

Entretanto, a falta de monitores levou a SEEDF a recorrer aos Educadores Sociais Voluntários (ESVs), contratados sem vínculo empregatício. Como destaca Ramos (2023), esse modelo apresenta baixa remuneração, ausência de formação específica e alta rotatividade, o que precariza o trabalho e compromete o desenvolvimento dos estudantes, além de sobrecarregar os professores, que acabam contando apenas com apoio restrito a cuidados básicos.

A contratação de profissionais via concurso público possibilita maior qualificação, formação continuada e vínculos mais estáveis com a escola. Portanto, superar essa situação exige ações efetivas e vontade política para investir em profissionais capacitados, garantindo um acompanhamento especializado que efetivamente contribua para a aprendizagem e a inclusão dos estudantes com TEA.

É possível perceber que o trabalho pedagógico de uma instituição escolar vai além de um conjunto de normativas legais, documentos institucionais e diretrizes regulamentadas

verticalmente. Esses elementos fazem parte do processo, mas só se concretizam a partir de como se constituem e são vivenciados no espaço escolar – configurando-se de maneira única nas interações entre professores, funcionários e familiares, que podem tanto contribuir quanto dificultar o alcance dos objetivos da educação inclusiva. Compreender essas dinâmicas específicas é fundamental para subsidiar ações que fortaleçam a construção de práticas mais inclusivas e transformadoras.

3.3 Reflexão crítica: capacitismo, barreiras e a construção de uma escola inclusiva

Ao analisar os documentos, as concepções e as práticas relacionadas à inclusão escolar dos estudantes com TEA no Distrito Federal, evidencia-se que persistem desafios estruturais e subjetivos que dificultam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Entre esses desafios, destaca-se o capacitismo, entendido como “a discriminação e o preconceito social contra as pessoas com alguma deficiência”, que naturaliza a ausência de deficiência como norma e define as pessoas com deficiência como inferiores ou como indivíduos que precisam ser corrigidos ou superados (Pereira, 2008 *apud* Silva, 2024, p. 143).

Essa concepção sustenta práticas que centralizam o diagnóstico no processo educativo, reduzindo o estudante à sua condição médica e ignorando suas singularidades, interesses, potencialidades e modos únicos de aprender e interagir. As barreiras atitudinais são as mais desafiadoras de serem superadas, pois se originam de percepções e expectativas cristalizadas socialmente – como a ideia de que autistas “vivem em um mundo próprio”, “não gostam de carinho” ou “não compreendem nada do que se passa ao redor”. Essas barreiras, muitas vezes invisíveis, se tornam concretas para quem as sofre, pois limitam direitos e impedem a plena participação dos estudantes na escola (Silva, 2024, p. 53), (Lima; Tavares, 2012 *apud* Silva, 2024, p. 27).

Na perspectiva de Lima e Tavares (2012 *apud* Silva p. 27), “as barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas e fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana”, envolvendo cognições, afetos e atitudes que resultam em desrespeito e impedimento ao exercício de direitos. Essas barreiras se materializam em práticas pedagógicas que, ao priorizarem a adaptação do estudante a modelos preestabelecidos de comportamento e produtividade, reproduzem a lógica do déficit e desconsideram as produções subjetivas e os modos singulares de aprender de cada estudante (González Rey, 2007; Leal; Lustosa, 2018).

As normativas internacionais e nacionais – como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) – avançaram ao determinar a eliminação de barreiras, incluindo as atitudinais. Contudo, na prática, essas barreiras persistem no cotidiano escolar, revelando a necessidade de ações concretas para além das normativas. Como exemplo disso, é possível apontar atitudes que interpretam comportamentos autistas – como interesses restritos ou reações incomuns – enquanto desvios que devem ser corrigidos, em vez de compreendidos como expressões singulares de interação e aprendizado.

Dessa forma, atitudes acolhedoras, compreensivas e respeitosas são essenciais para romper estereótipos e possibilitar práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa do estudante com TEA no processo educativo. A construção de uma escola inclusiva demanda reconhecer que as barreiras mais difíceis de remover não são as físicas ou estruturais, mas as que se encontram nas crenças e expectativas que moldam as relações cotidianas no espaço escolar.

Como destacam Leal e Lustosa (2018), a implantação de uma educação inclusiva requer não apenas mudanças estruturais, mas uma profunda transformação na subjetividade social da escola. Isso envolve a ressignificação de valores, crenças, papéis e discursos que permeiam a vida coletiva e influenciam a forma como as diferenças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento são compreendidas e acolhidas.

Superar essa lógica exige que documentos institucionais e práticas pedagógicas avancem da mera normatização legal para a desconstrução efetiva de preconceitos. Isso implica investir em formações docentes, programas de sensibilização e revisões curriculares que considerem o TEA como expressão da diversidade, não como algo a ser corrigido. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, que reconheça cada estudante com TEA como pessoa singular, ativa e agente de seus próprios processos de aprendizagem.

4. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

Neste capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos da Epistemologia Qualitativa – segundo os estudos de González Rey (1997; 1999; 2002; 2005; 2014) e Mitjáns Martínez e González Rey (2017) – e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, que orientaram o referencial epistemológico e metodológico desta pesquisa. Além de delinear esses referenciais, discute-se sua aplicação no percurso investigativo, explicitando as escolhas teóricas e metodológicas que sustentaram o desenvolvimento do estudo. Em seguida, são descritos o contexto da investigação, o cenário social construído, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados em campo.

4.1 Epistemologia Qualitativa

As propostas teóricas da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa foram concebidas no âmbito dos estudos sobre a subjetividade – para subsidiar pesquisas na área – e emergem de uma crítica contundente, elaborada por González Rey, em relação aos modelos tradicionais de investigação científica, fundamentados no positivismo e no método científico. O autor propôs a superação de paradigmas que fragmentavam o objeto de pesquisa em partes isoladas para conferir-lhe legitimidade, defendendo, em contraponto, uma abordagem que reconhece a complexidade, a dinamicidade e a totalidade dos fenômenos investigados (González Rey, 2019).

As diferentes concepções científicas são de natureza epistemológica, pois o positivismo e o método científico tornam-se hegemônicos. Eles configuram a base para os estudos na área educacional, com forte apelo à instrumentalização por uma metodologia legitimadora dos princípios da neutralidade científica, da previsibilidade e da replicabilidade (Madeira Coelho, 2014).

Madeira Coelho (2014) defende que grande parte da força legitimadora do *status* científico em educação decorre das chamadas ciências da educação, destacando a psicologia e a sociologia. Em sua visão, a cisão entre psicologia – ciência que estuda o indivíduo – e a sociologia – ciência que estuda a sociedade – conferiu um caráter redutor ao conhecimento produzido, pois a qualidade do todo não está presente nas partes separadamente.

Nesse sentido, a proposta epistemológica de González Rey (2017) representou um avanço significativo frente às abordagens reducionistas com que as ciências sociais,

historicamente, trataram as dimensões individuais e sociais. Ao articular teoria, epistemologia e método de forma indissociável, sua contribuição introduz uma nova forma de produzir conhecimento científico, mais sensível à complexidade dos fenômenos humanos. A integração entre a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa configuram o que o autor denomina de uma rede configuracional, na qual os elementos se inter-relacionam de modo dinâmico e processual.

Tal perspectiva tem se mostrado particularmente fecunda no campo educacional, por oferecer fundamentos teórico-metodológicos consistentes para análises mais profundas e reflexivas dos contextos escolares, como exemplificam as investigações feitas (Santos 2010; Oliveira, 2019; Sampaio, 2020). Ao considerar os múltiplos sentidos subjetivos que emergem nas relações e nas práticas pedagógicas, essa abordagem contribui para a superação de obstáculos como o reducionismo, a descontextualização e as visões deterministas que frequentemente limitam a construção do conhecimento na área, assim como a efetividade do trabalho pedagógico com estudantes, especialmente no que se refere à inclusão.

A Epistemologia Qualitativa baseia-se em três princípios fundamentais: a singularidade como via de legitimação do conhecimento, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e a pesquisa como processo de comunicação dialógica. O primeiro princípio, a singularidade como via de legitimação do conhecimento, compreende que o singular não diz respeito a uma unicidade isolada, mas sim a informações diferenciadas que adquirem sentido em casos específicos, contextualizados na dinâmica das relações investigadas (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 29).

Nesse contexto, o modelo teórico é entendido como uma construção viva, em permanente movimento, cujo objetivo é produzir inteligibilidade sobre os fenômenos estudados. Esse processo é eminentemente interpretativo, dinâmico e aberto, pois o pesquisador articula sentidos a partir das expressões subjetivas dos participantes. Ao contrário da generalização indutiva típica do paradigma positivista, que formula leis gerais a partir da repetição de casos, a generalização teórica – como propõem Mitjáns Martínez e González Rey (2017) – surge da integração de indicadores construídos no decorrer da pesquisa, conferindo densidade teórica às singularidades analisadas.

Como esclarece González Rey (2019), o valor da informação singular não reside apenas em sua ocorrência isolada, mas na forma como ela se articula ao processo teórico em curso:

O singular representa uma fonte diferenciada de informação que ganha um significado que transcende a unicidade, precisamente porque esta informação singular ganha significado não como a informação em si, mas como um significado produzido por

um pesquisador no curso de um modelo teórico em andamento, em que as expressões de pessoas diferentes se integram em indicadores semelhantes que enriquecem o modelo teórico em construção durante a pesquisa. (González Rey, 2019, p. 39).

O princípio da singularidade mostrou-se pertinente no contexto desta pesquisa ao evidenciar que, embora o espaço escolar investigado esteja inserido em uma subjetividade social mais ampla – marcada por tendências à patologização e medicalização das dificuldades de aprendizagem, assim como pela compreensão do desenvolvimento dos estudantes com TEA a partir de pressupostos biológicos (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017) –, tais discursos foram subjetivados de maneira particular no contexto específico da pesquisa, a depender dos processos vivenciados por cada um dos atores escolares e da inter-relação desses com a subjetividade social da escola.

A análise do campo revelou produções subjetivas dos profissionais da escola associadas à inclusão dos estudantes com TEA, demonstrando que, mesmo diante de influências hegemônicas, há expressões diversas no trabalho pedagógico na escola. Nessa perspectiva, as expressões singulares investigadas oferecem inteligibilidade à compreensão do trabalho desenvolvido com estudantes com TEA.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento é o segundo princípio da Epistemologia Qualitativa e caracteriza-se por uma construção do conhecimento a partir das interpretações do pesquisador, fundamentadas na observação e participação ativa dele nos contextos estudados – nos eventos, expressões ou sistemas de expressões das mostras dos participantes durante o processo de pesquisa, a partir dos quais é tecida a construção da informação.

Assim “a subjetividade não emerge diretamente a partir das expressões humanas” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, pág. 30), ou é explicitada por dados apenas, ela é alcançada por via indireta, pelo olhar reflexivo e teórico do pesquisador. Isso gera sistemas de inteligibilidade, bem como o atravessamento, pela teoria, de todos os momentos da investigação e da prática profissional.

Nesta pesquisa, o conhecimento foi construído em seu decorrer, em um processo de reflexão da pesquisadora que possibilitou a produção de indicadores compreendidos como os significados elaborados sobre os fatos ocorridos em campo, de acordo com o que explicitam Mitjáns Martínez e González Rey (2017) na seguinte citação:

A ideia de pesquisa como processo teórico, interpretativo, que progride no decorrer das construções hipotéticas, cuja consistência vai aos poucos emergindo, tem como unidade principal os indicadores - base sobre a qual se organizam -, isto é, os

significados que o pesquisador elabora sobre os eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes de uma pesquisa (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, pág. 30).

Por causa dessa orientação, foi importante a elaboração da pesquisadora na congruência de ideias que possibilitaram a construção de indicadores. A partir desses indicadores, a pesquisadora teceu hipóteses que foram se relacionando entre si no modelo teórico deste estudo, rompendo com o conceito pragmático de pesquisa – tido apenas como coleta de dados – e caracterizando-a como produção constante de conhecimento. Assim o conhecimento sobre a subjetividade é uma construção humana que transcende o realismo, não sendo um reflexo tal qual se apresenta, estando além dos processos meramente cognitivos, uma vez que é uma produção subjetiva (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

O terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa marca a pesquisa como processo de comunicação dialógica, rompendo com a ideia de neutralidade do pesquisador e com os modelos tradicionais de investigação centrados na observação distanciada. Nesse novo lugar epistemológico, o campo de pesquisa se configura como um espaço relacional vivo, no qual a produção do conhecimento ocorre de forma compartilhada entre pesquisador e participantes. Essa perspectiva esteve presente em todo o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que o diálogo com os colaboradores não se limitou à coleta de informações, mas constituiu a base para a emergência de novos questionamentos, reelaborações e aprofundamentos teóricos ao longo do processo.

Nesse percurso, o diálogo entre a pesquisadora e os participantes não se constituiu apenas como recurso metodológico, mas como elemento essencial da investigação, direcionando os caminhos percorridos e contribuindo para a constante reconstrução da trajetória da pesquisa. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) destacam o caráter processual e aberto da pesquisa dialógica ao afirmarem que:

Esse princípio não só marca diferenças na relação pesquisador-participante, mas na própria representação da pesquisa, que passa a ser compreendida como espaço social, no qual os múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem de maneira espontânea, colocando o pesquisador e os participantes como agentes ou sujeitos de um processo rico e em novidades e opções imprevistas, que podem ganhar importante relevância para a pesquisa (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, pág. 31).

O envolvimento do participante e do pesquisador, em comunicação dialógica, revela para o estudo questões da subjetividade de ambos, algo que está para além do que é possível verificar em outros métodos de investigação. A imersão do pesquisador no campo, portanto, possibilita o contato com manifestações subjetivas que se expressam nos detalhes cotidianos da

instituição – como gestos, olhares, silêncios, bastidores de reuniões e dinâmicas relacionais sutis.

Tais expressões, muitas vezes não verbalizadas, manifestam sentidos profundos que sustentam práticas e posicionamentos institucionais. O envolvimento dialógico favorece o engajamento ético e político tanto dos participantes como do pesquisador, contribuindo para a emergência de ambos enquanto agentes ou sujeitos naquele espaço. Assim, permite-se o questionamento de verdades cristalizadas, abrindo caminhos para a transformação dos cenários investigados.

A adoção dessa abordagem fundamenta-se na possibilidade de articular as ações pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às dimensões subjetivas do trabalho pedagógico, constitutivo do espaço escolar pesquisado. Ao superar a lógica positivista, ainda predominante em muitas pesquisas educacionais, essa perspectiva valoriza a complexidade do ser humano em ação e relação, reconhecendo a multiplicidade de sentidos subjetivos produzidos no cotidiano escolar. Desse modo, favorece-se uma compreensão mais profunda e situada do processo de inclusão escolar, em consonância com os pressupostos da Teoria da Subjetividade.

4.2 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa foi conduzida com base na Metodologia Construtivo-Interpretativa e em unidade com os pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey. Nessa perspectiva, teoria, epistemologia e método não se apresentam de forma dissociada, mas constituem uma rede integrada de fundamentos e práticas, voltada à compreensão dos fenômenos humanos em sua complexidade. A articulação entre esses elementos se expressou na própria condução do trabalho de campo, em que os procedimentos metodológicos – como a escolha dos instrumentos, a ênfase na dialogicidade e a construção de vínculos com os participantes – foram compreendidos como desdobramentos práticos do referencial epistemológico adotado.

Assim, o processo investigativo valorizou a emergência dos sentidos subjetivos e a produção de conhecimento situada, contextualizada e dinâmica. O percurso metodológico pressupôs a inserção ativa da pesquisadora no campo, não apenas como observadora, mas como parte integrante do contexto social e relacional em que os fenômenos investigados se constituíram e manifestaram.

A imersão no cotidiano escolar permitiu a construção de indicadores por meio de um processo interpretativo, aberto e não linear, no qual as expressões subjetivas dos participantes foram valorizadas em sua singularidade. Os participantes da pesquisa não foram tomados como objetos, mas reconhecidos em sua totalidade, com suas histórias e modos próprios de produzir a realidade.

Desse modo, a partir desse referencial teórico, epistemológico e metodológico, buscou-se responder, nesta pesquisa, ao seguinte objetivo geral: compreender como a subjetividade social de uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental se relaciona com a organização do trabalho pedagógico voltado à inclusão de estudantes com TEA.

Para a realização do objetivo geral, utilizamos os seguintes objetivos específicos: 1) contextualizar a organização do trabalho pedagógico da escola participante da pesquisa a partir da proposição da SEEDF; 2) compreender elementos da subjetividade social da escola participante relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido junto ao estudante com TEA; 3) relacionar elementos da subjetividade social da escola à organização do trabalho pedagógico desenvolvido junto ao estudante com TEA.

4.2.1 A escola pesquisada.

A escola selecionada para este estudo é uma instituição pública localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal, que atende estudantes de aproximadamente 6 a 11 anos de idade, no ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, em classes comuns inclusivas e de integração inversa. A unidade escolar adotou o girassol como símbolo, presente em murais e uniformes, da busca pelo conhecimento, do acolhimento e da força. Por essa razão, neste trabalho, a escola é referida como Escola Classe Girassol.

A escolha se deu pelo motivo de a escola ter muitos anos de experiência na educação inclusiva, chegando a ter sido polo de inclusão de Deficiência Auditiva no passado. Também contaram, para a escolha dessa instituição, a abertura da diretora em relação à temática da inclusão dos estudantes com TEA e o fato de haver um número significativo de estudantes com TEA matriculados em suas salas regulares. Além disso, temos aproximação com alguns profissionais que estão lotados nesta escola.

A escola foi inaugurada em 1990, a partir da necessidade – junto à comunidade – de uma nova cidade satélite fundada em Brasília, criada com o objetivo de remover invasões e promover habitação para funcionários públicos de alguns órgãos do governo, inicialmente atendendo alunos da 1ª a 4ª série, passando a atender 5ª e 6ª séries.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a construção foi improvisada, buscando atender a uma demanda emergencial da época, prevista para ser temporária, construção essa que permanece igual após 35 anos de sua inauguração. Sua estrutura básica é feita em placas de amianto e o telhado de telhas em zinco. Conforme retratado no PPP, durante esse espaço de tempo, muitas foram as tentativas de reconstrução da escola, mas só foi possível reparações na pintura e colocação de pias e cerâmicas.

Isso não solucionou questões como desnivelamento do espaço físico, fiação elétrica exposta, falta de interruptores nas salas, portas e janelas enferrujadas e emperradas, banheiros em condições degradantes, propícios a acontecer acidentes – o que demonstra a falta de estrutura básica e configura-se em desafios ao atendimento dos estudantes matriculados. Essa problemática gera muitas queixas da comunidade escolar nas avaliações institucionais.

Atualmente, a escola beneficia-se do apoio de verbas parlamentares, as quais possibilitaram a construção de uma quadra poliesportiva, um parquinho infantil, uma horta pedagógica, um sistema de captação de água da chuva e um viveiro. No que tange aos recursos didático-pedagógicos, a instituição foi contemplada, também por meio de emendas parlamentares, com televisores, projetores multimídia (*data shows*), caixas de som e *notebooks* – equipamentos que contribuem para o enriquecimento das práticas de ensino e aprendizagem.

Seus espaços pedagógicos contam com a estrutura de 13 salas de aula, sala de professores, direção, secretaria, cantina, 2 banheiros para os alunos, 2 banheiros para os professores, sala de supervisão, sala de recursos, sala para atendimento especializado, sala para a Orientação Educacional, improvisada dentro da secretaria – lembrando que essas salas para atendimentos aos estudantes são salas de aulas improvisadas para que os atendimentos funcionem –, pátio, parquinho, mini quadra coberta, área verde – agrofloresta, canteiros para horta pedagógica e meliponário – e uma grande área livre de chão batido, destinado à recreação das crianças.

No corpo do PPP da unidade escolar, diversas vezes foi enfatizada a precariedade do funcionamento da escola, a falta de espaços adequados para reforço escolar, o perigo de acidentes devido ao não nivelamento dos corredores, assim como a suscetibilidade da escola às intempéries da natureza. Ao meu ver, esse aspecto da escola realmente chama a atenção, um espaço para a oferta do ensino fundamental 1, onde estudam crianças de 06 a 11 anos de idade aproximadamente, deveria ter uma apresentação mais estruturada e segura. Esse ano, com a crescente demanda da escola, foi necessário desativar a sala de leitura para utilização do espaço como sala de aula. Os livros foram organizados em caixas com rodas, de modo a facilitar seu deslocamento até as salas de aula sempre que sua utilização se fizer necessária.

O espaço de salas de aula está organizado em 3 blocos e atualmente atende a 406 estudantes, dos quais 30 possuem diagnóstico de TEA. A IE possui 26 turmas de 1º ao 5º ano, sendo que, destas, 21 turmas atendem alunos com deficiência ou transtornos, dentre os quais: deficiência auditiva, física, intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Desse modo, a escola possui 5 classes comuns, 4 classes comuns inclusivas, 17 classes de integração inversa, 2 classes de AEE e 2 classes de projeto “Educação e Movimento”. A IE funciona em 2 turnos: matutino – 7h30min às 12h30min – e vespertino – 13h00min às 18h00min. O lanche é servido às 09h30min, no período da manhã, e às 15h00min, no período da tarde, enquanto o recreio ocorre às 10h00min e às 15h30min respectivamente.

A IE tem 18 professores efetivos, contando com a diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, 2 coordenadoras e 2 professoras que estão readaptadas. Esses profissionais escolhem turma na distribuição de turma, mas são substituídos por professores de contrato temporário. Assim, dos 18 professores efetivos que integram o quadro da escola, apenas 11 atuam, de fato, como professores regentes em sala de aula. Essas informações são importantes para compreender a composição do quadro de professores da escola, uma vez que o professor efetivo tem uma carreira estabelecida, direitos instituídos, além de permanecer mais tempo numa mesma escola.

Os professores contratados temporariamente atuam, em sua maioria, na substituição de docentes efetivos afastados ou no preenchimento de carências provisórias. Ao final do ano letivo, esses profissionais são devolvidos às Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e, no ano seguinte, podem ser remanejados para outras unidades escolares, de acordo com a demanda identificada.

Ressalta-se, portanto, que das 26 turmas existentes na escola, apenas 11 são regidas por professores efetivos, enquanto as demais 15 estão sob responsabilidade de docentes contratados temporariamente. Abaixo, apresento 2 quadros, um quadro do turno matutino e outro do turno vespertino – o que facilita a visualização panorâmica da escola, demonstrando as turmas, os professores e professoras regentes, o número de estudantes, a tipologia e denominação de cada turma.

Quadro 1 – Organização das turmas

Turno Matutino				
Série/Turma	Tipo	ANEEs	Total de estudantes	Professor(a)
1º ANO “A”	Integração Inversa	1 TEA + 1 DI	15	Professora (Efetiva)
1º ANO “B”	Integração Inversa	2 TEA	16	Professora (Efetiva)
1º ANO “C”	Integração Inversa	2 TEA	15	Professora (Efetiva)
2º ANO “A”	Integração Inversa	3 TEA + 1 DV	19	Professora (Efetiva)
2º ANO “B”	Classe Comum	Não há	34	Professora (Contrato)
3º ANO “A”	Integração Inversa	2 TEA + 1 ANEE	15	Professora (Efetiva)
3º ANO “B”	Integração Inversa	DI/Down + 1 TEA/TDAH	15	Professora (Efetiva)
3º ANO “C”	Classe Comum Inclusiva	1 TDAH + 1 TPAC	24	Professora (Efetiva)
4º ANO “A”	Classe Comum Inclusiva	1 TDAH	21	Professor (Efetivo)
4º ANO “B”	Classe Comum	Não há	32	Professora (Contrato)
5º ANO “A”	Integração Inversa	1 TEA/DI + 1 DI + 1 TEA	15	Professor (Efetivo)
5º ANO “B”	Integração Inversa	2 TEA + 1 DI	15	Professor (Efetivo)
5º ANO “C”	Classe Comum Inclusiva	1 TDAH + 1 TDAH/DI	24	Professor (Contrato)

No turno matutino, atuam 10 professores efetivos – sendo 8 mulheres e 3 homens – e 3 professores com contratos temporários – sendo 2 mulheres e 1 homem.

Quadro 2 – Organização das turmas

Turno Vespertino				
Série/Turma	Tipo	ANEEs	Total de Estudantes	Professor(a)
1º ANO “D”	Integração Inversa	2 TEA	15	Professora (Contrato)
1º ANO “E”	Integração Inversa	2 TEA +1 DF	15	Professora (Contrato)
1º ANO “F”	Classe Comum	NÃO TEM	30	Professora (Contrato)
1º ANO “G”	Classe Comum	NÃO TEM	30	Professor (Contrato)
2º ANO “C”	Classe Comum	Não TEM	33	Professora (Contrato)
2º ANO “D”	Integração Inversa	1 TEA + 1 DMU	19	Professora (Efetiva)
3º ANO “D”	Integração Inversa	1 TEA +1 TOD/TDAH +1 TEA/DI	17	Professora (Contrato)
3º ANO “E”	Integração Inversa	1 TEA +1 TEA/TDAH +1 DF	17	Professor (Efetivo)
3º ANO “F”	Integração Inversa	3 TEA	17	Professor (Contrato)
4º ANO “C”	Classe Comum	Não há	32	Professora (Contrato)
4º ANO “D”	Classe Comum Inclusiva	1 TEA/DI + 1 DI+ 1 TDAH	18	Professor (Contrato)
5º ANO “D”	Integração Inversa	1 DMU + 1 DA + 1 TEA	15	Professora (Contrato)
5º ANO “E”	Integração Inversa	2 DI + 1 TEA	15	Professora (Contrato)

No turno vespertino, conforme apresentado no quadro acima, atuam 11 professores com contrato temporário – sendo 9 mulheres e 2 homens – e 2 professores efetivos – sendo 1 homem e 1 mulher.

O trabalho escolar está organizado em ciclos de aprendizagens e todas as atividades da escola seguem as orientações do Currículo em Movimento da SEEDF, como reagrupamento, projeto interventivo e reforço – atendimento individualizado em horário contrário. O PPP traz, muitas vezes, em sua redação, a dificuldade de realizar esses atendimentos junto aos estudantes no período contrário ao turno das aulas devido à falta de espaço físico apropriado.

A escola conta com a atuação integrada de diferentes serviços de apoio vinculados à SEE/DF, como a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), compostos por profissionais concursados que atuam de forma articulada com docentes, estudantes e famílias. No entanto, em conversa informal com a diretora, em novembro de 2024, foi relatado que, naquele período, apenas a profissional do AEE permanecia na escola, uma vez que os demais membros da equipe haviam sido transferidos por motivos diversos, sem reposição imediata. Somente em fevereiro de 2025, chegaram novos profissionais para compor o quadro da escola, sendo uma orientadora educacional e uma pedagoga, mantendo em aberto o cargo de psicóloga escolar.

A escola faz uso das redes sociais *Instagram*, *Facebook* e *Whatsapp* para divulgar os projetos realizados durante o ano e manter contato com familiares e estudantes. Alguns professores mantêm grupos de *Whatsapp* com os pais e/ou responsáveis pelos seus alunos. A missão da instituição é “construir um ambiente de aprendizagem desafiante, interativo, um laboratório vivo, em busca de uma educação sustentável e repensar nossos conceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada” (PPP¹¹, 2024, p. 19).

Os objetivos da educação são: “proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada para a diversidade, cidadania, em e para os direitos humanos e para a sustentabilidade, garantindo o acesso, a permanência e o bom desempenho cognitivo dos educandos” (PPP, 2024, p. 20). Os objetivos do ensino e da aprendizagem são: “possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade” (PPP, 2024, p. 21).

Os objetivos da aprendizagem buscam “promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos. Assegurar espaços/tempos de aprendizagens diferenciados em função da aprendizagem de cada estudante” (PPP, 2024, p. 21).

De acordo com o PPP da escola participante, a avaliação é concebida como um processo que reconhece o estudante em sua singularidade, considerando sua identidade, história, desejos e necessidades. Nessa perspectiva formativa, são utilizados instrumentos como diários de

¹¹ Doravante, a sigla PPP será utilizada para designar o *Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe Girassol* (SEEDF, 2024), documento institucional de referência desta pesquisa.

bordo, testes, portfólios, Registros de Avaliação (RAv) e registros de Conselho de Classe, com o objetivo de assegurar o direito de todos à aprendizagem (PPP, 2024, p. 67).

A escola desenvolve alguns projetos que visam a ampliação do processo educativo, buscando a inclusão, participação e desenvolvimento integral dos estudantes. Abaixo, projetos conforme expressos no PPP da escola:

- 1) Ginástica nas quadras – incentiva hábitos saudáveis e aproxima escola-comunidade, com caminhadas, palestras e passeios em parceria com as secretarias de Saúde e Turismo.
- 2) Programa Educação com Movimento (PECM) – nas aulas de Educação Física, promove-se desenvolvimento motor, social e afetivo por meio de jogos, danças, lutas e ginásticas, valorizando a cultura corporal.
- 3) Plenarinha – estimula o protagonismo infantil com encontros para diálogo e expressão entre estudantes de diferentes escolas.
- 4) Projeto interventivo – oferece apoio pedagógico contínuo a estudantes com dificuldades de aprendizagem, buscando avanços mesmo com limitações estruturais.
- 5) Reagrupamentos interclasse/intraclasse – reorganizam estudantes por níveis de aprendizagem (psicogênese) quinzenalmente, sem buscar homogeneidade, com grupos sinalizados por cores.
- 6) Multiletramentos – realiza saídas pedagógicas (teatro, cinema, museus) para enriquecer o currículo com experiências culturais e ambientais.
- 7) Projeto de transição – minimiza impactos nas mudanças de etapa escolar, evitando retenções e acompanhando a trajetória dos estudantes.
- 8) Escola para paz – fomenta mediação de conflitos e cultura de paz com formação de profissionais, assembleias e rodas de conversa com famílias.
- 9) Projeto SuperAção – foca em estudantes com defasagem idade/ano, oferecendo atendimento no contraturno, projetos interventivos e acompanhamento individualizado.
- 10) Projeto do recreio – promove assembleias, criação de regras e atividades mediadas para reduzir conflitos e estimular convivência saudável no recreio.

4.2.2. Construção do cenário social da pesquisa.

Na Metodologia Construtivo-Interpretativa, conforme proposto por González Rey (2005), a construção do cenário de pesquisa constitui um momento essencial, pois estabelece o espaço social em que se desenvolveu o processo investigativo e se promoveu o envolvimento ativo dos participantes na pesquisa. É nesse processo que surgem as expressões subjetivas dos

participantes, uma vez que estes, ao estabelecerem vínculos com a pesquisadora, se implicam e se posicionam reflexiva e criticamente diante dos conteúdos abordados.

A aproximação inicial com a escola participante ocorreu a partir de uma conversa com a diretora Bianca, que, ao conhecer o projeto da pesquisa, demonstrou grande interesse em que ele fosse realizado na escola sob sua gestão. O fato de termos trabalhado juntas, no início de nossas carreiras, em outra unidade escolar, favoreceu o desenrolar de longos diálogos entre nós. Apesar de, nos últimos anos, termos atuado em contextos e escolas totalmente diferentes – ela como diretora dessa instituição há mais de 13 anos e eu, por mais de 20 anos, em um Centro de Ensino Especial –, mantivemos a conexão e a confiança, o que possibilitou que ela compartilhasse diversas vivências pessoais e profissionais comigo.

Entre essas experiências estava a de que seu filho mais velho, o qual eu tinha conhecido enquanto criança, tinha recebido o diagnóstico de TEA há pouco tempo, já na fase adulta. Nesse sentido, ela demonstrava um olhar muito sensível à situação do PAEE, o que reflete, muitas vezes, em sua atuação profissional, análise que será aprofundada na minha construção interpretativa. Além disso, a diretora relatou-me que tinha acabado de finalizar o curso de bacharel em Direito e que havia feito seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o tema “TEA e Planos de Saúde”, o que demonstrou seu interesse genuíno pelo assunto.

A partir desse contato com a diretora, muitas portas da escola se abriram para minha participação, inclusive pela forma entusiasmada como ela me apresentou ao grupo de professores numa reunião coletiva, ainda em 2024. Na semana pedagógica, em fevereiro de 2025, fui reapresentada ao grupo de professores – já que haviam chegado novos profissionais – e aos demais profissionais da escola – dos setores de limpeza, portaria e cantina –, esse foi o momento quando expus mais detalhadamente o projeto da pesquisa para todos.

Na primeira reunião de pais do ano letivo de 2025, fui apresentada às famílias como parte integrante da equipe escolar. A partir desse momento, iniciei um processo de imersão progressiva no cotidiano da escola, participando ativamente de diferentes espaços e atividades institucionais – como coordenações pedagógicas, coletivas, individuais e por série; Conselhos de Classe; reuniões com pais; entrevistas com responsáveis por estudantes com TEA; além de intervalos e eventos escolares.

Destaco, nesse percurso, o papel da vice-diretora, cuja participação se mostrou constante e significativa ao longo de toda a pesquisa de campo. Seu envolvimento com a temática da inclusão era evidente, assim como sua proximidade com a realidade dos estudantes e de suas famílias – especialmente daqueles que demandavam maior atenção. Com sensibilidade, ela me

incluía em situações relacionadas aos estudantes com TEA, demonstrando não apenas apoio à pesquisa, mas também engajamento com a construção de práticas mais inclusivas.

Essa inserção ampliada possibilitou uma compreensão mais profunda da dinâmica institucional, favorecendo a construção de vínculos com a equipe escolar e com as famílias. Com o tempo, minha presença tornou-se parte da rotina da escola e os próprios profissionais passaram a me informar sobre acontecimentos e a convidar-me para participar de eventos que, em sua percepção, poderiam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

4.2.3 Procedimentos éticos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/UnB), conforme Parecer nº 7.185.486, emitido em 26 de outubro de 2024. Para sua realização no âmbito da SEEDF, foi necessária a submissão e aprovação do pré-projeto pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Após a autorização institucional, iniciei o contato com a diretora por telefone, agendando nossa primeira reunião na própria unidade escolar.

Nessa primeira reunião, a diretora prontamente manifestou concordância em colaborar com o estudo. Em seguida, entreguei à gestora a carta de apresentação emitida pela EAPE, documento que regulamenta a realização de pesquisas na rede pública do DF, acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Autorização para Uso de Imagem e Som de Voz, conforme exigências éticas e legais vigentes.

A pesquisa foi desenvolvida em estrita observância às diretrizes e princípios da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, item V, e da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, com o intuito de não causar desconforto ou oferecer riscos à saúde física ou à dignidade dos participantes, zelando pelo sigilo rigoroso e pela omissão total de quaisquer informações que permitissem identificá-los.

Todas as estratégias e procedimentos primaram permanentemente pelo acolhimento e cuidado com o bem-estar dos participantes. O princípio do diálogo, que caracteriza essa proposta investigativa, tem como premissa o respeito à singularidade do outro e suas formas de expressão. Foi esclarecido aos participantes que, a qualquer momento, poderiam interromper sua participação no processo investigativo sem qualquer prejuízo. No entanto, não houve intercorrências nesse sentido.

4.2.4 Participantes da pesquisa.

Considerando que a subjetividade social da escola se constitui por múltiplas camadas de relações, envolvendo fatores macro e microsociais, bem como as subjetividades dos atores escolares, esta pesquisa reconheceu a importância das expressões e experiências concretas dos profissionais que compõem a dinâmica institucional. A subjetividade social, como afirmam Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 83), “não é um suprassistema que atua como determinante de suas múltiplas configurações parciais singulares”, mas sim “a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços e ordens diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nesses espaços”.

Com base nesse entendimento, tornou-se necessário – ao longo da pesquisa – não apenas a imersão no contexto geral da escola, mas também o estabelecimento de um diálogo contínuo e significativo com os profissionais que atuaram diretamente na organização e realização do trabalho pedagógico com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses participantes foram fundamentais para a construção dos indicadores e hipóteses do modelo teórico elaborado durante a investigação.

Os critérios de inclusão dos participantes desse processo envolveram, prioritariamente, a atuação junto a estudantes com TEA – seja em atividades pedagógicas diretas, como nas salas de aula e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja em funções de coordenação, orientação, direção ou apoio. O convite à participação foi apresentado ao coletivo da escola, com o cuidado de garantir a adesão voluntária e consciente.

A pesquisa contou com a participação de 11 profissionais da educação, cujas expressões, posicionamentos e experiências foram fundamentais para a construção do modelo teórico e para a compreensão da subjetividade social da escola em relação à inclusão de estudantes com TEA. Para assegurar o anonimato, foram utilizados nomes fictícios. A seguir, apresenta-se um quadro com a identificação dos principais participantes, respeitando-se os critérios de inclusão e a confidencialidade das informações.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes (nome fictício)	Formação acadêmica	Tempo de atuação na Secretaria de Educação	Atuação com estudantes com diagnóstico de TEA	Função exercida no momento da pesquisa
Bianca	Pedagogia	29 anos	14 anos	Diretora
Simone	Pedagogia/ Geografia	18 anos	14 anos	Vice-diretora
Eva	Pedagogia/ Psicopedagogia/Neuropsicopedagogia	11 anos	1 ano	Pedagoga
Helena	Magistério/Letras	20 anos	10 anos	Professora de AEE
Tales	Pedagogia/Doutorado em Educação	16 anos	5 anos	Professor
Ivo	Letras Licenciatura/Pedagogia	29 anos	3 anos	Professor
Lúcia	Pedagoga	10 anos	09 anos	Professora
Carla	Administração com Formação Pedagógica	02 anos	02 anos	Professora
Rafael	Educação Física/Pedagogia	03 anos	08 anos	Professor
Elisa	Pedagogia/Orientação escolar	10 anos	02 anos	Professora
Sabrina	Pedagoga	8 anos	03 anos	Professora

4.2.5 Instrumentos da pesquisa.

No estudo da subjetividade, os sentidos e configurações subjetivas que compõem a organização dos indivíduos e dos contextos sociais não podem ser acessados por métodos puramente descritivos ou objetivos. Para Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 88), “os instrumentos e procedimentos tornam-se dialógicos pela constante abertura que proporcionam para novas indagações, reflexões e posições do pesquisador e dos participantes, orientadas sobre a conversação deles sobre o que vão expressando”. Assim, à luz da Metodologia Construtivo-

Interpretativa de González Rey, os instrumentos adotados na pesquisa cumpriram a função de promover espaços de diálogo, expressão e escuta ativa – nos quais os participantes puderam se manifestar de forma direta e indireta, favorecendo a produção de sentidos subjetivos relevantes ao problema investigado.

Esses instrumentos foram construídos como recursos flexíveis, organizados em um processo contínuo e dialógico, apoiando-se em formas simbólicas diversificadas e adaptando-se ao percurso da pesquisa. Os principais procedimentos metodológicos incluíram: análise documental, observações participantes no cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas e dinâmicas conversacionais – todos orientados por indutores abertos e semiabertos, tanto individuais quanto coletivos.

A análise documental compreendeu o estudo de materiais institucionais como o PPP da escola, orientações pedagógicas, documentos de adequação curricular, relatórios e registros avaliativos dos professores. Esses documentos foram importantes para contextualizar a realidade investigada e acessar elementos simbólicos e valorativos que atravessam a prática pedagógica.

As observações participantes no cotidiano escolar foram realizadas de maneira sistemática e integradas à rotina da instituição, considerando como relevantes para o objeto de estudo tanto os eventos escolares quanto as ações e relações entre os profissionais da escola. Nesse sentido, muitas vezes, opinei em discussões, dei sugestões ou fiz questionamentos. Os registros dessas experiências foram organizados em um diário de campo, elaborado logo após cada vivência, possibilitando a articulação entre as percepções construídas ao longo da observação e as demais informações produzidas durante a pesquisa.

Por reconhecer a importância desses momentos coletivos para a compreensão mais profunda das dinâmicas escolares, participei ativamente dos Conselhos de Classe de todas as turmas da escola, com especial atenção àquelas que atendiam estudantes com TEA. Essa participação proporcionou vivências ricas e intensas, revelando um ambiente onde emoções, vínculos e experiências se entrelaçam na produção subjetiva dos diversos atores escolares.

Os Conselhos de Classe mostraram-se espaços privilegiados para observar como professores, equipe gestora e outros profissionais se implicam nas dinâmicas coletivas, evidenciando diferentes formas de escuta, diálogo e posicionamento diante dos desafios pedagógicos. Além disso, possibilitaram captar nuances singulares de cada turma, suas potencialidades e fragilidades, compondo um quadro complexo da vida escolar e contribuindo para compreender como sentidos subjetivos – muitas vezes ambíguos e contraditórios – são gerados e compartilhados no contexto da escola.

As entrevistas semiestruturadas, utilizadas nos momentos iniciais, permitiram captar as primeiras expressões dos participantes sobre suas experiências, percepções e práticas relacionadas ao trabalho com estudantes com TEA. Com o avanço da pesquisa e o fortalecimento dos vínculos, as entrevistas evoluíram para formas mais abertas de interação, favorecendo a espontaneidade e o aprofundamento das reflexões.

As dinâmicas conversacionais foram incorporadas de forma gradual e transversal ao longo da pesquisa, em uma perspectiva dialógica. Elas emergiram de situações vivenciadas no cotidiano escolar, a partir de acontecimentos concretos da prática institucional, e não de temas previamente definidos pelo pesquisador. Seu desenvolvimento se deu conforme as construções dos participantes, favorecendo o diálogo e a emergência de expressões da subjetividade.

Inicialmente realizadas de maneira individual, essas conversas passaram, em alguns momentos, a ocorrer em pequenos grupos de profissionais, com o objetivo de aprofundar questões que surgiam no processo – tais como desafios e possibilidades no atendimento aos estudantes, reflexões sobre registros pedagógicos, processos avaliativos e aspectos relacionados ao comportamento dos alunos.

O diálogo, nesse contexto, não se orienta pela busca de respostas objetivas, mas pela expressão comprometida de quem está em situação, possibilitando o acesso a aspectos subjetivos que não se reduzem a respostas diretas – conforme destaca o autor ao afirmar que o foco está na expressão implicada de quem participa da conversa (González Rey, 2005). É importante ressaltar que os registros das experiências vividas não se limitaram à transcrição de falas, mas incluíram observações, hipóteses preliminares e interpretações sobre o processo investigativo, sendo fundamentais na construção dos indicadores e na elaboração progressiva do modelo teórico da pesquisa.

5. O TRABALHO PEDAGÓGICO E A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA: SENTIDOS SUBJETIVOS EMERGENTES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Este capítulo apresenta construções interpretativas elaboradas com base na imersão da pesquisadora no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. Por meio da observação participante em espaços como reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe e momentos informais da rotina escolar, buscou-se compreender sentidos subjetivos que atravessam o trabalho pedagógico voltado à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em articulação com a subjetividade social da escola.

A organização do capítulo se dá em dois eixos de compreensão articulados aos objetivos específicos da pesquisa. O primeiro eixo (5.1), tem base descritiva a partir das vivências iniciais na instituição escolar e está voltado ao conjunto do trabalho pedagógico da instituição escolar, em que estão incluídos os estudantes com TEA. Esse eixo reúne aspectos como normas institucionais, práticas avaliativas, currículo e planejamento que se concretizam – ou se tensionam – no cotidiano escolar. Esse conjunto de informações, que se referem ao primeiro objetivo específico, permitiu construir subsídios empíricos que foram desenvolvidos como construção interpretativa no eixo seguinte.

O segundo eixo (5.2), por sua vez, aprofunda a análise ao focalizar elementos da subjetividade social da escola que se associam ao trabalho pedagógico, destacando aspectos como a atuação da gestão, os vínculos estabelecidos na equipe pedagógica e as contradições que atravessam as práticas e discursos sobre inclusão. Esse eixo está diretamente relacionado ao segundo e ao terceiro objetivos específicos da pesquisa, permitindo compreender sentidos subjetivos produzidos e partilhados na dinâmica escolar e a forma como se relacionam com a inclusão dos estudantes com TEA.

5.1 Eixo de compreensão: trabalho pedagógico junto ao estudante com TEA na escola participante

Discutir o trabalho pedagógico com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em classes comuns, implica compreender a inclusão escolar como um processo atravessado por múltiplas dimensões – legais, institucionais, subjetivas e relacionais. Diante da complexidade que caracteriza o funcionamento pedagógico de uma escola que inclui estudantes com TEA, torna-se fundamental analisar como ela se configura na realidade concreta da escola

pesquisada, considerando o trabalho, as relações e as ações efetivadas pelos profissionais, bem como as formas pelas quais as diretrizes educacionais se materializam no cotidiano.

Para compreender o conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Classe Girassol, adoto o entendimento de trabalho pedagógico como o conjunto articulado de ações intencionais do professor, envolvendo planejamento, currículo e avaliação (Libâneo, 2013; Veiga, 2013; Pimenta; Anastasiou, 2005). Esse processo se constitui como prática social dinâmica, mediada por valores, saberes e contextos culturais, possibilitando ou limitando a construção do conhecimento e a inclusão (Candau, 2012). A partir dessa perspectiva, compreendo o trabalho pedagógico como processo coletivo, histórico e dinâmico que, em interação com as subjetividades individuais e sociais, configura práticas que podem favorecer ou limitar a inclusão de estudantes com TEA.

Embora as normativas e os marcos legais da educação inclusiva sejam fundamentais, eles não operam sozinhos. Na prática, o trabalho pedagógico acontece mediante contradições entre o que se espera e o que se pode fazer; entre o desejo e os limites da estrutura; entre o compromisso ético e a sobrecarga profissional. É nesse entrelaçamento de dimensões que se configuram as estratégias, e também os impasses, que marcam a inclusão de estudantes com TEA. A proposta deste eixo é justamente apresentar como a escola participante estrutura e desenvolve seu trabalho pedagógico como um todo, à luz das diretrizes propostas pela SEEDF, identificando aproximações, contradições e singularidades desse processo.

5.1.1 Entre normas e práticas: o início do atendimento no cotidiano escolar.

O ingresso do estudante com TEA na Escola Classe Girassol ocorre, em sua maioria, por meio do processo de transferência automática, proveniente de unidades de educação infantil da rede pública que atendem à comunidade local. Nesse caso, a partir dos seis anos de idade, as crianças são matriculadas no 1º ano do ensino fundamental e, seguindo o percurso regular, quando não há retenções, permanecem na escola até os 11 anos, quando concluem o 5º ano. Esse é o fluxo escolar considerado “natural” e “adequado” para os estudantes da instituição.

É importante ressaltar que é norma da SEEDF que para que as crianças tenham seus direitos garantidos – como a redução do número de estudantes por turma; um profissional de apoio, quando houver comprovada necessidade; a adequação curricular; e o atendimento na sala de recursos pela professora especializada –, é obrigatória a apresentação do laudo médico atestando o diagnóstico de TEA. Quando esse laudo vem com outros diagnósticos associados, como DI ou TDAH, por exemplo, o número de alunos com desenvolvimento padrão pode ter

um percentual ainda mais reduzido. Essa medida visa proporcionar aos professores melhores condições operacionais para oferecer um atendimento mais personalizado às necessidades desses estudantes.

Além dos casos em que o estudante ingressa por meio da transferência automática da educação infantil, há também situações em que a criança chega por transferência entre escolas ou recebe o diagnóstico apenas após o início de sua trajetória escolar. Nesses casos, da mesma forma, o acesso aos direitos previstos depende da apresentação do laudo médico atualizado.

Desse modo, antes mesmo da chegada da criança à escola, ocorre um trâmite legal via sistema da SEEDF, podendo haver também reuniões entre a equipe pedagógica da escola anterior da criança e a da Escola Girassol. O laudo médico, acompanhado de avaliações e relatórios pedagógicos anteriores, subsidia a definição da turma em que o estudante será inicialmente matriculado. Nesse processo, a atuação da equipe pedagógica – orientação educacional, professora da sala de recursos e equipe gestora – é fundamental para a construção dessa avaliação inicial.

É com base nessa avaliação que se define o tipo de enturmação mais adequado: classe comum inclusiva ou classe de integração inversa, sendo essas as duas modalidades possíveis na Escola Classe Girassol, uma vez que a instituição não dispõe de classe especial. Além disso, também indicam aqueles que, a partir de suas condições particulares, farão ou não jus ao profissional de apoio. Importante ressaltar que esse profissional é responsável por acompanhar o estudante no dia a dia, auxiliando-o em questões de higiene, locomoção, comportamento, realização de atividades entre outros.

A escola conta esse ano com 11 Educadores Sociais Voluntários e 1 monitor de carreira, sendo a gestão da escola responsável por gerir o trabalho desses profissionais junto aos estudantes. Um problema prático relacionado à atuação desse profissional, para além da má remuneração e falta de formação adequada, é a questão da carga horária para a qual ele é contratado. Enquanto as aulas contam com a duração de 5 horas diárias, o profissional só trabalha 4 em cada turno, o que deixa o estudante que necessita 1 hora sem o devido acompanhamento. Cabe à escola e aos professores implementar ações que minimizem o impacto dessa falta na rotina escolar. Dependendo do caso, é necessário que o responsável venha buscar o estudante antes do fim da aula.

Cabe à equipe pedagógica da escola a responsabilidade de repassar aos(as) professores(as) regentes as informações consideradas relevantes sobre o estudante, de forma a subsidiar o planejamento do trabalho pedagógico. Já durante a semana pedagógica, foi realizada uma palestra com o objetivo de discutir o acolhimento dessas crianças. Na ocasião, a professora

da sala de recursos buscou sensibilizar o coletivo docente para a importância de um olhar atento e acolhedor ao receber estudantes com deficiência assim como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Destaca-se que, dos 41 estudantes com deficiência matriculados na escola, 30 apresentam diagnóstico de TEA, evidenciando a relevância de se debater estratégias efetivas e comprometidas com as especificidades desse público.

É importante evidenciar a atuação consistente da professora da sala de recursos junto aos professores, nesses primeiros momentos de planejamento e em sala de aula durante os primeiros dias de aula – principalmente por causa das dificuldades encontradas por uma parcela dos estudantes com relação à nova rotina, aos novos colegas, aos novos(as) professores(as) e, no caso de alguns estudantes, até às novas escolas.

5.1.2 Práticas avaliativas: aproximações e distanciamentos da inclusão.

Optamos por iniciar a compreensão do trabalho pedagógico junto ao estudante com TEA pelo campo da avaliação, por compreender que é justamente por ela que esse estudante entra na escola. Desde o ingresso, sua presença está atravessada por laudos, pareceres e diagnósticos que funcionam como dispositivos avaliativos prévios, os quais, muitas vezes, orientam, restringem ou direcionam as ações pedagógicas que lhe serão destinadas.

Além disso, na dinâmica escolar cotidiana, a avaliação está presente em todas as etapas da trajetória do estudante, seja para definir sua turma, elaborar seu currículo ou pensar em intervenções específicas. Assim, partindo da avaliação, é possível compreender os caminhos que a escola percorre ao construir, ou não, respostas educativas mais sensíveis às singularidades desses estudantes.

A avaliação, conforme delineada no Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Girassol, é concebida a partir de uma perspectiva formativa, processual e inclusiva, reconhecendo o estudante como sujeito em constante desenvolvimento. O documento explicita que a avaliação se organiza em três níveis – institucional, das aprendizagens e de larga escala – e que sua finalidade vai além da mensuração de resultados, assumindo o papel de orientar as práticas pedagógicas, subsidiar tomadas de decisão e fortalecer o processo educativo como um todo (PPP, 2024).

Ao confrontar princípios da avaliação com o que foi observado na prática cotidiana da escola, pude perceber que há um esforço institucional em manter coerência entre o que se propõe no documento – no qual a avaliação aparece como eixo estruturante do trabalho pedagógico – e o que se realiza. Essa percepção emergiu especialmente na semana pedagógica,

quando foi possível observar que as ações do coletivo escolar eram atravessadas por processos avaliativos diversos.

Tais processos se davam: desde a avaliação institucional – que, por meio de um vídeo, apresentou uma leitura crítica das potencialidades e fragilidades da escola; passando pela análise dos dados das avaliações externas – como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB ¹²) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB¹³), utilizadas como referência para o planejamento do novo ano letivo; até as avaliações diagnósticas das aprendizagens – previstas para as primeiras semanas de aula, com o intuito de orientar a organização pedagógica e definir prioridades.

Essas avaliações diagnósticas, realizadas no início do ano letivo, buscaram mapear os níveis de aprendizagem dos estudantes, especialmente por meio de testes da psicogênese e de habilidades matemáticas. A partir dessas informações, as turmas foram organizadas em grupos com diferentes estratégias de intervenção. Os estudantes com TEA foram incluídos nesse processo sempre que os instrumentos se mostravam minimamente adequados às suas formas de expressão e participação. O processo evidenciou que ainda há muita dificuldade em avaliar as habilidades acadêmicas de alguns estudantes, principalmente aqueles com maior dificuldade na comunicação.

Um exemplo disso ocorreu na reunião de pais, quando um estudante com TEA de 12 anos, matriculado no 5º ano, demonstrou que sabia ler ao acaso, quando pegou uma caixa com material para uma dinâmica e leu em voz alta: “Bolso de ideias”. O espanto dos presentes na reunião foi visível, espanto e alegria – é claro. Até aquele momento, todos desconheciam que o estudante era capaz de realizar leitura convencional.

A surpresa provocou, inclusive, uma revisão das estratégias pedagógicas a serem criadas e utilizadas junto a ele. Esse acontecimento ilustra o quanto a avaliação formal, isoladamente, pode deixar de captar aspectos importantes do percurso de aprendizagem do estudante com

¹² O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador que mede a qualidade da educação básica no Brasil. Ele é calculado a partir da multiplicação da média de desempenho dos alunos em Português e Matemática pela taxa de aprovação. O resultado é um valor que varia de 0 a 10, em que quanto maior o índice, melhor a qualidade da educação. Cf.: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da,m%C3%A9dias%20de%20desempenho%20nas%20avalia%C3%A7%C3%B5es>.

¹³ O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um conjunto de avaliações externas e em larga escala que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) utiliza para diagnosticar a educação básica no Brasil e identificar fatores que influenciam o desempenho dos alunos. É uma avaliação bial que mede a qualidade, equidade e eficiência da educação em diferentes níveis governamentais. Cf.: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/saeb#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante>.

TEA. Revela também que o reconhecimento de certas capacidades ainda depende, muitas vezes, do acaso ou de situações não planejadas, o que indica fragilidades nos instrumentos e nos olhares pedagógicos utilizados no cotidiano.

Tal episódio reforça a importância de uma avaliação que, para além de cumprir uma função diagnóstica, esteja implicada no processo de conhecer o estudante em sua complexidade, não apenas a partir de suas respostas a determinados estímulos. Do ponto de vista da Teoria da Subjetividade, avaliar não se reduz a descrever comportamentos observáveis, mas implica compreender processos subjetivos em movimento, marcados por histórias, vínculos, contextos e sentidos subjetivos que atravessam o espaço escolar (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). Ao mesmo tempo, evidencia-se o desafio de construir uma cultura avaliativa que vá além das prescrições dos documentos oficiais e se enraíze nas práticas cotidianas de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

É importante destacar que, no PPP da escola, a avaliação dos estudantes com TEA não se resume à aplicação de instrumentos formais; ao contrário, em sua formulação, ela assume um caráter processual e investigativo, voltado ao reconhecimento mais profundo do estudante, enfatizando seus modos de comunicação, interesses, estratégias de autorregulação e de aprendizagem, entre outros aspectos. Essa avaliação inicial é conduzida, em tese, por meio da colaboração entre a professora do AEE e o(a) professor(a) regente, envolvendo escuta das famílias, análise de documentos, observação direta no espaço escolar e registro contínuo da vivência do estudante.

No entanto, a efetivação dessa parceria nem sempre ocorre de forma equitativa: em alguns casos, há trocas significativas entre os profissionais, em outros, a avaliação se concentra na professora do AEE enquanto a sala de aula comum permanece distante do processo. Essa assimetria revela não apenas uma fragmentação no acompanhamento do estudante, mas também o modo como a inclusão ainda é, em alguns casos, compreendida como responsabilidade de um setor específico da escola e não como um compromisso coletivo.

Entre tensões e esforços, a equipe da escola, de modo geral, busca se aproximar da proposta expressa no Currículo em Movimento da Educação Especial, principalmente ao tratar a avaliação como uma ferramenta formativa, articulada ao planejamento e sensível às singularidades dos estudantes. No entanto, as práticas observadas também demonstram que há um caminho ainda em construção, atravessado por desafios institucionais, culturais e subjetivos.

Outro ponto previsto no Projeto Político Pedagógico da escola é o Conselho de Classe, compreendido como espaço de análise coletiva, avaliação, planejamento e fortalecimento do trabalho pedagógico. Do ponto de vista normativo, o Conselho de Classe é entendido como um

espaço de acompanhamento sistemático do processo pedagógico, no qual se avaliam tanto o desempenho escolar da turma e dos estudantes individualmente, quanto as dinâmicas de relação entre professores e alunos.

A cada bimestre letivo, espera-se que esse espaço favoreça a construção coletiva de encaminhamentos pedagógicos que visem à superação de dificuldades e à melhoria da aprendizagem. Além disso, o conselho possui autonomia para deliberar sobre as questões pedagógicas discutidas, sendo seus registros formalizados em ata, o que reforça seu caráter institucional e formativo (SEEDF, 2018).

Os momentos de Conselho de Classe se mostraram ricos em trocas, mas também revelaram contradições importantes. Em alguns conselhos, os relatos de professores sobre suas experiências foram acolhidos com entusiasmo, especialmente quando traziam casos de avanço e sucesso – o ambiente se tornava mobilizador e fortalecedor. No entanto, eram marcados por silêncio ou desânimo por parte dos professores quando se tratava de turmas com maiores desafios.

As falas dos professores, nessas ocasiões, revelavam cansaço, dúvidas e sensação de impotência; justamente nesses momentos ficou mais evidente a ausência de estratégias efetivas por parte da equipe gestora e pedagógica para apoiar os professores. É importante ressaltar que, na Escola Classe Girassol, os conselhos de classe são realizados em cada turma individualmente, participando do processo a vice-diretora, a orientadora educacional, a pedagoga, a professora do AEE, o professor ou professora regente e, no caso, eu enquanto pesquisadora.

Em uma das reuniões, por exemplo, foi relatada a situação de uma turma de 5º ano, com alto número de estudantes ainda não alfabetizados ou em processo de alfabetização, um estudante com TEA com características bem marcantes, outros com diferentes deficiências e dois estudantes que apresentavam comportamentos significativamente desafiadores. A professora, nitidamente sobrecarregada, aparentava poucas alternativas de ação. O Educador Social Voluntário, que inicialmente apoiaria o estudante com TEA, acabou voltando-se quase exclusivamente ao acompanhamento desses dois estudantes – cujos comportamentos incluíam agressividade verbal e física, ameaças, desrespeito a colegas e professores, recusa sistemática às atividades propostas e frequente evasão da sala de aula.

Esses comportamentos, segundo os relatos, estavam fortemente associados a situações familiares complexas e a questões de conduta ainda não devidamente acompanhadas pela rede de apoio. Tal cenário evidencia a complexidade da gestão cotidiana da inclusão, que extrapola a presença da deficiência e envolve múltiplas dimensões. Embora a equipe pedagógica tenha se

comprometido com algumas estratégias, como a tentativa de transferir os dois estudantes para turmas diferentes, percebo que faltaram reflexões mais aprofundadas a respeito dos casos, inclusive da própria formação da turma.

Ao mesmo tempo, também presenciei conselhos nos quais professores trouxeram relatos detalhados, estratégias sensíveis e reflexões potentes sobre suas práticas pedagógicas, revelando o quanto é possível, mesmo em cenários desafiadores, construir uma docência comprometida com os princípios da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, também presenciei conselhos nos quais professores trouxeram relatos sensíveis, estratégias criativas e reflexões densas sobre suas práticas pedagógicas, revelando que – mesmo em contextos desafiadores – é possível construir uma docência comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Um exemplo particularmente significativo foi o relato de uma professora do 1º ano, que compartilhou uma experiência vivida com um estudante com TEA durante a aplicação de uma prova externa. A situação envolveu uma crise intensa, mas também revelou a disponibilidade afetiva e ética da docente em lidar com o episódio de forma sensível e humanizada, ressignificando sua própria prática. Esse acontecimento será retomado no segundo eixo de análise desta dissertação, como parte das construções interpretativas sobre os sentidos subjetivos relacionados à inclusão.

A coexistência desses diferentes modos de atuação ora aprofundados e críticos, ora fragmentados e protocolares, mostra que o Conselho de Classe era um espaço tensionado, atravessado por práticas e sentidos subjetivos diversos. Ele refletia tanto os avanços institucionais quanto as resistências subjetivas e estruturais que ainda operavam no interior da escola.

Outro tema que mobilizou intensamente o grupo de professores foi a pressão das avaliações externas. Durante a semana pedagógica, essa temática foi recorrente e mobilizou intensamente o grupo, pois o desempenho da escola nesses exames é motivo de grande expectativa entre os docentes. Antes desse encontro, a Coordenação Regional de Ensino (CRE) já havia realizado uma reunião com todas as gestões da cidade, na qual foram apresentados os resultados das últimas avaliações do IDEB e do SAEB.

Isso gerou, segundo os relatos, certo clima de disputa entre as escolas, valorizando aquelas que alcançaram os melhores índices e promovendo uma lógica de ranqueamento que acaba sendo difundida pelas equipes escolares. Assim, as avaliações externas passam a funcionar como mecanismos de controle e comparação entre instituições, atribuindo notas que muitas vezes não consideram as especificidades do contexto escolar.

Essa lógica provocava tensão entre os professores, que se viam desafiados a obter resultados cada vez melhores, mesmo diante de realidades complexas e heterogêneas. Em conversas informais, ouvi relatos de que a presença de estudantes com deficiência era percebida como um fator que poderia “abaixar a média da escola”. Tais falas, mesmo que ditas em tom de desabafo, revelam a permanência de discursos meritocráticos que colocam em tensão os princípios da equidade e da inclusão.

As avaliações externas, nesse sentido, funcionavam como dispositivos de regulação, que produziam efeitos concretos no cotidiano das escolas. Ao estabelecerem critérios únicos de desempenho, elas pouco dialogam com as realidades diversas que atravessam o espaço escolar. O paradoxo que se explicitava era: falava-se em valorização das diferenças, mas se premiava o desempenho padronizado. Assim, ainda que o Currículo em Movimento da Educação Especial afirme a centralidade da singularidade e personificação do ensino, outros mecanismos institucionais seguem operando objetiva e subjetivamente como uma régua que tenta uniformizar os ritmos, modos e tempos de aprendizagem dos estudantes.

A vivência junto aos professores durante a semana de aplicação das avaliações externas revelou um contexto atravessado por tensões, contradições e produções subjetivas associadas a esforços coletivos, sentimentos de exaustão e expectativas em torno do desempenho da escola. Embora a avaliação tivesse um caráter diagnóstico, sua aplicação mobilizou intensamente a equipe escolar, que precisou reorganizar horários, dobrar turnos e lidar com um formato denso e altamente regulado que exigia, por exemplo, gravações individuais da leitura dos estudantes e uso de plataformas digitais específicas.

O envolvimento do grupo com a atividade foi notável, revelando sentidos subjetivos de comprometimento com o trabalho e com os resultados da escola, mesmo quando estes extrapolavam as condições reais de trabalho. A tensão era perceptível, não apenas nos relatos dos professores, mas em seus gestos, expressões e falas sussurradas nos corredores. O desejo de que a escola “se saísse bem” na avaliação, mesmo sabendo que se tratava de uma prova diagnóstica, deixava entrever a presença de lógicas meritocráticas e competitivas que ainda atravessam o cotidiano escolar, tensionando a proposta inclusiva defendida nos discursos institucionais.

Um ponto que gerou incômodo entre os docentes foi a ausência de diretrizes específicas para a aplicação das provas aos estudantes com TEA ou com deficiência. Em meio à rigidez do formato, a falta de adaptações provocou alterações de comportamento em alguns desses alunos, que reagiram à quebra de rotina, ao volume de questões ou mesmo à dificuldade de compreender o sentido atribuído àquela avaliação. Tal situação evidenciou uma lacuna entre o

discurso oficial da inclusão e as práticas normativas que ainda operam segundo um modelo homogêneo e padronizado de avaliação.

Apesar disso, foi possível observar que a equipe se mobilizou coletivamente para enfrentar os desafios, criando alternativas pontuais no calor da prática – como dividir a prova em etapas menores ou acalmar os estudantes em crise. Essas ações, ainda que improvisadas, apontam para a força mobilizadora das relações solidárias e para a construção de sentidos subjetivos que valorizam o cuidado, a escuta e a corresponsabilidade. Ao final da semana, o alívio estampado nos rostos dos professores não era apenas pela conclusão de uma tarefa difícil, mas também pela reafirmação de vínculos e pela experiência compartilhada diante de um desafio institucional que, embora exaustivo, fora enfrentado de forma coletiva.

5.1.3 O currículo em prática: entre o prescrito, o vivido e o possível.

A adaptação curricular para os estudantes com TEA, na Escola Classe Girassol, parte prioritariamente de uma avaliação inicial realizada em colaboração entre a professora do AEE e a professora regente. Essa avaliação se fundamenta em diferentes fontes: documentos oficiais do estudante, entrevistas individualizadas com os responsáveis – conduzidas pela professora do AEE – e, sobretudo, pela observação direta da criança tanto na sala comum quanto na sala de recursos. Ainda que esse processo pareça estruturado, sua efetividade está sujeita às formas como os profissionais se implicam nessa escuta e interpretação das singularidades de cada criança.

Durante o período da pesquisa, acompanhei algumas dessas entrevistas, que se estendiam por cerca de uma hora e meia, abordando aspectos como o histórico de nascimento, diagnóstico, contexto familiar, uso de medicações, tipos de terapias e a rotina da criança. As informações colhidas eram descritas diretamente no formulário de adequação curricular, que contém perguntas e informações que norteiam toda a entrevista. Esse documento é compartilhado com a professora regente que o complementa ao longo do bimestre, de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula e as intervenções necessárias a cada estudante.

Apesar de essa prática demonstrar força para provocar mudanças significativas, capaz de aproximar o trabalho pedagógico da realidade concreta do estudante, ela também apresenta fragilidades. A centralidade da professora do AEE nesse processo, por exemplo, pode indicar tanto uma valorização do seu papel, quanto uma possível delegação excessiva de responsabilidades, comprometendo o envolvimento mais direto dos demais profissionais. Ainda

que os relatos familiares sejam importantes, nem sempre se convertem, na prática, em planejamentos realmente ajustados à experiência vivida pelo estudante em sala.

De todo modo, a entrevista pormenorizada com os responsáveis revela-se uma ferramenta significativa para subsidiar as estratégias pedagógicas, principalmente quando utilizadas para compreender aspectos subjetivos e cotidianos que não aparecem nos documentos oficiais, permitindo à equipe compreender, com maior profundidade, as barreiras específicas que precisam ser superadas para garantir uma aprendizagem significativa.

A partir disso, é possível reunir informações relevantes sobre o estudante – como suas preferências, objetos ou atividades que despertam interesse ou rejeição, formas mais frequentes de reagir em determinadas situações e estratégias que contribuem para sua autorregulação. Quando essas informações são compartilhadas e apropriadas pela equipe escolar, tornam-se um importante ponto de partida para a construção de práticas mais acolhedoras e responsivas, contribuindo não apenas para o acesso, mas também para a permanência e a participação efetiva do estudante no cotidiano escolar.

As adequações curriculares são organizadas a partir das necessidades específicas de cada estudante, conforme o que preconiza o Currículo em Movimento da Educação Especial. Elas podem ser adaptações menos significativas, geralmente realizadas no planejamento cotidiano do professor, que incluem ajustes organizativos na sala de aula – como disposição do mobiliário e agrupamento dos estudantes –, priorização de objetivos e conteúdos, alterações nos instrumentos de avaliação, modificações nos procedimentos didáticos e flexibilização da temporalidade para a realização de atividades.

Por outro lado, quando essas estratégias se mostram insuficientes para alcançar a individualidade do estudante, são realizadas alterações mais profundas no currículo, ou seja, adequações mais significativas. Nessas situações, pode ser necessário modificar objetivos e conteúdos, incorporar metodologias específicas orientadas pelo AEE, adaptar critérios de avaliação e até mesmo reorganizar a trajetória escolar do estudante – respeitando seu ritmo de aprendizagem e prevendo, se necessário, um parcelamento dos conteúdos ao longo do tempo. (SEEDF, 2014a).

Embora reconheça um esforço conjunto de muitos profissionais da escola para a implementação de um currículo que atenda as especificidades dos estudantes, sua construção demanda tempo, articulação e uma escuta contínua das respostas do estudante às mediações realizadas. Desse modo, nem sempre os recursos institucionais, o tempo pedagógico e a disposição subjetiva de todos permitem que tais adequações se consolidem na prática.

No cotidiano da escola, alguns estudantes com TEA apresentam dificuldades para permanecer durante todo o tempo em sala de aula. Nesses casos, quando há a presença de um Educador Social Voluntário – geralmente disponibilizado para estudantes com características mais acentuadas do TEA, com comportamentos de maior agitação –, a criança pode ser levada a um espaço externo, como o parquinho, até conseguir se autorregular. Em algumas situações, essa alternância entre atividades em sala e em ambientes externos já está prevista como parte da rotina diária do estudante.

Embora essas saídas sejam compreendidas como estratégias de autorregulação, especialmente para aqueles que apresentam comportamentos mais intensos ou dificuldades marcantes de adaptação ao ambiente coletivo, é fundamental lançar um olhar atento sobre essas situações. Em muitos casos, é necessário avaliar se a permanência reduzida em sala é realmente uma expressão das características do transtorno – como rigidez comportamental ou sensorial – ou se decorre da ausência de estratégias pedagógicas personalizadas que favoreçam, de forma progressiva, a ampliação do tempo de engajamento do estudante no contexto da turma.

Essa reflexão implica reconhecer que o desenvolvimento da autonomia e da permanência desses estudantes em sala não depende apenas de suas condições individuais, mas também da capacidade da escola em promover mediações eficazes, planejadas e sensíveis às suas singularidades. Podemos questionar: em que medida essas saídas são, de fato, estratégias pedagógicas intencionais e em que medida revelam uma dificuldade da escola em promover mediações suficientemente potentes para manter o estudante no espaço comum?

Como apontam Mitjáns Martínez e González Rey (2017), muitas vezes o discurso do respeito à diferença pode ocultar a ausência de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas, ou até mesmo indicar uma incredulidade na capacidade de desenvolvimento do estudante. Para enfrentamento de contextos assim, na Escola Classe Girassol, a diferença era muitas vezes reconhecida formalmente, mas nem sempre mobilizava ações que garantissem, de fato, processos educativos inclusivos e significativos.

Durante as reuniões coletivas, foram compartilhados relatos significativos sobre as estratégias adotadas para favorecer a permanência dos estudantes em sala de aula. Em uma dessas ocasiões, um professor relatou uma experiência com um estudante que frequentemente se ausentava do ambiente escolar. Ao perceber essa recorrência, o docente decidiu não autorizar mais a saída do aluno, mas, em contrapartida, passou a disponibilizar um tablet pessoal para que o estudante pudesse utilizá-lo em sala.

A iniciativa despertou o interesse do aluno, que passou a permanecer por períodos mais longos no espaço da sala de aula. A experiência mostra que, ao considerar os interesses do

estudante, o professor conseguiu criar uma estratégia simples e eficaz para favorecer sua permanência em sala e seu envolvimento com as atividades. Dessa maneira, conhecer o que mobiliza o aluno pode ser um recurso importante para tornar a aprendizagem mais acessível.

Nesse contexto, a colaboração entre os profissionais assumia papel central, com forte mobilização da equipe escolar diante das situações que envolviam estudantes com TEA. Tanto a gestão quanto os professores e profissionais do apoio pedagógico buscavam, com frequência, dialogar, escutar e propor alternativas conjuntas. Ainda assim, resistências também foram identificadas.

Em determinado momento, por exemplo, uma professora do terceiro ano, apesar de ter buscado orientação com a professora do AEE, demonstrou pouco interesse em aplicar as sugestões recebidas. Ela insistia que o estudante com TEA deveria realizar as mesmas atividades do livro didático como os demais colegas e recusava-se a adotar atividades mais lúdicas, afirmando que os alunos “já brincam demais em casa” e que estavam na escola “para aprender”. Essas experiências demonstram que o currículo não é um dado, mas uma construção atravessada por relações, disputas e sentidos em constante negociação.

De modo geral, é possível perceber que o currículo destinado aos estudantes com TEA estava intimamente articulado à avaliação, não apenas enquanto instrumento de aferição do desempenho acadêmico, mas como processo de produção de conhecimento sobre o estudante em sua singularidade. Nessa perspectiva, o currículo não era compreendido como um conjunto fixo de conteúdos a serem aplicados igualmente a todos, mas como um campo de decisões que se reconfigurava a partir da compreensão das formas particulares de o estudante se relacionar com a aprendizagem.

A Teoria da Subjetividade nos permitiu reconhecer que tais decisões não ocorriam apenas de forma técnica, pois também eram atravessadas por processos subjetivos, valores sociais e culturais historicamente construídos por cada profissional no interior da escola. Assim, olhar para a subjetividade do estudante com TEA exigia mais do que uma lista de conteúdos, objetivos, atitudes e comportamentos a serem trabalhados, requeria um olhar cuidadoso, reflexivo, empático e presente por parte dos profissionais que o acompanham.

Ainda que não seja possível afirmar que tal postura estivesse presente em todas as situações e com todos os estudantes, em diversos momentos do processo, havia práticas pedagógicas atravessadas por afetividade, acolhimento e disposição genuína para compreender o estudante em sua complexidade. Esses gestos, muitas vezes sutis, revelavam as possibilidades transformadoras de uma escola que, mesmo entre tensões e contradições, buscava produzir

formas mais humanizadas de inclusão – na tentativa de reconhecer o estudante com TEA como alguém que aprende, sente, reage e produz subjetividade no e com o coletivo escolar.

5.1.4 Muito além do papel: o planejamento como experiência e produção no cotidiano escolar.

O planejamento, na Escola Classe Girassol, se desdobrava em múltiplos níveis: o que é proposto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com orientações comuns a todas as unidades escolares; o planejamento coletivo da própria escola, organizado anualmente e adaptado às necessidades da comunidade escolar; e o planejamento específico dos(as) professores, tanto em nível do ano específico de sua turma quanto individual, nos quais são feitas as adaptações visando atender as especificidades dos estudantes com TEA. Esse arranjo revela um movimento dinâmico e, por vezes, tensionado entre o prescrito e o vivido, entre o que é sistematizado em documentos e aquilo que emerge das experiências cotidianas.

No nível mais macro, a SEEDF organiza um calendário anual com datas e temas que devem ser contemplados em todas as escolas da rede pública. A Semana da Inclusão, por exemplo, já constava como proposta para o mês de março e foi realizada de forma integrada pela equipe pedagógica da escola. Com base no livro *A Lua de Eloá*, de Mônica Pimentel, que narra a história de uma menina com TEA, a professora do AEE, a pedagoga e a orientadora educacional organizaram um projeto que percorreu todas as turmas, abordando temas como respeito às diferenças, direito das pessoas com deficiência, empatia e acolhimento.

Após o trabalho ser realizado em cada uma das turmas, houve uma peça teatral, onde as professoras encenaram o livro e, ao final, houve um momento de diálogo com os estudantes. No fim da semana, as turmas se comprometeram a realizar atividades artísticas a partir do tema, o que gerou uma exposição de todos os estudantes. A experiência foi construída em diálogo com os alunos e revelou o esforço coletivo da equipe em garantir que temas inclusivos ganhassem visibilidade e espaço formativo no cotidiano escolar.

Apesar de o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não mencionar explicitamente os estudantes com TEA, observa-se, no cotidiano escolar, práticas que sugerem movimentos inclusivos – como a escuta dos professores, o apoio às famílias e o acompanhamento pedagógico dos estudantes, especialmente mobilizados pelas equipes de apoio e pela vice-direção.

Tais observações permitiram a formulação de conjecturas de que, embora as diretrizes formais ainda apresentem lacunas, o processo inclusivo estaria se constituindo nas ações concretas, nas conversas de corredor, nas reuniões semanais e nos pequenos deslocamentos

institucionais – momentos em que decisões, gestos e ajustes cotidianos impulsionam pequenas mudanças no dia a dia.

A escola organiza anualmente um calendário interno com ações mais amplas, que incluem desde reuniões com famílias e festas escolares até a definição de dias para o atendimento individualizado de estudantes. No cotidiano semanal, às terças e quintas-feiras, são realizadas as coordenações por série, em que os professores se reúnem para planejar em grupo.

Observou-se que esses encontros favorecem trocas significativas, ainda que influenciadas por afinidades pessoais entre os docentes. Já às segundas e sextas-feiras, os planejamentos são individuais, podendo ser realizados fora da escola. Às quartas-feiras, ocorrem as coordenações coletivas com toda a equipe pedagógica, sendo também espaço de diálogo com a gestão escolar.

No que diz respeito ao planejamento do trabalho com estudantes com TEA, observa-se uma tentativa de articulação entre o currículo comum e as especificidades de cada estudante. O planejamento é construído com base em informações colhidas por meio de avaliações iniciais, entrevistas com famílias e observações cotidianas realizadas tanto pela professora do AEE quanto pelo(a) professor(a) regente.

A proposta da escola é que os estudantes com TEA acessem os mesmos conteúdos que seus colegas, mas por meio de metodologias diferenciadas, adaptadas aos seus modos singulares de aprender. Essa perspectiva, alinhada ao Currículo em Movimento da Educação Especial, busca garantir que o planejamento seja personalizado sem se tornar excludente, ou seja, que respeite o tempo, os interesses e as formas de expressão de cada criança, sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem.

Durante os planejamentos por série, temas relacionados ao TEA emergem de formas variadas. Em uma dessas reuniões, por exemplo, duas professoras relataram como planejaram atividades para o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Um dos relatos chamou atenção pela forma como um estudante com TEA reagiu à abordagem do tema. Ao ouvir a professora falar sobre o autismo e apresentar o cordão identificatório, o estudante interrompeu, visivelmente incomodado, afirmando: “Professora, por que você está falando sobre autismo? Eu não sou autista!”. A professora explicou que o estudante apresentava boa aprendizagem, mas não aceitava o diagnóstico e frequentemente utilizava o termo “autista” de forma pejorativa com colegas que apresentavam dificuldades.

Em contraste, outra professora relatou que, ao trabalhar o mesmo conteúdo, foi surpreendida quando um estudante com TEA perguntou a ela se ela não contaria à turma que

ele era autista. A professora respondeu, que como não havia combinado com ele, não revelaria à turma. Então ele perguntou se ele poderia explicar o que era autismo. Ele se apresentou como autista e explicou aos colegas que sua condição não implicava em agressividade, como alguns imaginavam. Essas experiências revelam que a forma como o estudante subjetiva o próprio diagnóstico pode variar profundamente e que o planejamento precisa ser sensível a essas nuances.

Nesse sentido, numa conversa com pedagoga da escola, que teve diagnóstico de TEA fechado recentemente, ela contou que, durante a semana da inclusão, enquanto faziam o trabalho de sensibilização nas salas de aula, fez questão de utilizar o cordão do TEA e que, em uma sala de aula, um estudante tirou rapidamente sua pulseira identificatória e tentou colocá-la no braço. Ela afirmou que o fato de eles perceberem uma pessoa adulta falando abertamente do tema e se colocando enquanto pessoa com diagnóstico de TEA traz coragem para outros se assumirem, pois diminui o estigma de incapacidade relacionado ao transtorno.

Nesse contexto, podemos situar o planejamento para o estudante com TEA como uma prática situada, ética e relacional, que exige escuta, empatia, presença e disponibilidade afetiva dos profissionais envolvidos. É necessário que o professor esteja atento aos elementos que atravessam a experiência do estudante – seus medos, suas resistências, seus desejos – e que crie espaços de aprendizagem onde esses elementos possam ser acolhidos e trabalhados. Isso exige também reconhecer os riscos de expor os estudantes sem o devido cuidado, bem como as expressões singulares que se tornam possíveis quando esses estudantes são autorizados a falar de si em seu próprio tempo e linguagem.

Outro planejamento importante para o estudante com TEA, na dinâmica escolar, é o Plano do AEE, realizado em formulário próprio da SEEDF, apresentando uma organização estruturada das informações relacionadas a cada estudante e às ações planejadas pela professora do AEE ao longo do ano letivo. O documento se inicia com a caracterização geral do estudante, incluindo dados pessoais, ano escolar, diagnóstico e histórico de acompanhamento.

Em seguida, são descritas informações sobre o desenvolvimento dos estudantes em diferentes áreas, como linguagem oral, comunicação, coordenação motora, aspectos cognitivos e comportamento social, com destaque para pontos de atenção e necessidades de apoio. Ao analisar alguns documentos, percebe-se a descrição detalhada do perfil dos estudantes e a tentativa de subsidiar o trabalho pedagógico com ações individualizadas e coletivas.

É possível observar que a proposta pedagógica do plano contempla objetivos gerais e específicos voltados ao desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da socialização e da aprendizagem escolar. As estratégias incluem o uso de jogos pedagógicos, materiais visuais,

rotina estruturada, apoio tecnológico e estímulos sensoriais – organizados em consonância com as potencialidades e dificuldades do estudante. O plano também explicita o turno do atendimento, a articulação com a professora regente e a importância da escuta das famílias.

Ainda que esses planos se apresentem como esforço de planejamento cuidadoso e comprometido com o processo de inclusão dos estudantes, percebe-se uma tendência a explicitar os comportamentos descritivos, baseando-se em referenciais normativos. Assim, distanciam-se de visões que compreendam o estudante como produtor de subjetividade, faltando por vezes uma problematização mais profunda das condições escolares que afetam as possibilidades de aprendizagem do estudante, bem como a consideração de suas expressões subjetivas, interesses e formas próprias de significar o cotidiano escolar.

Outro ponto a se discutir é que, embora o planejamento anual do AEE, se apresente de forma bem completa, verifica-se a dificuldade vivida pela professora de AEE na tentativa de colocar esse plano em prática, visto o número exorbitantes de estudantes que ela precisa atender e as ações cotidianas que se multiplicam sobre sua responsabilidade. Na prática, o trabalho vai sendo realizado dentro do que é possível, não de acordo com o ideal imaginado e descrito nos registros de planejamento.

Por fim, observa-se que o planejamento voltado aos estudantes com TEA – quando realizado com escuta e colaboração – fortalece os vínculos no coletivo escolar e amplia as possibilidades de uma prática pedagógica mais ética, responsável e inclusiva. No entanto, essa construção ainda se dá de forma desigual. Em alguns momentos, prevalecem iniciativas pontualmente planejadas, criativas e afetivas; em outros, observa-se a reprodução de práticas mais burocráticas, pouco sensíveis à singularidade dos sujeitos.

Entre avanços e limites, o que se evidencia é a importância de sustentar o planejamento como um espaço permanente de reflexão e coautoria entre os profissionais da escola, especialmente quando se trata de garantir o direito à aprendizagem de estudantes que historicamente foram excluídos dos processos formais de ensino. O planejamento, assim, não se reduz à organização de conteúdos ou estratégias, mas expressa modos de pensar a escola, os vínculos e as possibilidades de reinventar o trabalho pedagógico na e para as diferenças.

5.1.5 Síntese integradora do trabalho pedagógico: conjecturas produzidas a partir da imersão no cotidiano escolar.

Após a apresentação detalhada dos elementos que compõem o trabalho pedagógico da Escola Classe Girassol voltado aos estudantes com TEA – avaliação, currículo, planejamento e

dimensões normativas –, este item propõe uma síntese interpretativa que integra os aspectos analisados nos subitens anteriores – 5.1.1 a 5.1.4. Trata-se de construir um movimento reflexivo que vá além da descrição das práticas observadas, buscando compreender, à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey, como essas dimensões se articulam no cotidiano escolar e produzem sentidos subjetivos associados à inclusão escolar.

Como parte do processo construtivo-interpretativo, inspirado na Teoria da Subjetividade de González Rey, este item apresenta as conjecturas formuladas a partir da imersão no cotidiano da escola. Conforme esclarecem González Rey e Mitjáns Martínez (2019, p. 50), as conjecturas representam “reflexões, dúvidas e ideias em relação às quais um significado hipotético bem formulado ainda não pode ser atribuído”. São formulações iniciais que, embora ainda não se constituam como indicadores, abrem caminho para significados mais consistentes sobre o problema pesquisado. Nesse sentido, as conjecturas aqui apresentadas não pretendem encerrar a análise, mas orientar o olhar e o percurso interpretativo que será aprofundado nos eixos seguintes desta pesquisa.

A partir dessa imersão na dinâmica escolar e da escuta sensível ao que se manifestava nos espaços formais e informais do cotidiano, foi possível construir reflexões que acompanham este processo investigativo, orientando a interpretação dos processos subjetivos que emergem na escola pesquisada. A valorização simbólica do trabalho coletivo, por exemplo, parece emergir como um traço em constituição na subjetividade social da escola.

Em meio aos desafios, observam-se movimentações colaborativas que, embora nem sempre consolidadas como práticas sistemáticas, revelam esforços de construção conjunta, sustentados por vínculos de confiança e pela disposição para compartilhar responsabilidades. Em muitas situações, essas movimentações se articulam com a presença ativa da gestão e da equipe pedagógica, cuja escuta e envolvimento cotidianos se mostraram fundamentais para o enfrentamento das tensões institucionais e para a criação de estratégias sensíveis à singularidade dos estudantes. Nessas dinâmicas, percebe-se a constituição de sentidos subjetivos que apontam para modos mais inventivos e éticos de relação com a diferença.

Outra reflexão que me ocorre é a compreensão do trabalho pedagógico como uma unidade complexa em que avaliação, currículo e planejamento não se organizam como etapas lineares e estanques, mas como processos interdependentes e mutuamente constituídos, que se entrelaçam e se reconfiguram continuamente na prática. Essa articulação não é apenas técnica ou metodológica, mas subjetiva: emerge das relações, das decisões, das crenças e dos sentidos subjetivos produzidos por professores, gestores e demais profissionais que atuam no cotidiano escolar.

Dessa forma, o trabalho pedagógico não se realizava fora das contradições que atravessavam a escola; ao contrário, ele era constituído por essas contradições. Ainda que o discurso oficial apontasse para a centralidade do estudante com TEA e para a valorização de suas singularidades, a vivência cotidiana revelava que essa intenção se tensionava com práticas historicamente consolidadas, pressões institucionais e limitações estruturais.

Em determinadas situações, era como se a avaliação, o currículo e o planejamento operassem mais como dispositivos de controle e padronização do que como ferramentas para a promoção do desenvolvimento dos estudantes. Em outras, eram compreendidos e utilizados de forma diferenciada por profissionais sensíveis e atentos às necessidades dos estudantes, tornando-se possibilidades de escuta, de acolhimento e de invenção pedagógica.

A experiência investigativa desenvolvida na Escola Classe Girassol revelou, por exemplo, práticas em que a avaliação era, de fato, mobilizada como ferramenta para conhecer o estudante em sua complexidade, orientando escolhas curriculares e estratégias planejadas com intencionalidade e empatia. No entanto, essa experiência também evidenciou momentos em que a adaptação curricular se reduzia à reprodução de conteúdos simplificados, sem considerar um aprofundamento teórico, metodológico ou estratégico. Essa ambiguidade revela que a produção subjetiva do trabalho pedagógico com estudantes com TEA não se dá em uma única direção: ela é atravessada por conflitos, sentidos contraditórios e disputas simbólicas sobre o que é ensinar, aprender e incluir.

Portanto, compreender o trabalho pedagógico com estudantes com TEA, a partir da lente da Teoria da Subjetividade, implica reconhecer que currículo, avaliação e planejamento são faces de um mesmo processo dinâmico e instável, no qual o social e o individual não apenas coexistem, mas se fundem nas experiências institucionais vividas. Nessas experiências são configurados movimentos – ora emancipatórios, ora excludentes – que, ao mesmo tempo, revelam e fazem parte das formas pelas quais a escola se relaciona com a diferença.

Dessa maneira, as reflexões aqui delineadas não encerram, mas inauguram um movimento de aprofundamento que se seguirá na próxima seção, em que tais sentidos subjetivos serão retomados sob a forma de indicadores e configurações subjetivas associadas à inclusão de estudantes com TEA. Assim, consolidam-se como parte do movimento construtivo-interpretativo que orienta a leitura da subjetividade social da Escola Classe Girassol.

5.2 Eixo de compreensão: elementos da subjetividade social da escola associados ao trabalho pedagógico junto aos estudantes com TEA

5.2.1 A gestão como força potencialmente mobilizadora de práticas e sentidos subjetivos relacionados à inclusão.

Meu primeiro contato na escola foi com a diretora – com quem eu já havia trabalhado no passado e com quem já tinha um vínculo afetivo de longa data, embora, nos últimos anos, pouquíssimas tenham sido as vezes em que nos encontramos. Nessa primeira conversa, a diretora apresentou uma abertura à pesquisa assim como interesse pela temática da inclusão do estudante com TEA. Durante nossos diálogos, ela foi relatando questões do diagnóstico de seu filho na fase adulta e também que estava concluindo um curso de Direito – bem como o tema de sua monografia, relacionado à temática do autismo, com aprofundamento em questões sobre os planos de saúde.

Em outro dia, ela relatou seu esforço em convencer a coordenadora do Polo de Deficiência Auditiva, da Coordenação Regional de Ensino (CRE), em não retirar os estudantes com Deficiência Auditiva (DA) da Escola Girassol – a escola pesquisada foi polo de DA durante 8 anos –, lamentando que, infelizmente, ela houvesse tomado a decisão de levar o polo para outra escola devido a questões relacionadas à estrutura física da escola. Chamou-me a atenção quando ela argumentou: “Eu falei pra ela: ‘Na minha opinião, os recursos humanos se sobrepõem aos recursos físicos; e, quanto ao humano, nossa escola se garante!’” – falou sorrindo em uma conversa informal.

Durante o mês de janeiro, quando eu participava do planejamento da semana pedagógica juntamente com a diretora e a vice-diretora, o funcionário da portaria chegou até a sala e disse que tinha uma mãe querendo conversar com a diretora. Ele queria saber se deveria mandá-la entrar ou agendar com ela para outro dia ou horário, já que estava próximo ao horário do almoço e ambas não haviam almoçado ainda. Ao averiguar que se tratava da mãe de um estudante com TEA, as duas se prontificaram a recebê-la naquele momento e me chamaram para a reunião, realizada na sala da diretora.

A mãe do estudante demonstrava profunda angústia diante da mudança do filho para uma nova escola, temendo que ele não fosse acolhido de forma adequada. A criança havia sido transferida da educação infantil e iniciaria o 1º ano do ensino fundamental naquele ano letivo. Diante disso, a diretora se mostrou receptiva e sensível, acolhendo tanto a mãe quanto as preocupações por ela expressas. Essa postura pode ser observada no diálogo a seguir:

Mãe: – Tenho muito medo dessa escola, ela é muito grande... Ouvi dizer de uns que a escola é boa e de outros, que não é.

Diretora: – Não se preocupe, já temos muita experiência com a inclusão, seu filho vai gostar da escola.

Mãe: – Mas ele é autista e xinga muito. Tenho medo dos meninos grandes baterem nele.

Diretora: – Aqui nós fazemos um trabalho com todos, os alunos maiores já estão acostumados, tem muitos autistas aqui. Já tem muitos anos que trabalhamos com inclusão aqui. Temos experiência **(Reunião entre as gestoras e uma mãe de um estudante com TEA)**.

A conversa continuou até que a mãe se emocionou e passou a falar e chorar ao mesmo tempo.

Mãe: – Não quero que pense que sou eu que o ensino a xingar... as pessoas me julgam... eu sou evangélica... mas ele ouve músicas pesadas na rua em frente de casa, e ouve os vizinhos xingando e brigando. Não é em casa que ele aprende esses nomes feios.

Diretora: – Quero que fique tranquila... vai dar tudo certo! Estaremos juntas trabalhando com seu filho, escola e família. No início ele pode estranhar a mudança, mas com o tempo ele se acostuma com a nova rotina **(Reunião entre as gestoras e uma mãe de um estudante com TEA)**.

Em outra ocasião, ouvi a diretora expressar insatisfação com a postura de um secretário escolar recém-chegado, que – mesmo ocupando um cargo na gestão – priorizou o preenchimento do Censo Escolar em detrimento do atendimento de um pai que buscava conversar sobre seu filho. O secretário, naquele momento, encaminhou a demanda ao supervisor pedagógico. A diretora enfatizou que, conforme acordado na equipe, qualquer membro da gestão presente no momento deve interromper suas atividades e acolher as demandas que surgirem, especialmente quando envolvem estudantes e suas famílias. A partir dessas informações, construímos **o indicador de que as decisões e ações da gestão escolar se associam a estimular a valorização de aspectos humanos relacionados ao processo educativo inclusivo com forte orientação para o desenvolvimento de valores subjetivos em relação à transformação social**.

Também foi interessante perceber, na situação de acolhimento à mãe, como as duas, diretora e vice-diretora, abriram mão de seu horário de almoço para recepcioná-la, transmitindo confiança e segurança no trabalho da escola. Naquela ocasião, a conversa durou cerca de 30 minutos, com a mãe muito ansiosa e chorosa, falando das dificuldades que enfrentava com o filho. As duas, diretora e vice, permaneceram numa escuta atenta, buscando passar apoio, sensibilidade e segurança à mãe.

Além disso, falaram de forma a passar tranquilidade em relação ao trabalho a ser realizado com a criança. Ao fim, a mãe saiu mais tranquila. Após a mãe ir embora, a vice-diretora abriu um caderno, leu as informações que havia pego sobre esse estudante, a partir da escola da qual ele vinha, e falou: “Bem que tinha escrito essa observação aqui: a mãe do Bruno precisa ser acolhida” – e respirou com ar de dever cumprido.

Essa fala da vice-diretora demonstrou a importância que dava às colocações da equipe pedagógica da escola anterior, sinalizando o desejo de fazer a inclusão dessa criança dar certo. Durante a exposição da mãe, em que ela narrava fatos sensíveis acontecidos em sua relação com o filho, em nenhum momento percebi, nas duas gestoras, alguma expressão de espanto; elas agiram com naturalidade e também não comentaram tais fatos na minha frente após a saída da mãe. Essa foi a primeira intervenção concreta que presenciei na escola, a qual me possibilitou produzir **o indicador do comprometimento ético e genuíno da gestão da escola com a inclusão escolar.**

Durante o período em que estive na escola, foram diversos os momentos em que pude observar conversas e ações das gestoras que evidenciavam esse comprometimento. No episódio mencionado, torna-se evidente a disposição para o diálogo com a família, mesmo diante das múltiplas demandas que acompanham os cargos que ocupam. Tal atitude revela sensibilidade diante do sofrimento do outro, bem como uma postura aberta à escuta e ao compartilhamento de experiências.

Em todas as ocasiões em que presenciei o contato da diretora com as famílias, foi possível perceber atitudes marcadas pelo cuidado e pela escuta atenta. Tanto na reunião com os responsáveis pelos estudantes da educação especial, quanto na situação anteriormente descrita, a diretora fez questão de compartilhar sua vivência pessoal como mãe de uma pessoa com diagnóstico de TEA – evidenciando empatia e compreensão quanto aos desafios enfrentados por famílias de pessoas com deficiência. Essas informações contribuíram para reforçar os indicadores acima construídos.

Para compreender mais profundamente as dinâmicas que envolviam a organização do trabalho pedagógico na escola, voltei minha atenção especialmente à vice-diretora, Simone, figura constantemente presente no cotidiano escolar. Sua atuação se destacava pela intensa participação nas atividades da escola: acompanhava as coordenações pedagógicas, estava envolvida nas demandas cotidianas dos docentes e nas interações com estudantes.

Além disso, ela mantinha diálogo próximo com os serviços de apoio – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Orientação Educacional (OE) e Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como interagia com famílias e responsáveis. Esse

envolvimento amplo despertou em mim grande curiosidade quanto à sua forma de se posicionar diante da complexidade da escola e seu compromisso com a inclusão escolar.

Apresentada à vice-diretora, pela diretora da escola, como sendo seu "braço direito", fui posteriormente informada de que Simone havia recebido, em 2024, um diagnóstico de TEA. Embora esse aspecto não tenha sido aprofundado em nossos diálogos, não pude deixar de conjecturar se sua postura empática e acolhedora – tanto com os estudantes quanto com suas famílias – poderia estar relacionada a vivências pessoais e subjetivas. Com o tempo, percebi que esse mesmo olhar atento também se estendia aos professores, o que contribuía para o prestígio que ela mantinha junto à equipe docente.

Em um Conselho de Classe, no qual era discutido o comportamento de um estudante diagnosticado com TEA, chamado Mário, presenciei o seguinte diálogo:

Professora Carla: – O Mário se identifica demais com a Simone.

Orientadora Educacional Tais: – Autista conhece outro autista – a orientadora fala essa frase sorrindo e todos sorriem, inclusive Simone.

Professora Helena do AEE: – Tem pessoas que têm confiança.

Vice-diretora Simone: – Se eu estiver em pé na entrada, ele solta a mão do pai e corre para me abraçar.

Professora Helena do AEE: – Mas você, Simone, é um referencial de confiança na escola. Ele se sente acolhido por você. Ele pensa: “Ela vai cuidar de mim”. O primeiro contato dele na escola foi você. Ele associou você como elo na escola (**Diálogo durante um Conselho de Classe**).

Nesse momento, observei que todos os presentes no Conselho de Classe fizeram gestos e expressões concordando com as afirmações, fazendo-me conjecturar sobre a admiração que muitos atores escolares têm pela pessoa da vice-diretora, incluindo alunos e professores(as). Numa reunião realizada entre a mãe de um estudante com TEA, a professora regente da turma, a professora do AEE, a Simone e eu, eu havia ficado particularmente atenta à postura conciliadora exercida por ela.

Na ocasião, a professora regente convocou a reunião para falar basicamente que nunca havia trabalhado com um estudante como o Ryan, reclamando dos comportamentos da criança e querendo sondar como a mãe conduzia a relação com o filho. A mãe, sempre educada, procurava dar explicações técnicas sobre a forma que lidava com o filho e a professora se comunicava de forma a expressar muita angústia em relação aos comportamentos de Ryan, caso que discutirei posteriormente no estudo.

Durante a reunião, Simone destacou os avanços do estudante, enfatizando comportamentos que haviam sido superados, especialmente nos anos anteriores. Ao mesmo tempo, buscou tranquilizar a professora, reconhecendo os progressos já alcançados em sua

atuação com o aluno. Sua postura também evidenciava familiaridade com a mãe de Ryan, sugerindo que o diálogo entre ambas era frequente e que ela acompanhava de perto as demandas relacionadas ao estudante.

Nessa situação, foi possível perceber muita tensão por parte da professora, por esse motivo, destaco a importância do papel desempenhado por Simone, visto que era essencial naquele momento manter o tom amigável e produtivo da reunião, inclusive por ser o primeiro contato entre a professora e a mãe do estudante – que teriam que se relacionar durante todo o ano letivo em favor do desenvolvimento daquela criança.

Essas cenas, marcadas por gestos de escuta, acolhimento e mediação, permitiram-me construir **um indicador que aponta para a emergência de sentidos subjetivos no coletivo escolar em torno da atuação da vice-diretora, onde sua presença compõe uma liderança sensível, sustentada mais pelo vínculo do que pela autoridade formal. Tais movimentos contribuem para a produção de sentidos mais receptivos à inclusão e ao reconhecimento dos estudantes com TEA como parte legítima da escola. Trata-se, portanto, de um indicador que vai além de sua atuação individual, emergindo das ressonâncias que sua presença mobiliza no cotidiano escolar.**

Em uma de nossas conversas sobre o trabalho pedagógico com estudantes com TEA, perguntei a Simone sobre a receptividade dos professores à inclusão desses alunos. Sua resposta foi direta: “Geralmente é boa, raramente tenho problemas de não aceitação do estudante, mas quando tenho, eu falo em alto e bom tom: ‘Professora, ele tem o **direito** de estar aqui.’”

A forma como enfatizou a palavra “direito” foi marcante. Sua entonação, firme e segura, dava destaque àquela palavra como se ela quisesse colocá-la num grande *outdoor*, com letras garrafais e luzes piscantes. A partir daquele momento, passei a notar que Simone frequentemente assumia uma postura de defesa incondicional da presença dos estudantes com deficiência na escola, reafirmando a educação como um direito inegociável.

Em outro momento, durante um café da manhã com a diretora, a vice e uma coordenadora, elas conversavam sobre uma professora que havia trabalhado na escola, no ano de 2024, e que não queria dar atendimento individual para um estudante com diagnóstico de TEA no turno contrário, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, alegando que o tempo da coordenação era para a sua coordenação individual. Todavia, o pai desse estudante estava exigindo o atendimento por causa da dificuldade da criança na leitura e escrita.

Na tentativa de resolver a problemática, a equipe gestora conversou com a professora, que não gostou de terem chamado sua atenção e acabou saindo da escola. Enquanto as três narravam esse acontecimento, Simone alterou o tom ao dizer: “Eu falei mesmo. A criança tem

direito a esse atendimento. Meu papel aqui é defender o direito das crianças”. Em um dos longos diálogos que tive com Simone, perguntei:

Pesquisadora: – O que seria uma escola verdadeiramente inclusiva para você?

Simone: – A primeira coisa é todos que estão ali trabalhando acreditarem que todas as crianças têm o **direito** de estarem ali. Independente da sua condição. Aí sim daria para construir um ambiente **humanizado**, onde conseguir ter um amiguinho é uma pauta pedagógica. **(Dinâmicas conversacionais entre a pesquisadora e a vice-diretora).**

Nessa fala, chama atenção, mais uma vez, a centralidade atribuída ao direito – não apenas como princípio legal, mas como valor vivo e orientador das práticas cotidianas da escola. Da mesma forma, a ênfase no termo “humanizado” desperta uma reflexão significativa. Ao ser enunciada nesse contexto, revela-se carregada de potência, sobretudo quando confrontada com tendências homogeneizadoras que, muitas vezes, marcam o trabalho pedagógico. Pensar a escola como um espaço humanizado, implica reconhecer cada criança em sua singularidade, compreendendo que seus vínculos, afetos e experiências também fazem parte do trabalho pedagógico, num movimento que acolhe e valoriza as expressões subjetivas que ela traz.

No diálogo iniciado sobre a escola ser verdadeiramente inclusiva, Simone teceu um longo comentário sobre sua atuação na escola ao longo do tempo, já que antes de ela ser vice-diretora, trabalhou como coordenadora pedagógica por quase 10 anos, como podemos ler abaixo.

Simone: – Eu, a partir de uns tempos para cá ... de uns anos para cá, eu também me tornei um pouco intolerante com falas de colegas e de servidores em relação aos estudantes com deficiência. Eu comecei a ter a minha postura igual a postura de que a gente precisa ser antirracista, entende? Eu não posso aceitar que uma pessoa seja racista do meu lado! Então eu comecei a ter essa postura também com a questão das deficiências. Então eu comecei a não tolerar **nenhum comentário, nenhum comentário de forma nenhuma...** depreciativo. Comecei a ser bem **intolerante** nesse sentido **(Dinâmica conversacional entre a pesquisadora e a vice-diretora).**

Nesse diálogo, ela ainda disse que antigamente muitas pessoas vinham “inocentemente” comentar sobre estudantes com deficiência, questionando os ganhos que estariam tendo, demonstrando não acreditar no trabalho que estavam realizando e nem no ganho acadêmico dos estudantes. Ela disse que, sempre que isso acontecia, já tinha um discurso preparado e conversava por horas com a pessoa, na tentativa de argumentar a favor da criança.

Disse perceber que, com o tempo, esses questionamentos foram diminuindo, pelo menos direcionados a ela. No final da fala, novamente, Simone fala sobre o direito da criança: “Eu faço um discurso, assim, de horas para mostrar que realmente aquela criança tem direito, ela

tem o direito de tá ali. A gente tá ali também para defender esse direito dela!'. Esse conjunto de informações permite construir **o indicador sobre o papel central que Simone assume para a constituição da subjetividade social da escola em relação ao direito dos estudantes com deficiência à uma escola verdadeiramente inclusiva.**

Essa questão do direito também se evidencia nas falas e ações cotidianas da diretora em diferentes contextos, junto aos professores, nas reuniões com as famílias e nas decisões que envolviam o cotidiano escolar, revelando uma articulação de posicionamentos e concepções entre diretora e vice-diretora. Nesse sentido, as gestoras estão alinhadas às ideias de Mantoan (2021) – que defende que a inclusão escolar não é uma concessão, mas um direito – e demonstram um compromisso constante com a garantia desse direito.

Com base nas construções interpretativas realizadas, formulo a seguinte **hipótese: as atuações da diretora e da vice-diretora expressam forte articulação com a possibilidade de produção de sentidos subjetivos marcados por um compromisso ético com a inclusão, que vai além do cumprimento de deveres legais ou do conhecimento das normativas educacionais. Suas práticas cotidianas revelam um processo ativo de produção subjetiva de concepções sobre os direitos, evidenciando convicções que orientam suas escolhas, mediações e posicionamentos frente aos desafios institucionais.**

Esse compromisso se manifesta na valorização das relações humanas, especialmente com os estudantes e suas famílias, contribuindo para a constituição de uma cultura escolar pautada na equidade, no acolhimento das diferenças e na legitimidade da escola comum como espaço de todos. A gestão, nesse contexto, favorece a produção de sentidos subjetivos associados à implementação de um trabalho pedagógico, na escola, relacionado à inclusão de estudantes com TEA, mesmo diante das tensões e contradições que permeiam o cotidiano escolar.

Essa construção hipotética não se apresenta como uma verdade acabada, mas como uma interpretação que se conforma no processo investigativo – atravessada por movimentos, contradições e novos olhares que vão se produzindo. Nesse percurso, emergem questionamentos importantes sobre a potência da atuação das gestoras na constituição da subjetividade social da escola.

Até que ponto a postura ética e comprometida das gestoras com o cuidado nas relações humanas reverbera, de fato, na organização do trabalho pedagógico como um todo? Em que medida esses sentidos subjetivos, expressos nas ações da gestão, são compartilhados, resignificados ou tensionados pelos demais profissionais da escola? Essas indagações revelam a complexidade do fenômeno e sinalizam a necessidade de compreender como as configurações

subjetivas da gestão se articulam – ou não – às práticas pedagógicas cotidianas e se produzem efeitos que vão além das intenções individuais.

5.2.2 Ação colaborativa da equipe pedagógica: vínculos, subjetividade e inclusão na prática.

Como especificado anteriormente, a SEEDF possui – em seu quadro de funcionários – alguns profissionais que são responsáveis por dar apoio ao atendimento do público alvo da educação especial e aos transtornos específicos.¹⁴ Na Escola Girassol, essas equipes estão representadas pelas profissionais apresentadas no quadro abaixo:

¹⁴ Conforme a Resolução nº 1/2017 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), transtornos funcionais específicos – também chamados de transtornos específicos – constituem “um conjunto de sinais e sintomas no sistema funcional, manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração.”

Quadro 4 – Profissionais componentes da equipe

EQUIPES DA ESCOLA CLASSE GIRASSOL		
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) SALA DE RECURSOS	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL(OE)	EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM (EEAA)
<i>FUNÇÃO</i> “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (MEC, 2008 <i>apud</i> SEEDF, 2025, p. 13).	<i>FUNÇÃO</i> “A Orientação Educacional é serviço especializado, desempenhado pelo Pedagogo-Orientador Educacional, para o acompanhamento e o apoio dos profissionais da educação, dos estudantes, seus familiares e articulação da comunidade escolar e da rede externa (rede social ou rede de apoio), quanto ao processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas que os cercam” (SEEDF, 2019, p. 59).	<i>FUNÇÃO</i> “A atuação das EEAA deve ser pautada por “três grandes dimensões de trabalho: • Mapeamento institucional das instituições educacionais. • Assessoria ao trabalho coletivo dos professores. • Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem”. Composta por profissionais com formação em psicologia e em pedagogia” (SEEDF, 2010b, p. 68).
<i>PROFESSORA</i> HELENA	<i>ORIENTADORA</i> TAÍS	<i>PEDAGOGA</i> EVA

Na Escola Classe Girassol, a EEAA encontra-se composta apenas pela pedagoga, uma vez que, até o momento da pesquisa, não havia psicóloga designada para a unidade. Diante disso, optei por utilizar o termo equipe pedagógica para me referir à atuação conjunta das três profissionais que compõem esse núcleo de apoio: Helena – professora do AEE; Taís – orientadora educacional; e Eva – pedagoga. Embora cada uma delas desempenhe funções específicas conforme suas atribuições institucionais, o que se demonstrou no cotidiano da escola foi uma prática colaborativa, marcada por trocas constantes, corresponsabilidade e construção conjunta de estratégias frente às demandas que emergem nas situações escolares.

Iniciarei esta construção interpretativa a partir do primeiro contato estabelecido com a professora Helena, única entre as três profissionais que já atuava na escola no início da pesquisa de campo, em novembro de 2024. Helena me foi apresentada pela vice-diretora nos seguintes termos: “Esta é a professora da sala de recursos, nossa especialista em Educação Especial”. Na sequência, fomos até a porta da sala de atendimento educacional especializado, onde iniciamos o que seria uma breve conversa, mas que trouxe elementos significativos para o início das reflexões.

Professora Helena: – Nossa, essa palavra *especialista* traz um peso pra mim – comentou em tom de brincadeira.

Pesquisadora: – Peso em que sentido?

Professora Helena: – É que estava assistindo uma reportagem sobre inclusão esses dias e vi que as mães estão reclamando muito da falta de formação. Querem pessoas mais capacitadas para atender os filhos... e estão certas, né? Ser considerada uma especialista me traz uma grande responsabilidade (**Conversa informal entre pesquisadora e professora da sala de recursos**).

Essa fala, articulada a outros diálogos ao longo da pesquisa, permitiu interpretar que **a professora Helena produzia sentidos subjetivos associados ao peso do papel de especialista, atravessados tanto por exigências externas – como as expectativas das famílias – quanto por uma responsabilização individual diante dos desafios da inclusão escolar.** É importante destacar que, durante grande parte do ano de 2024, Helena atuou sem o suporte da equipe pedagógica da escola, uma vez que o orientador educacional estava de licença médica e a pedagoga e a psicóloga haviam sido transferidas. Assim, interpretamos que seu posicionamento naquele momento também expressava uma tensão entre o reconhecimento institucional de sua função, que tendia a associá-la à oferta de respostas para todas as demandas relativas aos estudantes com TEA, e o sentimento de solidão no exercício de suas atribuições.

Contudo, mais do que compreender os sentidos subjetivos produzidos pela professora em relação à especificidade de seu trabalho, importava compreender como esse trabalho se constituía e era constituído na e pela subjetividade social da escola pesquisada. Tratava-se de investigar como a professora atuava e se inseria nas dinâmicas coletivas da instituição, quais valores ou concepções eram mobilizados em suas práticas pedagógicas e como essas práticas eram entendidas pelos diferentes grupos da escola. Ao considerar essa complexa rede de interações, tornou-se possível compreender a dimensão subjetiva que a sustentava e, ao mesmo tempo, tensionava o lugar ocupado pelo AEE no cotidiano da escola.

É importante ressaltar que a professora Helena desempenhava uma função atravessada por múltiplas exigências institucionais e subjetivas. Sozinha no cargo – apesar da previsão de

uma segunda profissional para o turno contrário – atendia cerca de 41 estudantes com deficiência, entre eles a maioria com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Seu trabalho incluía desde a realização de entrevistas individualizadas com os responsáveis, momento no qual coletava informações essenciais à construção das estratégias pedagógicas, até a produção dos documentos de adequação curricular – que eram compartilhados com os professores regentes e complementados ao longo dos bimestres – e plano de atendimento educacional especializado.

Além disso, Helena participava ativamente dos Conselhos de Classe, colaborava com os planejamentos pedagógicos e assumia a mediação entre os profissionais da escola e as necessidades singulares de cada estudante. Durante a pesquisa de campo, foi possível observá-la em diversas situações junto aos professores – escutando, propondo alternativas, acolhendo dúvidas e, sobretudo, buscando construir estratégias viáveis para lidar com as demandas do cotidiano escolar. Sua atuação não se restringia à dimensão técnica da função, mas esteve sempre revestida de afetividade, escuta e criatividade, promovendo práticas que se mostravam coerentes com os princípios da inclusão.

Seja elaborando atividades diversificadas, seja propondo intervenções específicas, a professora demonstrava um compromisso ético com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, atuando com sensibilidade e engajamento mesmo diante das contradições e limitações impostas pela estrutura da escola. Sua prática mostrava que o AEE, quando sustentado por vínculos e envolvimento subjetivo, pode produzir respostas concretas e inventivas às necessidades dos estudantes, contribuindo para a construção de um cotidiano escolar mais sensível à diferença.

Segundo a Teoria da Subjetividade de González Rey (2005; 2011), os sentidos subjetivos se constituem na relação entre o indivíduo e contexto social, histórico e institucional. No caso da professora Helena, interpretamos que **os sentidos subjetivos produzidos em relação ao seu papel como especialista associavam-se não apenas às exigências legais, mas também às ausências institucionais vivenciadas em 2024, especialmente à falta de uma equipe pedagógica ativa. Essa vivência intensificou um sentimento de responsabilização individual, gerando tensão subjetiva em torno de sua atuação.**

Durante a semana pedagógica, logo no início das atividades, a escola recebeu novas profissionais para ocupar a função de orientadora educacional e de pedagoga, as profissionais Taís (OE) e Eva (Pedagoga). Isso possibilitou a formação de uma equipe que rapidamente se articulou de maneira colaborativa, revelando uma disposição para complementar e fortalecer o trabalho pedagógico da escola. Essa postura ficou evidente nas dinâmicas da própria semana

pedagógica, quando a equipe passou a atuar em conjunto com a gestão escolar – especialmente com a vice-diretora – no planejamento e condução das atividades.

Taís, por exemplo, ficou responsável por uma das formações, enquanto, no terceiro dia, foi realizada uma palestra conjunta sobre as atribuições do AEE, da OE e da EEAA como a forma de acolher os estudantes com deficiência e/ou TEA na primeira semana de aula. Em uma de nossas conversas, Helena disse: “Trabalhar com o apoio das meninas está me fazendo muito bem! Parece que a gente já se conhece há séculos!”. Dessa forma, a sensação de solidão demonstrada pela professora Helena, durante o ano de 2024, parecia subjetivamente resolvida no cenário de 2025.

A constituição de uma equipe colaborativa e a atuação conjunta com a gestão escolar inaugurou um campo relacional mais compartilhado, possibilitando uma mudança da função da professora em relação às atividades referentes ao AEE. A corresponsabilidade pelas ações pedagógicas passou a ser distribuída, permitindo que novos processos subjetivos, mais coletivos e menos solitários, fossem produzidos em relação ao trabalho.

A partir das informações acima, teço o seguinte indicador: **a atuação colaborativa e integrada entre os membros da equipe pedagógica e da gestão escolar apontava, naquele momento, para a constituição de sentidos subjetivos de satisfação, pelo compartilhamento de atuação da equipe, como parte da configuração subjetiva social em relação à inclusão de estudantes com deficiência e com TEA.**

Tanto a pedagoga quanto a orientadora educacional iniciaram suas trajetórias na Escola Classe Girassol no início do ano letivo de 2025. Desde os primeiros dias, foi possível perceber uma forte articulação entre essas duas profissionais, a professora do AEE e a vice-diretora da escola. As interações entre elas ocorriam de forma fluida e cooperativa, sinalizando não apenas alinhamento técnico, mas também certa sintonia. É como se compartilhassem um mesmo repertório sobre o fazer pedagógico e sobre a inclusão escolar.

A presença da pedagoga Eva na Escola Classe Girassol, desde a primeira semana, evidenciava uma prática comprometida, sensível e ajustada ao ritmo ágil que caracterizava a gestão e a equipe pedagógica da instituição. Em uma de nossas conversas, após tê-la ouvido expressar de forma crítica sua experiência em uma escola anterior, perguntei sobre sua avaliação da nova escola.

Ela respondeu de forma direta: “A escola aqui age rápido. Aqui quase não tem BO em relação a outras escolas que trabalhei. Ação imediata! Graças a Simone!” – dinâmica conversacional atribuindo à vice-diretora um papel central na mobilização de respostas

imediatas aos desafios cotidianos. No dia a dia, também observei que esse dinamismo se revelava em situações diversas, especialmente no acompanhamento de estudantes com TEA.

Também em outra situação, Eva relatou:

Eu aqui tento seguir o ritmo da escola. Não se deixa nada para amanhã. Aqui qualquer coisa a gente já vai ver com a mãe... O que a criança gosta... Vamos ver o que chama a atenção... Vamos ver se tem hiperfoco. Como entrei na escola este ano, estou aprendendo agora a entrar nesse ritmo. Para mim, essa ação rápida com a família, com o estudante, com o professor é tudo (**Dinâmica conversacional entre pesquisadora e pedagoga**).

Assim, a forma como Eva se inseria na cultura institucional da Escola Girassol revelava uma profissional que equilibrava conhecimento especializado, sensibilidade e prontidão para agir, contribuindo para um trabalho pedagógico que se mostrava comprometido com a singularidade e o acolhimento dos estudantes com TEA, ainda que imerso em tensões e limites estruturais – como a quantidade de demandas vindas de todos os lados, tanto dos ritos institucionais quanto das demandas que vão aparecendo, como crises de estudantes, famílias para orientar e etc.

Ademais, ela ficou responsável por uma palestra sobre o Transtorno do Espectro Autista, ministrada em uma coordenação pedagógica coletiva a pedido do grupo de professores, na qual suas falas e posturas demonstravam não apenas domínio técnico e conhecimento sobre o público com TEA, mas também uma postura de cuidado ético com os professores, os estudantes e suas famílias, reconhecendo o valor de uma comunicação constante, da escuta e da busca por estratégias ajustadas a cada criança. Essa interação rápida de Eva à nova escola reforça o indicador anteriormente produzido.

Assim que chegou na escola, Eva revelou ao coletivo que tinha recebido o diagnóstico de TEA em 2024, juntamente com uma de suas filhas, também na fase adulta. A partir de nossas conversas, conjecturei que esse processo de diagnóstico recente aparentava ser uma experiência intensamente mobilizadora de ações em sua vida pessoal e profissional. Tal vivência parecia reverberar em sua prática cotidiana na escola, conferindo-lhe uma sensibilidade particular em relação às demandas dos estudantes com TEA, mesmo que, formalmente, sua função estivesse mais voltada ao acompanhamento de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem.

Um aspecto interessante é que a vice-diretora, conforme relato pessoal, também recentemente diagnosticada com TEA, passou a se sentir mais confortável para compartilhar sua condição publicamente após a chegada de Eva à escola. A postura aberta e acolhedora de Eva – ao relatar sua experiência pessoal tanto em momentos de formação quanto em conversas

informais com professores, estudantes e famílias – contribuiu para criar um ambiente de confiança que encorajou a vice-diretora a assumir seu próprio diagnóstico no contexto coletivo da instituição, ampliando o diálogo sobre o autismo como expressão da diversidade humana presente na escola. Nesse movimento, Eva se mostrava como alguém que, ao partilhar vivências com os estudantes e suas famílias, também refletia sobre sua própria trajetória, construindo uma forma singular de estar na escola e de se implicar no cotidiano educativo.

Durante a Semana da Inclusão, realizada em março, enquanto a equipe pedagógica visitava as salas de aula para dialogar com os estudantes sobre acolhimento, respeito às diferenças e empatia em relação às pessoas com deficiência e com TEA, a pedagoga Eva relatou um episódio significativo. Em uma das turmas, um estudante, ao perceber a identificação que Eva usava pendurada no pescoço, solicitou sua ajuda para abotoar a pulseira identificatória do TEA, que guardava em sua mochila, demonstrando, assim, o desejo de afirmar sua própria identidade como pessoa com TEA.

Em outra conversa, Eva relatou atendimentos realizados com algumas crianças que ainda estão em processo de diagnóstico. Em suas falas, ficou evidente seu esforço para compreender cada estudante em sua singularidade, buscando entender, por exemplo, as razões pelas quais uma criança prefere não se expressar verbalmente, ou porque ela é seletiva com os amigos, ou mesmo porque o jeito de se expressar pode parecer arrogante. Eva conseguia se colocar no lugar do outro e, ao trazer essa vivência para o coletivo da escola, trazia sensibilização ao grupo sobre o modo de ser de muitos estudantes com TEA.

A partir dos trechos, formulo o **indicador de que a postura da pedagoga Eva e da vice-diretora Simone, ao se posicionarem abertamente e ao compartilharem suas experiências pessoais como pessoas com diagnóstico de TEA, contribuía para a criação e fortalecimento de vínculos de confiança, abertura de diálogos e atenção acerca do autismo na escola, favorecendo a emergência de sentidos subjetivos favoráveis à diversidade na subjetividade social da escola.**

Em relação a Taís, a orientadora educacional, também foi possível notar grande compromisso com o processo de inclusão, pois ela se envolvendo ativamente nas ações coletivas, na escuta de professores, no suporte às famílias e aos estudantes. Apesar de recém-chegada, mostrou disposição para conhecer a dinâmica da escola e para contribuir com o fortalecimento das práticas inclusivas. Em suas falas e intervenções, demonstrava compreensão ampliada dos processos educacionais e uma busca constante por respostas mais humanas e contextualizadas às demandas que surgiam.

Nesse conjunto, a atuação dessas profissionais demonstra um campo de produção subjetiva no qual o trabalho institucionalizado se entrelaça com vivências pessoais, afetos, valores e implicações éticas. Nesse sentido, formulo a seguinte **hipótese: a atuação colaborativa, implicada afetivamente e eticamente orientada, da equipe pedagógica e da gestão da Escola Classe Girassol favorecia a produção de sentidos subjetivos associados ao acolhimento e à corresponsabilidade, potencializando práticas pedagógicas mais sensíveis à singularidade dos estudantes com TEA e fortalecendo a construção cotidiana de uma cultura escolar mais inclusiva.**

Apesar dos indícios de práticas colaborativas, sensíveis e comprometidas com o acolhimento dos estudantes com TEA, observa-se que tais movimentos coexistem, de forma tensionada, com sentidos subjetivos e práticas que ainda reafirmam a lógica patologizante predominante na estrutura normativa da SEEDF. Assim, a atuação da equipe pedagógica se revela marcada por contradições cotidianas – ora ressignificando as exigências burocráticas em favor da inclusão, ora reforçando dispositivos classificatórios que subordinam a singularidade dos estudantes a laudos e categorias fixas. É nesse cenário que se delineiam as tensões que serão discutidas a seguir.

5.2.3 Entre a ética da inclusão e a lógica patologizante: contradições cotidianas.

A escola, como espaço social complexo, é permanentemente atravessada por contradições que se configuram tanto a partir de determinações institucionais quanto pelas subjetividades que nela se produzem (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). No âmbito das equipes pedagógicas, essas contradições se evidenciam de forma peculiar quando consideramos o fenômeno da patologização subjetivada – um processo no qual documentos oficiais, laudos e pareceres clínicos se tornam referências centrais para validar ou negar direitos, fixando os estudantes a categorias diagnósticas. Assim, mesmo em um contexto que proclama a inclusão como valor, a exigência de classificações médicas reafirma uma lógica de normalização que emerge nas práticas cotidianas, orientando olhares e decisões.

Durante a pesquisa, observei que sempre que a equipe pedagógica da Escola Classe Girassol queria me mostrar algo referente ao trabalho que exerciam, fazia questão de me apresentar os muitos documentos que utilizava, como fichas e relatórios. Algumas vezes abriam o computador, outras vezes os retiravam de arquivos físicos para mostrar a forma como organizavam esse material em pastas e como eles eram usados na prática.

Para cada pergunta que eu fazia, sempre havia uma ficha, um encaminhamento a ser feito. Dessa forma, compreendi que as profissionais da equipe pedagógica da Escola Classe Girassol demonstravam profundo conhecimento e familiaridade com os ritos institucionais exigidos pela SEEDF, como os procedimentos para encaminhamentos, diagnósticos e o preenchimento de formulários e fichas diversas.

Diferentemente de uma adesão mecânica a essas diretrizes, percebi – por meio da observação participante na escola – que a atuação delas, no entanto, revelava um compromisso ético com a finalidade dessas normas, operando-as de modo a não engessar o trabalho pedagógico, mas sim a possibilitá-lo. Embora suas ações partissem do que estava institucionalizado, elas imprimiam um caráter singular à sua prática, articulando competência técnica a uma postura sensível, acolhedora e resolutiva.

Essa forma de atuação tensionava, de maneira produtiva, o caráter prescritivo da política educacional, mostrando a força que as dimensões subjetivas têm quando atravessam o trabalho pedagógico realizado no cotidiano. Dessa forma, o trabalho dessas profissionais se alinhava profundamente à proposta de gestão da escola, que também buscava conjugar rigor institucional e humanidade em suas ações e relações com os atores escolares.

Em diversas situações, a necessidade de obter múltiplos diagnósticos foi mencionada pelas profissionais da equipe pedagógica e pela gestão escolar como um recurso estratégico para garantir o acesso dos estudantes aos serviços de que necessitavam. Certa vez, ao ser comunicada de que havia um estudante com hipótese diagnóstica de TEA, a diretora falou alterada: “Ai, gente, nem me fale de estudante com hipótese diagnóstica, eu não posso fazer nada com hipótese... eu acho tão bom quando chega o estudante com a documentação toda completinha! Sem isso, não posso fazer nada.”

Em outro momento, durante o Conselho de Classe, enquanto o professor dava a visão geral sobre a aprendizagem de seus estudantes e expressava um pouco de angústia relacionada à aprendizagem de uma estudante em especial, a vice-diretora teceu o seguinte comentário: “Mas a estudante tem diagnóstico? Se tem, está explicado, é fazer a adequação curricular”. Essa informação reforça a construção sobre a centralidade do diagnóstico, na Escola Classe Girassol, ser um recurso estratégico para garantir o acesso dos estudantes às aprendizagens.

A partir dessas informações, construí o seguinte **indicador: o diagnóstico operava, em diferentes situações do cotidiano escolar, como um elemento legitimador das intervenções pedagógicas, conferindo respaldo institucional às decisões e ações voltadas ao trabalho pedagógico com os estudantes.**

Embora, na maioria das vezes, a atuação da equipe pedagógica e da gestão escolar demonstrasse compromisso com a inclusão dos estudantes com TEA, suas ações não se configuravam enquanto uma resistência consciente ao modelo patologizante. Pelo contrário, em diversos momentos, foi possível observar a adesão a práticas classificatórias e a lógicas patologizantes, incorporadas de forma naturalizada ao cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, ressalto também as ações e relações da pedagoga Eva. Em suas falas e expressões, era comum vê-la atribuindo ao seu diagnóstico um papel esclarecedor, que a ajudava a compreender aspectos de sua própria história, inclusive no que dizia respeito aos desafios e às dificuldades enfrentadas em experiências anteriores de trabalho. Eva relatava que, antes de ter acesso à identificação diagnóstica formal, sentia-se constantemente pressionada a se enquadrar em padrões de comportamento e desempenho que não correspondiam à sua forma singular de ser e perceber o mundo, o que lhe gerava sofrimento e uma persistente sensação de inadequação. Dessa forma, seu próprio diagnóstico de TEA foi compreendido por ela como um marco transformador em sua trajetória pessoal e profissional.

Interpretei que Eva produzia, sobre seu diagnóstico, sentidos subjetivos favorecedores à garantia de direitos a ela enquanto profissional, o que contribuía para uma adesão pouco crítica à centralidade conferida ao diagnóstico no contexto institucional da SEEDF. Analisei esse aspecto, tanto no que se referia ao exercício de sua função como indispensável para o acesso dos estudantes aos atendimentos necessários, quanto ao seu papel em promover mudanças nos planejamentos, estratégias e metodologias no trabalho pedagógico desenvolvido com o estudante na escola.

Era comum vê-la, durante as reuniões, associando dicas e sugestões a determinados diagnósticos. Certa vez, enquanto resumia, em tom de brincadeiras, sua função em relação ao exercício da função da professora da sala de recursos, ela disse: “a função da Helena é trabalhar com as crianças que já tem diagnóstico e a minha é avaliar os possíveis diagnósticos”.

Também durante os Conselhos de Classe, Eva não deixava de questionar sobre possíveis comorbidades que justificassem certos comportamentos ou dificuldades apresentadas em sala de aula. Nessa orientação, se o estudante tivesse comportamento agitado, questionava-se a avaliação para Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção, por exemplo. Na minha forma de ver, eu não compreendia o que aquele segundo diagnóstico traria de modificações no planejamento junto àquele estudante, já que, de toda forma, esse planejamento tinha de ser criado de acordo sua especificidade individual.

Foi possível observar que, em determinados momentos, a professora do AEE também incorporava de forma acrítica os discursos centrados nos laudos e nas classificações técnicas

sobre as características dos estudantes com TEA. Esse aspecto foi muito evidente durante a preparação para a entrevista com os pais, pela busca da professora em relação ao laudo do estudante, com a justificativa de completar a pasta individual de cada um. Isso porque, quando chegavam alunos novos na escola, alguns poderiam ter documentação incompleta, ou mesmo a documentação estar com outro profissional.

Em relação à situação de Conselho de Classe relatada anteriormente, em que a vice-diretora se expressou sobre a colocação de um professor, interpretamos também que a fala: “Mas a estudante tem diagnóstico? Se tem, está explicado, é fazer a adequação curricular” – dita no calor do momento, após horas e horas de vários Conselhos de Classe na escola, parecia também expressar que o diagnóstico da estudante justificava suas dificuldades com os conteúdos escolares, simplificando as preocupações do professor para somente a instrumentalização de dificuldades apresentadas.

A partir dessas informações, produzi o indicador da produção de **sentidos subjetivos contraditórios associados: de um lado, o compromisso técnico-pedagógico da escola com a inclusão escolar e desenvolvimento de conhecimento específico acerca do estudante; de outro, a dependência de uma lógica diagnóstica centrada no senso comum, que passa a operar como referência para a compreensão das dificuldades de aprendizagem.**

Assim, em relação à atuação das profissionais da equipe pedagógica e da gestão da Escola Classe Girassol, formulei a seguinte **hipótese: os processos subjetivos dessas profissionais eram atravessados por uma tensão entre o compromisso ético e afetivo com a inclusão escolar e a adesão, ainda que muitas vezes não intencional, a uma lógica classificatória sustentada por um senso comum “diagnosticante”, que se manifesta na busca e na centralidade conferida a diagnósticos médicos como condição de ação pedagógica.**

5.2.4 O trabalho pedagógico cotidiano: contradições e sentidos subjetivos relacionados à inclusão.

Quando comecei a acompanhar a rotina da Escola Classe Girassol, o que se tornava mais marcante em minha percepção era o compromisso genuíno de professores, equipe pedagógica e gestão em acolher a diversidade humana no cotidiano escolar. Trago um exemplo que sintetiza essa percepção: observei que, no Conselho de Classe do 3º ano B, uma classe de integração inversa, com apenas 13 alunos, a professora regente, Elisa, demonstrou profundo

conhecimento das necessidades de cada estudante – em especial de Gabriel, um aluno com TEA e necessidade de suporte nível 2.

Durante sua fala, Elisa explicou sua preocupação em manter um ambiente sonoro agradável, evitando elevar o tom de voz para não causar desconforto a Gabriel. Comentou que ele já apresentava avanços significativos na leitura e na aprendizagem em geral, mas ainda enfrentava grandes dificuldades para lidar com frustrações. Com sensibilidade, descreveu como identificava sinais de desregulação emocional durante as aulas e, para prevenir crises, interrompia momentaneamente a rotina, propondo alongamentos e exercícios de respiração com toda a turma. Explicou ainda como os colegas de sala compreendiam e participavam com naturalidade, colaborando para que Gabriel se reorganizasse emocionalmente sem se sentir exposto.

Esse cuidado também se estendia às aulas de Educação Física, conforme relatou o professor Rafael. Ele compartilhou sua experiência ao lidar com a dificuldade de Gabriel em aceitar derrotas em atividades competitivas. Em vez de evitar tais situações, Rafael explicou que preferia adaptar gradualmente as dinâmicas, acreditando que, com acompanhamento, o estudante aprenderia a enfrentar as frustrações inerentes aos jogos. Destacou que, quando percebia sinais de estresse intenso, conversava com Gabriel e ajustava a atividade, mas pontuou também que evitar permanentemente a competição significaria restringir seu desenvolvimento social e emocional.

A professora Helena, da Sala de Recursos, complementou destacando a importância do vínculo e da escuta atenta às sutilezas do comportamento dos estudantes. Enfatizou o cuidado em não excluir nenhum aluno de atividades, pois percebe que as crianças sentem quando são apartadas, ainda que de forma indireta. Além disso, reforçou a relevância de uma rotina estruturada como estratégia de segurança e previsibilidade para os estudantes com TEA.

A forma como cada situação era narrada, as adaptações apresentadas e os cuidados observados revelavam como a Escola Classe Girassol articulava, em sua prática cotidiana, um compromisso ético com a singularidade de cada estudante, sustentado por vínculos de confiança, escuta sensível e ações pedagógicas alinhadas à diversidade humana, afirmando, assim, o direito de aprender de todos, inclusive daqueles com maiores necessidades de apoio.

A partir desse conjunto de aspectos, construí **o indicador de que o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Classe Girassol parecia favorecer a manifestação de sentidos subjetivos associados ao vínculo afetivo e cuidado com as especificidades dos estudantes, aspecto que se expressava nas estratégias pedagógicas desenvolvidas.**

Contudo, foi justamente pela imersão nessa convivência e pela escuta atenta a essas práticas e discursos que comecei a construir, de forma gradual, compreensões mais complexas sobre o trabalho pedagógico na escola, reconhecendo que, ao lado desses sentidos de acolhimento, emergiam também sentidos subjetivos ambíguos e, por vezes, contraditórios em relação ao ideal de inclusão. Após algumas semanas de aula, fui convidada a participar de uma reunião com a equipe pedagógica e a vice-diretora, destinada à escuta individual dos professores regentes.

Esses encontros tinham como objetivo compreender a dinâmica das turmas, discutir as estratégias adotadas pelos docentes e organizar encaminhamentos para possíveis avaliações. Nessa ocasião, a equipe pedagógica registrava os nomes dos estudantes que, segundo os professores, demandavam acompanhamento mais próximo, bem como indicava responsáveis que deveriam ser convocados para reuniões com a orientação educacional ou a direção. Conforme indicado pela vice-diretora, a reunião funcionava, na prática, como uma espécie de pré-Conselho de Classe.

Em uma dessas reuniões, a professora Lúcia, ao ser perguntada sobre a situação de sua classe de integração inversa de 3º ano, disse em tom de reclamação: “A turma é terrível! As crianças têm que ser alfabetizadas (...)”. Importante ressaltar a alteração da professora enquanto falava. Em seguida, continuava a relatar as muitas dificuldades encontradas na turma, quando disse que outras colegas professoras ficaram horrorizadas com os estudantes que fazem parte de sua turma e que uma disse: “Lúcia, eu não acredito que você ainda vai ficar com o Lucas!”.

As expressões utilizadas pela professora nesse momento foram de espanto. Era como se dissesse: “não basta que eu tenha que trabalhar como uma turma tão complexa, que reúne tantos estudantes com dificuldades de aprendizagem, familiares e de comportamento, ainda tenho que trabalhar com esse estudante?” – Lucas, era um estudante com TEA que requeria muito suporte, inclusive fazia jus ao Educador Social Voluntário.

O fato de ela ter dito que outra professora havia falado isso frisava que outras pessoas também concordavam que ela estava sendo injustiçada. No momento, tentei intervir dizendo que era uma turma desafiadora e, às vezes, nesses cenários, conseguimos os melhores resultados, foi quando a professora Lúcia retrucou: “Desafio é uma coisa! Essa turma é praticamente impossível!”.

Apesar das falas e expressões consideradas críticas em relação à turma e a Lucas, no decorrer da escuta, ela elogiou o desenvolvimento do estudante, dizendo que ele já permanecia mais na sala de aula, realizava tarefas e obedecia a comandos. Nesse sentido, o trabalho da professora foi elogiado pelos demais profissionais presentes, sendo mencionado, inclusive, que a mãe do

estudante havia expressado formalmente sua satisfação com o trabalho da professora por meio de uma carta.

Ao término da reunião, dialoguei com Simone, a vice-diretora, buscando compreender a composição da turma e, principalmente, as circunstâncias que poderiam explicar as manifestações da professora. Perguntei se era habitual concentrar tantos estudantes considerados desafiadores em uma única turma. Simone, esclareceu que, em função do agrupamento por níveis de aprendizagem, situações como essa poderiam ocorrer, sendo muitas vezes impossível organizá-las de outra forma, mesmo havendo intenção para isso.

Essas informações suscitaram novos questionamentos: a turma realmente apresentava um nível tão elevado de desafios ou as dificuldades estariam relacionadas à postura da professora frente ao trabalho com estudantes com TEA? Sobretudo, quais critérios justificariam concentrar alunos com demandas tão complexas na mesma turma?

A partir desse momento, voltei minha atenção para falas e expressões dos(as) professores(as) que também expressavam sensações de descontentamento, pois, até aquele momento da pesquisa, tinha visto a inclusão do estudante com TEA conforme delineada nas reuniões de pais, na semana pedagógica, nas coordenações coletivas. Foi a primeira vez que presenciei uma reclamação tão contundente quanto a da professora Lúcia e precisava compreender o alcance e sentido de suas expressões. Comecei também a observar as composições das turmas, onde estavam os estudantes com TEA e como era organizado o trabalho pedagógico com esses estudantes, mas agora vistos a partir do olhar dos professores.

O interessante é que, durante todo o período de observação, em reuniões coletivas ou coordenações por série, até aquele momento, não tinha identificado manifestação de reclamações ou insatisfações dirigidas à presença do estudante com TEA, à família ou ao suporte oferecido pelas equipes gestora e pedagógica. Esse silêncio revelava, de forma indireta, aspectos da subjetividade social da escola, que se expressava na forma como tais temas são vivenciados coletivamente, sem se tornarem foco de tensão explícita entre os profissionais.

No entanto, ao conversar mais reservadamente com alguns profissionais, sutilmente eles soltavam um ou outro aspecto que revelava que a inclusão para eles tinha aspectos negativos. Apenas a professora Lúcia tinha feito a reclamação de sua turma em aberto, no entanto essa reclamação, apesar de feita para a Simone e a equipe pedagógica, não tinha sido feita no grande grupo, por exemplo, durante uma coletiva. Também a professora Lúcia, mesmo com as reclamações feitas pela composição de sua turma e o tom irônico usado para se referir ao estudante Lucas, buscou, no decorrer da reunião realizada, mostrar que apesar da reclamação,

estava trabalhando empenhada na inclusão do estudante – enfatizando inclusive os ganhos que ele estaria tendo a partir de seu trabalho.

Nesse sentido, passei a conjecturar se a postura firme da vice-diretora Simone, que afirmava não admitir falas depreciativas ou comentários que pudessem reforçar visões negativas sobre os estudantes com TEA, não atuaria, de certa forma, como um freio para que professores pudessem expressar abertamente suas insatisfações ou dificuldades frente aos desafios da inclusão. Isso se deu, principalmente, porque já havia percebido o peso da liderança exercida por Simone na cultura relacional da escola.

Identifiquei, então, que as reclamações, muitas vezes manifestadas de forma sutil, partiam, em sua maioria, de professores responsáveis por turmas dos terceiros e dos quintos anos, especialmente daqueles que atuavam nas classes de integração inversa. Isso me levou a observar e dialogar com esses professores com atenção tanto nas coordenações em dupla, quanto nas reuniões coletivas.

Em uma conversa informal com o professor Ivo, docente do quinto ano, em uma classe de integração inversa, dialogávamos sobre as avaliações externas. Na ocasião, ele manifestou sua insatisfação com a pressão que sentia em relação a essas provas, afirmando que eram tantas as avaliações que o tempo efetivo para desenvolver atividades significativas com os estudantes ficava comprometido. Ao ser questionado sobre a composição de sua turma e a presença de estudantes com TEA, respondeu de forma clara: “É quase impossível pegar uma turma comum aqui”.

Embora sua fala fosse tranquila e educada, deixava transparecer certo tom de decepção ou insatisfação por ter, em sala, estudantes com diferentes diagnósticos. Acrescentou, em seguida: “Eu atendo, mas sinceramente não gosto”. Apesar dessa afirmação, observei que o professor Ivo se mostrava sempre solícito com as colegas, engajado nas discussões sobre a aprendizagem dos estudantes e cumpridor de suas responsabilidades docentes, sendo inclusive elogiado pela gestão da escola. Portanto, seu desagrado em relação à inclusão de estudantes com deficiência ou TEA não significava descuido ou negligência em sua prática pedagógica.

Em diversas ocasiões, ele compartilhava estratégias para atender aos diferentes níveis de aprendizagem da turma, buscando valorizar as habilidades de cada estudante e planejando atividades diversificadas. Explicou que organizava suas aulas em dois momentos: o primeiro, voltado a atividades comuns a toda a turma; e o segundo, dedicado a intervenções específicas, utilizando grupos interclasse – prática prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ao relatar suas experiências com uma estudante diagnosticada com TEA, o professor Ivo

demonstrava afetividade e respeito, evidenciando compromisso com o atendimento à diversidade presente em sala de aula.

Durante o período das avaliações externas, foi possível acompanhar mais de perto a atuação do professor Ivo, que se mostrou, em diversos momentos, envolvido com o processo, solícito e colaborativo com os colegas. Em uma dessas ocasiões, enquanto relatava as adaptações que havia realizado para atender os estudantes com TEA, o professor afirmou considerar muito bonita a proposta da inclusão, mas que, na prática, os estudantes com deficiência ou TEA – por demandarem mais tempo e recursos – acabavam por frear, em sua visão, o avanço e o aprofundamento dos conteúdos para o restante da turma.

Observa-se, nesse contexto, que o professor Ivo manifestava certo incômodo com a presença de estudantes com diagnóstico em sua turma, associando essa situação à sobrecarga provocada pelas múltiplas avaliações externas e pelas exigências institucionais de desempenho. No entanto, essa insatisfação não se refletia em negligência ou distanciamento em relação aos estudantes: ao contrário, suas práticas pedagógicas demonstravam cuidado, diversificação de estratégias e respeito à singularidade de cada aluno.

Essa tensão entre a pressão por resultados e o compromisso ético com o trabalho cotidiano evidenciava sentidos subjetivos contraditórios, que coexistiam no fazer docente e revelavam as complexidades da inclusão escolar no contexto pesquisado. É importante ressaltar que essa questão das avaliações externas mexeu muito com a escola como um todo. Na semana da aplicação, o clima ficou muito tenso na escola, como já relatado no tópico anterior.

A partir da minha participação nos Conselhos de Classe, comecei a perceber uma discrepância considerável entre as diferentes turmas, mesmo quando pertencentes ao mesmo ano de escolaridade. De modo geral, as classes comuns apresentavam menos situações problemáticas: os estudantes, na maioria das vezes, encontravam-se dentro da faixa etária esperada, demonstravam bom rendimento acadêmico e poucas ocorrências de comportamentos inadequados eram relatadas.

Em contrapartida, as classes de inclusão inversa concentravam, de forma notável, os desafios mais complexos: nelas se reuniam estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem, comportamentos mais desafiadores e, especialmente, os casos de TEA que demandavam maiores níveis de suporte individualizado. Esses desafios impactaram mais os professores nos anos que podia haver a retenção dos estudantes, quando aumentava a pressão por resultados, isto é, nos terceiros e quintos anos.

Dessa forma, começou a fazer sentido, em minhas interpretações, as expressões do professor Ivo e da professora Lúcia, pois os dois estavam com turmas de terceiro e quinto ano,

ou seja, de uma forma ou de outra, a responsabilidade em avançar ou não os estudantes estavam em suas mãos. As informações sugerem **o indicador de que o professor Ivo e a professora Lúcia produziam sentidos subjetivos contraditórios que coexistiam no discurso docente, reforçando a complexidade da implementação da inclusão em meio às pressões por rendimento escolar.**

As falas e comportamentos dos professores expressavam a tensão vivida por eles entre o compromisso com a inclusão de estudantes com TEA e a pressão institucional por resultados positivos nas avaliações externas, especialmente nos anos em que há possibilidade de retenção. Nesse sentido, comecei a me questionar sobre o motivo que levava esses professores a terem essa compreensão do sistema, mas não questionarem isso em público, durante as reuniões coletivas, ou mesmo a semana pedagógica. Em vez disso, nesses momentos, os(as) professores(as) tentavam demonstrar as estratégias e recursos que utilizavam na tentativa de superar os problemas encontrados nas realidades de suas salas de aula.

Esse aspecto se destacou principalmente nos Conselhos de Classe, quando havia um esforço perceptível da maioria dos docentes em enfatizar os aspectos positivos de seu trabalho pedagógico: relatavam com detalhes como conseguiam convencer estudantes mais resistentes a permanecerem em sala de aula, como adaptavam atividades para diferentes níveis de aprendizagem, quais estratégias criavam para mediar comportamentos desafiadores e, sobretudo, como buscavam garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, se sentissem incluídos.

Essa valorização da parte exitosa do trabalho pedagógico emergia como um elemento recorrente nos relatos, deixando transparecer não apenas o compromisso ético dos professores, mas também a necessidade de legitimar suas práticas perante a gestão e os pares. Isso reforçava um ambiente onde demonstrar eficácia na inclusão era socialmente valorizado e, de certo modo, esperado.

Assim, começou a fazer sentido a reclamação da professora Lúcia, que se dizia injustiçada com sua turma, já que ela reuniu, numa única classe, muitos estudantes com dificuldade de aprendizagem e que tinham chegado ao terceiro ano sem concretizar a leitura e a escrita; além disso, a turma tinha matriculado um estudante com TEA de nível de suporte mais avançado. A professora, diante da dificuldade em apresentar resultados dentro das metas esperadas para o terceiro ano, tenta mostrar o valor do seu trabalho, ressaltando os ganhos do estudante com TEA. Inclusive, no Conselho de Classe, ela inicia sua fala dizendo: “Meus maiores resultados foram com meus alunos especiais!”

A partir daí, começa a relatar todos os ganhos do estudante Lucas, considerado por ela seu maior desafio. Essa é a forma encontrada pela professora de valorizar seu trabalho pedagógico e aumentar, de certa forma, o prestígio entre a equipe pedagógica e os colegas. Essas percepções me fizeram construir **o indicador de que, no contexto social e relacional do coletivo de professores, prevalecia uma valorização de experiências pontuais interpretadas como bem-sucedidas na inclusão de estudantes com TEA, na aprendizagem dos alunos, ou mesmo que se destacassem em algum quesito relacionado ao seu trabalho pedagógico.**

De certa forma, essa valoração do trabalho pedagógico, a partir dos resultados no quesito das aprendizagens dos estudantes, também emerge nas falas do Professor Ivo. Ele também demonstra, com muitos detalhes, as estratégias por ele utilizadas para atender os múltiplos níveis de aprendizagem que tem na sua turma. O desejo de ter seu trabalho reconhecido e valorizado socialmente na Escola Girassol emerge como um dos sentidos subjetivos configurados na subjetividade social da escola, mobilizando as formas de expressão dos professores e equipe pedagógica durante as reuniões e influenciando nas formas de o professor justificar a aprendizagem e a não aprendizagem de seus estudantes.

Em outro Conselho de Classe, dessa vez de uma classe comum inclusiva do 1º ano, podemos perceber uma situação diferente das situações vivenciadas pelos professores mencionados anteriormente, do terceiro e quinto ano. A professora Carla, ao compartilhar a situação da aprendizagem de sua turma, relata uma situação vivenciada junto a um estudante com TEA, uma situação delicada, de crise, mas que teve um desfecho favorável, ou seja, apesar de o estudante ter entrado numa crise e se desregulado durante a aplicação da avaliação externa, a professora conseguiu contornar a situação. Abaixo, segue o caso relatado conforme exposto na referida reunião.

Durante a aplicação de uma avaliação externa, um episódio envolvendo o estudante Ítalo evidenciou a complexidade do manejo de comportamentos desafiadores no contexto da inclusão escolar. No dia previsto para a prova, o estudante faltou. No dia seguinte, retornou à escola trazendo consigo uma caixinha de massinha, o que dificultou o início da atividade. A professora Carla disse: “Ítalo, me dê a massinha, vamos fazer a prova. Assim que terminar, eu devolvo a massinha para você”. Apesar das tentativas de negociação, Ítalo se recusava-se a entregar o objeto, dizendo: “Não quero! Não quero! Não quero!”.

Diante da resistência, a professora decidiu entregar a prova à Educadora Social Voluntária (EVS), pedindo que ela a realizasse com ele. No entanto, o comportamento do

estudante escalou e a educadora não conseguiu fazer a prova com o estudante, como podemos ver no relato abaixo:

Professora Carla: – Gente do céu, o Ítalo reagiu com agressividade, bateu na monitora e começou a arremessar as cadeiras. Eu abracei ele por trás, segurando os braços, enquanto ele chorava e gritava. Foi uma luta corporal; eu suava tentando contê-lo. Em um momento, ele conseguiu alcançar meu braço com a boca e me deu uma mordida forte, deixando uma marca roxa (**Relato da professora Carla, colhido em Conselho de Classe**).

Após a mordida, Carla se dizia muito nervosa e optou por uma estratégia emocional: “soltei ele e comecei a fingir que estava chorando”. Ítalo, percebendo a reação da professora, depois de permanecer um tempo agachado chorando, aproximou-se, abraçou-a e disse: “Você é minha melhor amiga!”. A professora relata que, após esse episódio, sua relação com Ítalo mudou:

Professora Carla: – Depois disso, ele passou a me respeitar mais. Aprendi que não posso negociar da forma que tentei naquela vez. Agora, quando ele diz que não quer fazer, eu respeito e digo: “quando você se acalmar, a gente faz”. Daí ele faz a atividade sem problema. Nunca mais tive dificuldades com esse tipo de comportamento (**Relato da professora Carla colhido em Conselho de Classe**).

Na ocasião, a orientadora educacional Taís destacou:

Orientadora educacional: – Você percebeu que não pode bater de frente com ele, que ele precisa de espaço. No momento dele, ele vem e faz. Tem estudantes que, quanto mais batemos de frente, mais desafiam. Temos que aprender com as sutilezas.
A professora Helena, da sala de recursos, complementou com orientações técnicas de contenção física para situações de desregulação (**Observação participativa no Conselho de Classe**).

A pedagoga Eva reforçou a importância da orientação pós- crise: “depois de tudo isso, é fundamental trazer o estudante para a consciência, explicar que esse tipo de comportamento não é aceitável e que não pode ser naturalizado.” A vice-diretora Simone, que acompanhava de perto a situação no dia da ocorrência, comentou que estava com os outros alunos da Carla naquele momento, pronta para chamar os pais do estudante em crise. Todavia, ao ver a determinação dela em resolver a situação, levou as outras crianças e a deixou conduzir a solução.

A professora Carla refletiu sobre sua decisão, dizendo que se sentiu desafiada, que queria resolver. Segundo ela, se a mãe viesse buscá-lo naquele momento, ela perderia totalmente o respeito dele. A orientadora Taís concluiu elogiando, ao dizer que tinha sido uma

intervenção de sucesso, que quanto mais o professor fica eufórico, mais o estudante se contagia, e que não existia receita – cada caso era um caso, vamos aprendendo com cada um.

No fechamento da conversa, Carla compartilhou seu entusiasmo pelo trabalho com estudantes com deficiência:

Professora Carla: – Eu tenho me descoberto com os especiais. Tenho umas boas sacadas, observo muito e entendo o lado deles. Ano passado, tive outro caso bem desafiador. No começo, ele não ficava em sala, mas, no fim do ano, já fazia trabalhos lindos comigo. Tenho até fotos dos trabalhos. Acho que nasci para trabalhar com os especiais, nem eu sabia que levava tanto jeito. Quero fazer uma especialização para melhorar ainda mais.

Orientadora educacional Taís: – Esse *feeling* não é todo mundo que tem. (Observação participativa no Conselho de Classe).

Simone finalizou com uma observação, dizendo que nesse dia a aula tinha sido só isso, enfatizando que quando se tem disposição e vontade, é possível conseguir ótimos resultados. A pedagoga Eva também contribuiu com dicas técnicas, como o uso de almofadas, para garantir a segurança física durante situações de contenção. Esse episódio poderia ser discutido a partir de vários vieses, seja pelas dificuldades em manejar comportamentos desafiadores, seja a partir da forma de conduzir recusas na realização de atividades, ou mesmo a questão da realização das provas externas desde o primeiro ano, já que essa foi a primeira experiência de avaliação nessa etapa, ou seja, antes mesmo de os estudantes aprenderem a ler.

Quanto aos possíveis indicadores, fica claro que Carla não delegou a responsabilidade para outro profissional ou para a família, mas assumiu a situação até o fim, mesmo quando poderia ter interrompido o episódio com uma chamada aos responsáveis, demonstrando um comprometimento ético e afetivo com a estudante. Foi possível perceber também que Carla passou a ajustar a sua postura pedagógica com base na experiência vivida, pois diz ter abandonado estratégias de confronto direto, buscando uma abordagem mais respeitosa com o estudante, ajustando sua prática à singularidade do aluno.

Outro ponto que merece destaque é que, ao longo do relato, houve uma validação explícita da atuação de Carla por parte da equipe pedagógica – orientadora, vice-diretora e pedagoga; assim, o contexto escolar reconheceu e valorizou positivamente sua forma singular de lidar com o estudante. Ressalta-se, pois, a notável expressão de alegria e orgulho, por parte da equipe pedagógica e da vice-diretora, que se mostraram eufóricas e satisfeitas, deixando claro que há, na cultura escolar, uma valoração simbólica por professores(as) capazes de intervir de forma exitosa em contextos críticos ou situações de maior complexidade.

Esse reconhecimento reforça o **indicador construído anteriormente sobre a produção de sentidos subjetivos de validação social do trabalho da professora**, apontando que o coletivo da escola legitima e aprecia sua atuação – por meio da qual Carla demonstra fortalecer sua identidade profissional a partir de um sentimento de competência diante da situação desafiadora, o que é realçado pelo reconhecimento do coletivo da escola.

Outro caso bastante interessante foi o conselho do professor Tales, um professor de uma classe comum inclusiva de 3º ano, que compartilhou com os colegas suas experiências no trabalho com um estudante de 8 anos diagnosticado com TEA e TDAH. Tales iniciou relatando que o estudante, em alguns momentos de recusa de atividades, utiliza seu diagnóstico como argumento para não realização de alguma atividade:

Estudante: – É, mas eu sou autista.

Professor Tales: – Eu sei que você é autista, não precisa me dizer isso. Agora faça sua atividade.

Eu já percebi que faz parte de um jogo de negociação e leitura mútua, pois o estudante percebe como eu reajo e, em situações de tensão, utiliza comportamentos de autoagressão tentando me desestabilizar (**Relato de experiência em Conselho de Classe**).

Assim, Tales relatou como lida com essas situações:

Professor Tales: – Ele já me lê e sabe que, se pegar a tesoura e ameaçar se ferir, vai me deixar apavorado. Então, ele começa a pegar o lápis e se machucar. Aí eu digo: “Ué garoto, agora você tá escrevendo é no corpo? O lugar certo é no caderno.” Assim eu desmonto essa estratégia dele. Por isso eu falo: as crises são muito pedagógicas. No início, me assustavam muito (**Relato de experiência em Conselho de Classe**).

Tales pontuou que o maior obstáculo para o avanço do estudante é a dificuldade de concentração e a recorrência de crises intensas. Questionado sobre o uso de abafador de ruídos, explicou que o estudante não quer mais usar: “No começo usava, mas depois perdeu o interesse. Já o outro estudante com TEA usa o abafador o tempo todo, mas ele não aceita mais”.

A professora da Sala de Recursos, Helena, complementou que o mesmo estudante, em outro momento, também apresentou crise por um motivo aparentemente banal durante o atendimento individual. O professor Tales destacou sua preocupação não apenas com o aprendizado acadêmico, mas também com o desenvolvimento emocional e comportamental do estudante. Comentou a necessidade de trabalhar o autocontrole e a regulação emocional, enfatizando a função da escola nesse processo:

Professor Tales: – Teve uma vez que, na hora do recreio, ele entrou na sala chutando cadeiras e bateu na colega. Eu fui atrás e falei: “Você tá achando que está onde? Eu

não posso passar a mão na sua cabeça porque você é autista.” Tenho cuidado o tempo todo, mas é um cuidado que não é de passar a mão na cabeça. Quando precisa, chego perto, peço pra respirar, olho nos olhos, digo que está tudo bem, que estou junto, dou o tempo dele... Aí ele vai se acalmando. Depois digo: “Agora você vai levantar as cadeiras que derrubou e peça desculpas pra amiga que você xingou” **(Relato de experiência em Conselho de Classe)**.

Tales concluiu: “O que eu puder fazer para que ele tenha autocontrole, na medida do possível, eu vou fazer”. Durante toda a exposição, foi perceptível, por suas expressões faciais e entonação de voz, o envolvimento emocional, o compromisso ético e a preocupação com o desenvolvimento integral do estudante. Além do relato sobre esse caso específico, o professor compartilhou aspectos do seu modo de planejar e atuar pedagogicamente, evidenciando um investimento intencional na construção de estratégias que favoreciam tanto os estudantes com diagnóstico quanto aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Essa forma de narrar o próprio fazer docente diante da equipe pedagógica reforça o **indicador anteriormente criado que, na subjetividade social da escola, há uma valoração e reconhecimento social de professores que demonstram resultados positivos de suas intervenções pedagógicas, seja no atendimento às singularidades dos estudantes, como no caso dos que têm diagnóstico de TEA, seja no desempenho da turma como um todo.**

Esse aspecto se tornou evidente ao longo de diversos Conselhos de Classe, nos quais se percebia nitidamente uma variação na postura dos professores, relacionada às características de suas turmas e aos resultados que conseguiam demonstrar. De modo geral, aqueles docentes que demonstravam êxito em seu trabalho, seja pelo avanço na aprendizagem dos estudantes, pelo controle efetivo da turma ou por mudanças positivas observadas em algum aluno com diagnóstico, costumavam chegar aos conselhos de forma mais confiante, com falas altivas, sorrisos largos e uma atitude visivelmente animada.

Em contrapartida, professores cujas turmas apresentavam maiores dificuldades, seja por desempenho abaixo do nível esperado para o ano, problemas recorrentes de comportamento ou por situações de desestruturação emocional de algum estudante, demonstravam um tom mais contido. Eles falavam com voz mais baixa, adotavam uma postura mais retraída e exibiam semblantes de preocupação ou desalento.

Essa diferença também se refletia no espaço coletivo – nos momentos em que se discutiam turmas bem conduzidas, o clima era mais leve, a equipe pedagógica interagia de forma mais descontraída e as trocas de comentários vinham acompanhadas de sorrisos e elogios. Por outro lado, quando o foco recaía sobre turmas ou casos que escapavam ao controle docente,

o ambiente tornava-se visivelmente mais sério, a equipe adotava uma postura mais formal, com expressões mais fechadas e uma comunicação menos calorosa.

Assim, a dinâmica dos Conselhos de Classe se configurava como um espaço onde não apenas o desempenho dos estudantes, mas também a forma como o professor se posicionava frente aos desafios era avaliada e acolhida de maneiras distintas. Isso revelou nuances importantes da subjetividade social que permeava o cotidiano da Escola Classe Girassol.

Enquanto o professor Tales narrava suas estratégias com um estudante que estava apresentando dificuldades na aprendizagem, foi perceptível que quando seus esforços não garantiam a aprendizagem de algum estudante, o professor aparentava certa frustração em sua fala. Em meio a sua explanação, ressaltou com certo pesar: “Minha função aqui é ensinar! O mínimo que eu tenho que fazer é garantir que aprendam, pra isso eu sou pago”.

Essa afirmação evidenciou o peso que Tales atribuía à sua responsabilidade docente, especialmente diante daqueles que, apesar de todos os seus esforços, não conseguem avançar como ele acredita ser necessário. Ao final do conselho, sua postura inspirada, comprometida e tecnicamente fundamentada foi novamente reconhecida. Todos os presentes fizeram questão de parabenizá-lo pelo trabalho, destacando sua dedicação e sensibilidade no trato com os estudantes, especialmente com aqueles que demandavam atenção diferenciada.

Chamou minha atenção o fato de que o professor Tales demonstrava especial preocupação com um aluno com dificuldades significativas de aprendizagem. Para apoiá-lo, o docente organizava grupos, adaptava atividades, aproximava esse estudante de si durante as aulas e, inclusive, abria mão de parte de seu planejamento individual, comparecendo à escola em dias que poderia trabalhar em casa para oferecer reforço no contraturno.

Sua forma de narrar com detalhes as estratégias utilizadas, de relatar os desafios sem perder a confiança no potencial dos alunos e de refletir sobre sua própria prática de maneira autocrítica, despertaram em mim o interesse em acompanhar de perto sua relação com as famílias. Foi assim que decidi participar de sua reunião de pais, realizada na mesma semana, após o Conselho de Classe.

Na ocasião, chamou-me ainda mais atenção o modo sensível e respeitoso com que conduziu uma conversa difícil com a mãe do estudante que enfrentava sérias dificuldades para aprender a ler. Em uma das falas, disse: “A senhora pode ficar tranquila porque a gente vai fazer o possível e mais do que o possível para que ele aprenda porque ele tem o direito de aprender como todos os outros estudantes”.

Tales expôs de forma clara tudo o que já vinha sendo feito na escola – estratégias, encaminhamentos, atendimentos individualizados no turno oposto – e reforçou, com convicção,

que a aprendizagem é um direito de todos os alunos e que seu papel é garantir essa aprendizagem. Diante da emoção da mãe, que se culpava pela situação do filho, o professor não apenas a acolheu, mas reafirmou sua corresponsabilidade nesse processo, dizendo considerar uma reprovação quase como um atestado de fracasso pessoal.

Professor Tales: Toda vez que uma criança reprova comigo, para mim é o atestado do meu fracasso! E eu tenho que lidar com isso, por mais que eu saiba que não é minha culpa, porque é como se eu tivesse falhado... e eu sempre vejo isso, que o problema está comigo! Mas no caso do Anderson, não é isso, a dificuldade de aprendizagem dele existe (**Conversa entre Tales e a mãe de estudante durante a reunião de pais**).

Ainda que o professor reconheça que nem tudo depende unicamente de seu trabalho, ele não esconde a angústia que a possibilidade de uma reprovação lhe causa. Essa postura, somada ao choro comovido da mãe, revelou a intensidade do vínculo entre escola e família, demarcando também o modo como Tales mobiliza sentidos subjetivos associados ao compromisso, responsabilidade e cuidado.

Nesse contexto, chamou a atenção a forma como o professor Tales manifestou, desde o Conselho de Classe, um sofrimento visível e uma angústia persistente em relação a não aprendizagem do estudante Anderson. Essa preocupação se reafirmou durante a reunião de pais. Curiosamente, na mesma reunião, quando tratou das situações dos estudantes com TEA, o professor conduziu a conversa de forma serena e confiante, revelando que lidar com seus estudantes com TEA, ainda que apresente desafios, de certo modo, não tensiona sua prática tanto quanto lidar com o peso não aprendizagem. Nesse sentido, refleti que o diagnóstico formal parece aliviar o sentimento de fracasso experimentado por ele quando um estudante sem diagnóstico não aprende como esperado.

A experiência com o professor Tales nos leva a ponderar sobre como a aprendizagem escolar pode se configurar não apenas como uma meta pedagógica, mas como um valor que mobiliza sentidos subjetivos profundos, tanto para o docente quanto para as famílias. No caso específico de Tales, chama a atenção o compromisso ético e a intensa mobilização emocional diante de um estudante sem diagnóstico que não apresenta o rendimento esperado, apesar de todos os recursos didáticos e estratégias individualizadas empregados.

Esse quadro explicita uma tensão latente: enquanto a presença de um laudo (TEA, TDAH ou deficiência intelectual) funciona, em certa medida, como um amparo simbólico que redistribui a responsabilidade pelo insucesso, a ausência de uma justificativa clínica faz recair integralmente sobre o professor o peso de uma suposta falha profissional. Por isso, Tales demonstra, em diversos momentos, a necessidade de reiterar as múltiplas ações que realiza para

garantir a aprendizagem, deixando evidente a angústia que vivencia quando o resultado não corresponde ao esperado.

Ainda, vale destacar que, na experiência relatada, fica evidente como a ausência de um diagnóstico torna o “fracasso escolar” ainda mais doloroso para o professor Tales, já que, sem uma justificativa clínica que “explique” a dificuldade, a não aprendizagem recai inteiramente como falha de sua atuação. Assim, o mesmo professor que lida com sensibilidade e serenidade com as crises e demandas dos estudantes com TEA, experimenta uma angústia profunda diante do estudante que não aprende a ler e não tem um diagnóstico firmado.

Tal situação faça com que ele mobilize esforços adicionais para reafirmar, a todo momento, tudo o que tem feito. Essa tensão explicita uma contradição estrutural: embora os documentos oficiais defendam o respeito aos ritmos de aprendizagem, na prática, o desempenho acadêmico ainda é um marcador de “bom professor”, alimentando sentidos subjetivos relacionados à auto exigência e sofrimento docente.

Assim, embora os documentos normativos e os discursos institucionais defendam o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, o cotidiano escolar revela que esse respeito encontra limites. Essa divergência expõe sentidos subjetivos contraditórios, pois, de um lado, legitima-se a ideia de ensino personalizado, mas, de outro, persiste a pressão para que todos aprendam dentro de um padrão minimamente aceito.

Nesse contexto, emerge o **indicador de que, na ausência de diagnóstico, a não aprendizagem gera sentidos subjetivos relacionados ao sofrimento e angústia para o professor, explicitando a força simbólica do laudo como dispositivo de legitimação do “fracasso escolar”**.

Outro caso observado no Conselho de Classe, foi o da professora Sabrina, que lecionava para uma turma de 1º ano, em classe de inclusão inversa, e atendia 2 estudantes diagnosticados com TEA. Durante sua fala, percebi que relatava com naturalidade o trabalho com esses estudantes, sem demonstrar incômodo ou insegurança em relação ao trabalho pedagógico realizado com eles.

Contudo, à medida que avançava em sua exposição, a professora passava a comparar o desempenho dos dois estudantes: um, segundo ela, acompanhava satisfatoriamente a turma, apesar de também apresentar laudo de TDAH e outras comorbidades; já a outra estudante, cujo laudo apontava apenas o TEA, não conseguia acompanhar o grupo, o que gerava nela inquietação.

Notou-se, então, um movimento sutil, mas expressivo na tentativa de justificar a baixa aprendizagem dessa estudante. A professora Sabrina insinuava a possibilidade de um

diagnóstico adicional, como deficiência intelectual, para explicar o insucesso escolar. Mesmo após a professora da Sala de Recursos orientá-la detalhadamente sobre adaptações pedagógicas possíveis, como a implementação de rotina visual, por exemplo, Sabrina continuava a afirmar que já realizava todas as adequações, mas reiterou que, ainda assim, a estudante não avançava.

Esse episódio exemplifica de forma clara a força simbólica do laudo como recurso legitimador de discursos sobre a (não) aprendizagem. No caso de Sabrina, o laudo restrito ao TEA não parecia suficiente para respaldar, em sua perspectiva, a dificuldade da estudante em acompanhar a turma – mesmo que a professora ainda não tivesse utilizado todas as estratégias indicadas pela professora da Sala de Recursos e apesar de ainda ser o conselho do 1º bimestre, de uma criança de apenas 6 anos. Isso a levou a buscar, na hipótese de outra deficiência, uma explicação que deslocasse de si a responsabilidade pedagógica. Assim como Tales, Sabrina revela, ainda que de forma distinta, a tensão entre as expectativas de sucesso docente e a necessidade de dispositivos formais que justifiquem a não aprendizagem.

Dessa forma, o caso reforça **o indicador de que, na cultura da Escola Classe Girassol, o laudo assume um papel ambíguo: é, ao mesmo tempo, suporte para a organização do trabalho docente e instrumento de proteção simbólica do professor frente à pressão institucional por resultados. Na ausência do laudo, ou quando considerado “insuficiente”, a não aprendizagem tende a ser vivida como falha individual, alimentando sentidos subjetivos relacionados a angústia, insegurança e fracasso.**

A partir desses elementos, sustenta-se **a hipótese de que, na subjetividade social da escola, os docentes experimentam um processo subjetivo marcado por uma tensão constante entre a responsabilidade ética pelo ensino de todos e a necessidade de encontrar justificativas externas para dar conta dos limites impostos pelas condições concretas de trabalho e pelas exigências de resultados. Tal tensão revela os desafios de se construir, na prática, uma cultura escolar verdadeiramente aberta à diversidade de ritmos e modos de aprender.**

6. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E FINAIS: TESSITURAS CONSTRUÍDAS AO LONGO DO PERCURSO

Este capítulo apresenta o modelo teórico-interpretativo construído a partir das análises realizadas no contexto da Escola Classe Girassol, com base na Teoria da Subjetividade de González Rey e na Metodologia Construtivo-Interpretativa. Fruto de um processo intenso de imersão e diálogo com os atores escolares no cotidiano escolar, esse modelo não busca uma síntese fechada ou totalizante, mas constitui uma proposta compreensiva sobre as formas como o trabalho pedagógico com estudantes com TEA é produzido, tensionado e significado na escola pesquisada.

Tomando como referência as expressões subjetivas emergidas ao longo da investigação, a construção interpretativa apresentada aqui evidencia configurações subjetivas que expressam modos singulares e contraditórios de se viver e produzir a inclusão. Tais configurações expressam a dinâmica pela qual a subjetividade social da escola e o trabalho pedagógico se entrelaçam em processos marcados por práticas, crenças, normativas e relações institucionais. Em seguida, são apresentadas as considerações finais, que retomam os objetivos da pesquisa, refletem sobre os resultados alcançados e apontam suas contribuições teóricas, metodológicas, sociais e práticas, além de discutir seus limites e propor possíveis desdobramentos para futuras investigações. Essas considerações são atravessadas pela experiência pessoal da pesquisadora, que viveu o autismo como mãe, professora e pesquisadora, compondo uma perspectiva implicada e crítica sobre os processos investigados.

6.1 Entre acolhimento e patologização: inteligibilidades sobre a subjetividade social da escola e o trabalho pedagógico com estudantes com TEA

A imersão no campo empírico possibilitou construir inteligibilidade sobre a articulação entre subjetividade social e trabalho pedagógico com estudantes com TEA. A análise construtivo-interpretativa da Escola Classe Girassol evidenciou que esse trabalho se constitui como um campo simbólico em permanente tensão, atravessado por diferentes produções subjetivas que revelam, simultaneamente, avanços em direção à inclusão e a persistência de barreiras históricas, normativas e simbólicas.

Conforme Mitjáns Martínez e González Rey (2017), toda ação individual está imersa em configurações subjetivas sociais mais amplas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico não pode ser interpretado apenas a partir de práticas isoladas ou boas intenções, mas como

expressão de uma malha complexa de vínculos, crenças, valores, sentidos e significados em disputa. Na Escola Classe Girassol, tais disputas se expressaram em micro configurações que ora reafirmavam a lógica classificatória, ora sustentavam movimentos éticos de acolhimento e corresponsabilidade.

A gestão escolar – especialmente a vice-diretora, que também possui diagnóstico de TEA – emergiu como figura mobilizadora de sentidos subjetivos ligados à confiança e ao pertencimento. Sua atuação, marcada pela escuta e pelo cuidado, repercutia na constituição de vínculos e legitimava práticas que reconheciam os estudantes com TEA como indivíduos singulares. Essa liderança não se restringia à autoridade formal, mas se manifestava na produção de sentidos subjetivos que atravessavam o coletivo escolar.

A equipe pedagógica ocupava um lugar estratégico na articulação de apoios voltados aos estudantes com TEA, especialmente quando sua atuação se configurava de forma colaborativa entre o AEE, a orientação educacional e a coordenação pedagógica. Essa colaboração produzia movimentos que, em certos momentos, desestabilizavam a centralidade do laudo como única via legítima de acesso à aprendizagem.

Isso abria espaço para outras formas de compreender e acolher as singularidades. No entanto, essa abertura não se consolidava de maneira linear, pois coexistia com práticas que reforçavam a lógica diagnóstica como justificativa para dificuldades escolares, evidenciando o peso simbólico que o laudo ainda exerce sobre a prática docente e sobre a forma como os professores significam seu próprio trabalho.

Casos como os do professor Tales e da professora Sabrina revelam contradições emblemáticas que atravessam o cotidiano escolar. De um lado, Tales vivenciava uma angústia subjetiva diante da dificuldade de aprendizagem de um estudante sem diagnóstico formal, sentimento que expressava o peso simbólico do fracasso docente em um contexto orientado por metas e resultados mensuráveis.

De outro, Sabrina buscava ampliar o diagnóstico de sua aluna como forma de justificar as dificuldades encontradas no processo de ensino, revelando a centralidade do laudo como elemento legitimador da prática pedagógica. Tais experiências evidenciam configurações subjetivas ambivalentes, nas quais a ética do cuidado, o comprometimento e o desejo genuíno de inclusão se entrelaçam com a necessidade de resguardar a identidade profissional frente às exigências institucionais.

Nesse contexto, o planejamento, o currículo e a avaliação se configuram como elementos indissociáveis e dinâmicos do trabalho pedagógico, que não operam de forma linear ou técnica. São práticas mediadas por decisões, crenças, afetos e experiências singulares,

constituindo-se enquanto campo fértil de produção subjetiva. A articulação desses elementos evidencia que incluir não se resume a adaptar conteúdos, mas a produzir, no cotidiano, possibilidades de reinvenção pedagógica mesmo diante das limitações estruturais.

A análise também revelou que a subjetividade social da escola é atravessada por tensões entre a valorização da diversidade e a persistência de crenças que associam qualidade docente ao rendimento escolar homogêneo. A figura do “professor competente” ainda está fortemente vinculada ao sucesso acadêmico dos estudantes, o que gera insegurança, silenciamentos e sentimentos de fracasso diante daquilo que escapa ao esperado.

Nesse cenário, o laudo assume função ambivalente: ao mesmo tempo em que legitima direitos, também opera como salvaguarda subjetiva do professor frente às cobranças por desempenho e ao temor do julgamento. A lógica patologizante, portanto, não se apresenta de forma homogênea, mas como uma das expressões possíveis da subjetividade social da escola – ora tensionada, ora reafirmada – conforme as experiências vividas. Assim a inclusão escolar deixa de ser apenas uma diretriz normativa para se constituir como zona de tensão, onde escolhas éticas e sentidos subjetivos contraditórios se entrelaçam, manifestando a complexidade do trabalho pedagógico em tempos de padronização e controle.

Essas contradições não invalidam os avanços observados, mas apontam para a complexidade da constituição do trabalho pedagógico enquanto processo de produção subjetiva. Como afirmam Mitjáns Martínez e González Rey (2017), as produções subjetivas sociais não são homogêneas, mas múltiplas e contraditórias, coexistindo em fluxos que configuram a experiência escolar.

É nesse fluxo que se forjam práticas de resistência, criatividade e escuta, capazes de tensionar a lógica hegemônica da exclusão. Nessa perspectiva, a inclusão escolar não se realiza em fórmulas prontas: ela se constrói nas escolhas éticas do cotidiano escolar. Mais do que normas, ela exige a implicação subjetiva dos que educam e a afirmação contínua do direito de cada estudante de aprender e pertencer.

6.2 Considerações Finais

Este estudo nasceu do entrelaçamento entre minha trajetória pessoal como mãe de um jovem com autismo e minha experiência profissional como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Desde o diagnóstico do meu filho, Samuel, venho me confrontando com os limites e possibilidades da escola pública brasileira diante da singularidade que o autismo carrega. Ao longo de quase três décadas, esses tensionamentos me mobilizaram em busca de

respostas – ora como mãe, ora como educadora – até que, no âmbito do mestrado, encontrei na Teoria da Subjetividade de González Rey uma via teórica fecunda para reinterpretar, com mais profundidade, os dilemas que me atravessaram durante tantos anos.

A pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo geral compreender como a subjetividade social de uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental se relaciona com a organização do trabalho pedagógico voltado à inclusão de estudantes com TEA. A partir desse eixo central, buscou-se: 1) contextualizar o trabalho pedagógico da escola participante a partir das diretrizes da SEEDF; 2) compreender elementos da subjetividade social da escola relacionados à inclusão de estudantes com TEA; 3) relacionar tais elementos à organização do trabalho pedagógico cotidiano.

A Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa de González Rey foram decisivas para que a pesquisa não se limitasse à descrição de práticas ou à avaliação normativa de condutas. Ao contrário, permitiu adentrar o campo simbólico das relações escolares, evidenciando contradições, movimentos e sentidos subjetivos que se constituem nas práticas, nos discursos e nas interações cotidianas da escola. A observação participante, nesse contexto, foi mais que um recurso metodológico: foi uma experiência de imersão viva, na qual o campo se apresentou como espaço de produção mútua, tensionado pelas histórias, pelos afetos e pelas políticas que atravessam a escola.

Nesse contexto, o retornar à escola regular, depois de mais de vinte anos atuando num Centro de Ensino Especial, possibilitou experiências que mobilizaram em mim lembranças, afetos e compreensões. Foi emocionante constatar as mudanças ocorridas nas últimas décadas – ver que a escola pública está se organizando para receber os estudantes com deficiência e TEA, que há maior sensibilidade social com as diferenças e que o tema do autismo passou a fazer parte das conversas cotidianas. Essa inserção possibilitou um reencontro com a história, com as lutas e, apesar dos inúmeros desafios, me acendeu a esperança de que estamos caminhando na direção correta, que não há como recuar no processo inclusivo.

Os resultados da pesquisa revelaram que o trabalho pedagógico com estudantes com TEA é atravessado por uma subjetividade social complexa, marcada por disputas simbólicas entre diferentes concepções de educação, deficiência e inclusão. A Escola Classe Girassol revelou-se enquanto um espaço de convivência entre movimentos de acolhimento ético e práticas ainda pautadas na lógica da patologização e da padronização. Se, por um lado, identificamos a ação sensível e mobilizadora de figuras como a vice-diretora – cuja presença encarnava uma força transformadora da inclusão no cotidiano –, por outro, observamos o peso

simbólico do laudo e a centralidade do diagnóstico na forma como professores e gestores significavam o fracasso escolar.

As avaliações externas, a pressão por resultados e a ideia de uma escola eficiente, centrada em desempenhos homogêneos, atuam como forças instituintes que tensionam a subjetividade dos professores, contribuindo para a emergência de sentidos subjetivos contraditórios em torno do ensinar e do aprender. Nessas condições, o laudo torna-se, muitas vezes, um escudo subjetivo diante da impotência gerada pela cobrança e pela insegurança, funcionando como proteção simbólica contra o julgamento e a frustração profissional. No entanto, é justamente, nesse mesmo contexto, que emergem práticas de resistência, criatividade e compromisso ético, ainda que fragmentadas e tensionadas, apontando para a possibilidade de reinvenção cotidiana do trabalho pedagógico.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa afirma a importância de compreender a escola não apenas como um espaço de políticas aplicadas, mas como campo de produção de subjetividades, onde o vivido e o instituído se entrelaçam de forma dinâmica e contraditória. A Teoria da Subjetividade de González Rey possibilitou clarear os processos que operam nas entrelinhas da prática pedagógica, contribuindo para que possamos interpretar o trabalho docente para além da racionalidade técnica, reconhecendo-o como produção simbólica, histórica e relacional.

Metodologicamente, o estudo reafirma o valor da pesquisa implicada, que não se esquivava da dimensão emocional, histórica e política da pesquisadora. Como mulher, mãe, professora e pesquisadora, não pude – e nem quis – me ausentar do campo. Ao contrário, foi na experiência vivida que a teoria se concretizou e foi na escuta comprometida do cotidiano escolar que emergiram os indicadores e hipóteses que sustentam esta pesquisa. Não existe teoria mais legítima do que aquela que atravessa o corpo e se produz em diálogo com a vida.

No plano social e educativo, a pesquisa aponta para a urgência de valorizar a subjetividade social das escolas como elemento fundamental para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Não basta garantir matrícula ou adaptar conteúdos, é preciso transformar os sentidos subjetivos que sustentam a escola excludente, ampliando os espaços de escuta, formação, diálogo e reflexão coletiva. Experiências de gestão sensível, de trabalho colaborativo entre coordenação, orientação e AEE, bem como de planejamento vivo e situado são caminhos possíveis e concretos que emergiram da escola pesquisada, indicando que a inclusão é uma construção processual, nunca pronta, sempre em disputa.

Ao longo da pesquisa, compreendi de forma ainda mais nítida a complexidade que envolve o autismo e o trabalho pedagógico nos contextos inclusivos. A ampliação dos critérios diagnósticos com o DSM-5, ao reunir diferentes quadros sob o termo “espectro”, me provocou

reflexões profundas. Em determinado momento, me senti perdida – como se não soubesse mais o que “era” o autismo. As diferenças entre os estudantes diagnosticados hoje e aqueles que conheci há vinte anos me fizeram questionar as fronteiras do diagnóstico. Essa inquietação, no entanto, ao longo do processo, produziu em mim modificações importantes: compreendi que mais do que buscar uma definição rígida, era preciso adotar um olhar sensível, ético e implicado com a singularidade de cada estudante.

A Teoria da Subjetividade de González Rey foi fundamental nesse processo. Ao me permitir compreender a singularidade para além da lógica da classificação, essa teoria me ajudou a deslocar o olhar do diagnóstico para a experiência. Antes, o esforço era por modificar, curar, controlar. Hoje, compreendo que o compromisso ético com a educação passa por aceitar, escutar, ensinar – sem apagar quem o outro é. Trata-se de um ensino que não se opõe à diferença, mas que se constitui com ela.

Essa mudança de olhar trouxe mais tranquilidade para lidar com o tema. Contudo isso não significa, de forma alguma, abdicar da responsabilidade pedagógica. Como apontam Mitjáns Martínez e González Rey (2017), o respeito à diferença não pode ser uma justificativa para a omissão docente. Educar continua sendo necessário e urgente. A diferença não é desculpa para a inação, mas uma chamada ética à construção de práticas realmente inclusivas.

A investigação também evidenciou como o diagnóstico médico, embora necessário para garantir determinados direitos no contexto institucional, pode adquirir centralidade excessiva na forma como as escolas significam os estudantes com TEA. A exigência de laudos para abertura de casos, o uso do diagnóstico enquanto critério para organização de turmas e a medicalização das dificuldades de aprendizagem revelam uma lógica que ainda sustenta práticas de controle, classificação e normatização da diferença.

Ao se tornar condição de acesso a apoios e reconhecimentos institucionais, o diagnóstico, por vezes, ofusca a singularidade do estudante e reduz a complexidade do processo educativo a protocolos e categorias externas à escola. Essa constatação reforça a importância de deslocar o foco do diagnóstico para a experiência relacional e histórica vivida na escola. Assim, parto dessas reflexões finais para o destaque de algumas das principais contribuições desta pesquisa:

- A evidência de que a escola está inserida em um cenário social contraditório, no qual a produção de leis e normativas voltadas à inclusão coexistem com a multiplicação de mecanismos de controle, padronização, medicalização e mensuração das diferenças. Essa contradição atravessa o trabalho pedagógico com estudantes com TEA, revelando a

complexidade da inclusão escolar como um processo simbólico, histórico e relacional, não como mera aplicação normativa ou técnica.

- A valorização da subjetividade social como categoria teórica central para a compreensão da organização do trabalho pedagógico com estudantes com TEA, reafirmando o papel das relações, crenças e práticas institucionais na produção cotidiana da inclusão ou da exclusão.

- A evidência de que os processos subjetivos, individuais e sociais configuram e atravessam ações, vínculos, relações e significações no trabalho pedagógico com estudantes com TEA, sustentando a ideia de que a inclusão é sempre atravessada por disputas simbólicas e pela dinâmica de produção de sentidos.

- A demonstração de que o trabalho pedagógico com estudantes com TEA se constitui como uma construção coletiva e processual, que não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos ou do cumprimento de normativas, mas da produção coletiva de vínculos, compromissos e práticas instituintes que reconhecem esses estudantes como participantes legítimos da vida escolar.

- A produção de indicadores e hipóteses interpretativas, ancoradas na Teoria da Subjetividade e na Metodologia Construtivo-Interpretativa, que podem subsidiar políticas públicas, formações docentes e práticas escolares mais comprometidas com a inclusão.

- A demonstração de que há professores e gestores que resistem, criam e reinventam a escola a partir da ética do cuidado, operando deslocamentos nos sentidos hegemônicos de inclusão e reafirmando a possibilidade de práticas mais humanizadas, mesmo diante de adversidades institucionais e estruturais.

Quanto aos limites, reconheço que o recorte de apenas uma escola e o tempo delimitado de imersão não permitiram o aprofundamento de todos os elementos existentes. A subjetividade social, por sua complexidade, exige tempo, escuta e abertura para o inusitado. Ainda assim, a densidade dos sentidos subjetivos emergentes aponta para a riqueza das configurações subjetivas que puderam ser construídas.

Como possibilidade para futuras pesquisas, sugiro o aprofundamento da temática da formação de professores na perspectiva da Teoria da Subjetividade, especialmente no que tange ao enfrentamento das concepções normativas e patologizantes ainda presentes no campo da educação. Também seria relevante investigar a subjetividade social de outras instituições escolares, em contextos distintos, ampliando o escopo das inteligibilidades possíveis sobre a inclusão. O estudo das avaliações externas – em sua articulação com a produção de sentidos subjetivos na docência e no campo da deficiência – configura-se como uma frente investigativa

promissora para aprofundar a compreensão das tramas institucionais que atravessam e tensionam os processos de inclusão escolar.

Finalizo este percurso com a certeza de que a escola não é, e nunca foi, neutra. Ela é território de disputas simbólicas, de histórias cruzadas, de afetos e resistências. A inclusão, tal como compreendida neste trabalho, não se resume a leis ou estruturas, mas se encarna no vínculo, na escuta e na escolha cotidiana por reconhecer a singularidade como valor. Esta pesquisa foi, para mim, mais do que uma exigência acadêmica: foi um ato de implicação, um gesto de esperança e de compromisso com uma escola que não normalize a exclusão, mas que acolha a complexidade da vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, João Roberto Moreira de. **Reflexões sobre a Educação no Brasil: o papel da escola na construção de uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2022.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Washington: Associação Psiquiátrica Americana, 2013.

BARRETO, Nathalia. Masking no autismo: o que é? **Academia do Autismo**, out. 2025. Disponível em: <https://br.academiadoautismo.com/masking-no-autismo-o-que-e/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BASTOS, Rosângela Porfírio. **Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA**. Manaus, 2019.

BEGEER, Sander *et al.* Sex differences in the timing of identification among children and adults with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 43, n. 5, p. 1151-1156, 2013.

BONFIM, Josinalva Oliveira Castelo Branco. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: uma análise de teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 3.218, de 30 de setembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, 5 nov. 2003. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2822239467/lei-3218-03-df>. Acesso em: 11 jan. 2025.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 set. 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: Seção 1**, Brasília, 7 jul. 2015. p. 2.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, 2008b.

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

BRASIL. **Pela primeira vez, IBGE divulga dados sobre pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília, 24 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 22 jun. 2025.

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

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, e214220, 2020.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveria; SANTOS, Geandra Claudia Silva. (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem:** contribuições atuais da teoria cultural histórica da subjetividade. Curitiba: CRV, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática e multiculturalismo:** os desafios da diversidade cultural na escola. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDOSO, Fernando Leite *et al.* A inclusão escolar do educando com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Foco**, v. 18, n. 2, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389416459_A_INCLUSAO_ESCOLAR_DO_EDUCANDO_COM_TRANSTORNO_DO_ESPECTRO_AUTISTA. Acesso em: 11 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023:** Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Brasília: CNE, 2023. Disponível em: https://lp.autismolegal.com.br/wpcontent/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

CURRÍCULO em Movimento da Educação Básica: Concepções e Diretrizes. Brasília: SEEDF, 2014.

DEMO, Pedro. **Ensaio 787 – Direitos humanos: iguais e diversos.** 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/03/ensaio-787-direitos-humanos-iguais-e.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DEMO, Pedro. **Ensaio 972 – Dialética da igualdade e diversidade.** 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/09/ensaio-972-diversidade-dialetica-da.html>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. **Resolução nº 1, de 10 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a organização das ações e serviços de educação especial na rede pública de

ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Seção 1, Brasília, DF, n. 32, p. 28–30, 14 fev. 2017. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/06/resolucao_n1-2017_cedf.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional**. 2018b. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/04/Manual%20Diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Escola Classe Girassol. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Brasília, 2024.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FELISBINO, Cláudia; GRAFF, Patrícia. Autismo e políticas públicas brasileiras: nomeações, representações e ausências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, e10617, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410617>. Acesso em: 3 mar. 2025.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas (Org.). **Organização do trabalho pedagógico**: caderno do professor. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. (96 p.). (Coleção pensar, fazer e aprender: caderno de apoio à aprendizagem. Língua portuguesa e matemática).

GIARELLI, Ellen *et al.* Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. **Disability and Health Journal**, v. 3, n. 2, p. 107-116, 2010.

GONÇALVES, Bárbara da Silva Ferreira. **Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva**: a subjetividade docente em foco. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. Conferência magistral pelo recebimento do prêmio interamericano de Psicologia. *In*: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA. **Livro de Conferências Magistrais**. San José, Costa Rica, p. 13, 1991.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O social na Psicologia e a Psicologia Social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade, aprendizagem e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; GOULART, Daniel Magalhães. Teoria da subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M. (org.). **Subjectivity within Cultural-Historical Approach**. New York: Springer, 2019. p. 37-60. Disponível em: https://fernandogonzalezrey.com/wp-content/uploads/2025/01/Gonzalez-Rey_Subjectivity-as-a-new-theoretical-epistemological-and-methodological-pathway.pdf. Acesso em: 6 set. 2025.

GOULART, Daniel Magalhães. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade: da patologização à ética do sujeito.** Construindo o compromisso social da psicologia. São Paulo: Cortez, 2019.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Censo escolar 2023:** país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas. 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

KAMIMURA, Larissa Nader; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Sharmilla Tassiana de. A inclusão escolar de estudantes com TEA: reflexões acerca das barreiras atitudinais no espaço escolar. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 11, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/1798>. Acesso em: 2 set. 2024.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. O sujeito com Transtorno do Espectro Autista e a inclusão: entre o textualismo da política e o abandono pedagógico. In: LUSTOSA, A. V. M. F. (org.). **Subjetividade e educação especial: inclusão escolar em perspectiva complexa.** Curitiba: Appris, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Bruna Alves. **Não existe mãe geladeira:** uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940 a 2019). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024.

LYALL, Kristen *et al.* **A epidemiologia em mudança dos transtornos do espectro autista.** Revisão anual de saúde pública, v. 38, n. 1, p. 81-102, 2017.

MADEIRA COELHO, Cristina Massot. Categoria de sentido subjetivo e os contextos educacionais: valor teórico e evidências empíricas. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVARES, Patrícia (org.). **O sujeito que aprende:** diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico cultural. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 99-121.

MADEIRA COELHO, Carla Massot. Inclusão escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. (org.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** 2. ed. Brasília: UnB, 2015.

MAENNER, Matthew J.; WARREN, Zachary; WILLIAMS, Ashley Robinson; *et al.* Prevalência e características do transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 locais, Estados Unidos, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n. SS-2, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>. Acesso em: 15 jul. 2024

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MENDONÇA, Fabiana Luísa de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Formação docente e inclusão:** para uma nova metodologia. Curitiba: Appris, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVARES, Patrícia (org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico cultural. Brasília: Líber Livro, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; PUENTES, Roberto Valdés; TACCA, Maria Carmen. (orgs.). **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020, p. 47-66.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PRIETO, Rosangela Gavioli. Políticas de educação inclusiva no Brasil: avanços, limites e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250054, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z3HjZ3RmFCPn7zS75jTySxk/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina de; MADEIRA COELHO, Cristina Massot. **Mãe de Criança com Autismo, Inclusão e Educação Infantil**: processos da subjetividade contemporânea. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A Inclusão da Criança Com Autismo na Educação Infantil: Compreendendo a Subjetividade Materna**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PACHECO, Raquel Pereira. **A constituição do self em estudantes autistas**: uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/37248>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PASSOS, Renata Liziane; TACCA, Maria Carmen Rosa. Para além do fracasso escolar. *In*: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MADEIRA COELHO, Cristina Massot. (org.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: estudos de caso em foco. Campinas: Alínea, 2019, p. 119-144.

PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo; OLIVEIRA, Elineide Cavalcanti de; KLAUCH, Jorge José; SANTOS, Luciana Monteiro dos; ANDRADE FILHO, Marcos Antonio Soares de. **Educação especial inclusiva através da análise do comportamento aplicada – ABA**. *Revista Ilustração*, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 125-140, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/337>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira. **Formação continuada docente para inclusão escolar com estudantes TEA's dos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social da escola e os desafios à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 28 nov. 2024.

ROSSATO, Maristela; PERES, Vannuzia Leal Andrade. (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica**. Curitiba: Appris, 2019.

SALLORENZO, Letícia. Censo e a educação especial: inclusão ocorre em quantidade. E em qualidade? **SinproDF**, Brasília: mar. 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SAMPAIO, Lucinete Teixeira dos Santos. **Estudantes com deficiência e EJA-Interventiva: a subjetividade social em foco**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40553>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4471>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. Formação de Professores como Produção Subjetiva: Propondo Reflexões e Diálogos. In: LIMA, Isaías Batista de. (org.). **Didática, Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Matemática: Múltiplos Olhares**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33538621.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 2, p. 253–268, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados (Coleção Memória da Educação), 2007.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

SEEDF. **Atualizações das orientações pedagógicas da educação especial**. Brasília: SEEDF, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/atualizacoes-das-orientacoes-pedagogicas-da-educacao-especial/>. Acesso em: 19 set. 2024.

SEEDF. **Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEEDF, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Caderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Concepções e Diretrizes. Brasília: SEEDF, 2014.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Especial. Brasília: SEEDF, 2014a.

SEEDF. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo**. Brasília: SEEDF, 2014b.

SEEDF. **Educação Especial**: Orientação Pedagógica. Brasília: SEEDF, 2010a.

SEEDF. **Organização Curricular Ensino Fundamental**. Brasília: SEEDF, 2023.

SEEDF. **Regimento da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

SEEDF. **Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Orientação educacional. Brasília: SEEDF, 2010b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orientacao_pedagogica_seaa_21out24.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; ROZEK, Marlene. A Teoria da Subjetividade e o Transtorno do Espectro Autista: o que já foi pesquisado? **Revista Teias**, v. 20, n. 58, p. 330-344, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/40312>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **O Transtorno do Espectro Autista e os desafios na compreensão do sujeito**: contribuições da Teoria da Subjetividade. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9736>. Acesso em: 07 maio 2024.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Transtorno do Espectro Autista**. Porto Alegre: Fênix, 2024.

SILVA, Virgínia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola**: um estudo sobre subjetividade social. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. Políticas de inclusão escolar e o Transtorno do Espectro Autista: considerações sobre as leis e marcos históricos. **Revista Saber Incluir**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2543>. Acesso em: 19 abr. 2025.

TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues. **Lucas, presente!:** por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/36186> . Acesso em: 9 maio. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 13 ago. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 4. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. **Representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/37401>. Acesso em: 15 abr. 2025.