



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINA MARIA MORENO MOLINA**

**ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA  
PESSOA COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E OS IMPACTOS NO  
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Presidente Prudente - SP  
2021



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINA MARIA MORENO MOLINA**

**ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA  
PESSOA COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E OS IMPACTOS NO  
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Área de concentração: Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki

Coorientador:  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

371.92 Molina, Lina Maria Moreno.  
M772a Análise da política nacional de proteção dos direitos da  
pessoa com transtornos do espectro autista e os impactos no  
Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia de uma  
Universidade Pública. / Lina Maria Moreno Molina. -- Presidente  
Prudente, 2021.  
100 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do  
Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2021.  
Bibliografia.  
Orientadora: Prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

1. Políticas educacionais. 2. Educação inclusiva . 3.  
Educação especial I. Título.

**LINA MARIA MORENO MOLINA**

**ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA  
PESSOA COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E OS IMPACTOS NO  
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 03 de agosto de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Coorientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Eder da Silva Santana  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira  
Universidade Estadual de Maringá - UEM  
Maringá-PR

*À minha filha, Stela Maria, a minha razão de alegria e de luta diária, meu amor.  
Aos meus pais, Sonia e Molina, que se esquecem de si para viverem por mim.  
Aos meus irmãos, Pablo, Bruno e Lygia, meus amigos fiéis e inseparáveis.  
A todos meus familiares e amigos que me ampararam nessa caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste trabalho só foi possível graças à contribuição de pessoas fantásticas que estiveram ao meu lado, participando de diferentes formas. Assim, minha eterna gratidão...

À professora Dra. Elsa Midori Shimazaki, pelo privilégio de tê-la como orientadora desta pesquisa, abraçando esse desafio com delicada consideração.

Ao professor Dr. Marcos Vinícius Francisco, por tê-lo como coorientador, sempre me acolhendo com carinho, paciência e atenção em todos os momentos, uma pessoa maravilhosa!

À professora Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez, minha referência de pesquisadora, militante pela causa da educação em pessoas com autismo.

À professora Dra. Sonia Maria Moreno Molina, minha referência de inteligência feminina, intelectual e emocional, minha luz.

Aos professores Eder da Silva Santana e Jani Alves da Silva Moreira, integrantes da Banca Examinadora.

À minha família, por estar sempre ao meu lado acreditando em todos os meus sonhos e contribuindo com todas as minhas necessidades. Obrigada por todo amor incondicional!

*“Ser mãe de um autista é ser mãe amor, mãe sentimento, mãe doação. Nós matávamos vários leões por dia, pois todos os dias temos uma batalha diferente. Nós nunca sabemos quais os problemas iremos enfrentar com o próprio filho e com a sociedade em geral, mas isso nos fortalece. [...] Nunca, nunca, nunca, desistam de seus filhos. Não errem por negligência. Não se desiste de um filho jamais, ninguém pode desistir de seu filho, quando eu não desisto do meu eu não desisto do seu e de tantos outros por aí. Deixemos o EU de lado e coloquemos o nós na nossa vida, porque sempre que olhamos para o coletivo estamos plantando o nosso futuro a longo prazo. Não abandonem a luta, vale a pena, vale muito”. (BERENICE PIANA)*

## RESUMO

### **Análise da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista e os impactos no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia de uma universidade pública**

A presente pesquisa, realizada por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, na linha de pesquisa sobre Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade, tem como objetivo analisar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e os seus impactos no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, de uma Universidade Pública do Interior do Estado de São Paulo a partir das relações com o Plano de Desenvolvimento Institucional. Na pesquisa do tipo estudo de caso, utilizou-se o recurso metodológico da análise documental. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que tem como base o método do Materialismo Histórico-Dialético. Analisou-se a legislação relativa à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso mencionado e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade à qual o curso de Pedagogia encontra-se vinculado para responder às questões relacionadas aos fundamentos teórico-epistemológicos que fundamentam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com TEA e se os projetos vinculados à Instituição pesquisada expressam determinações estabelecidas pela referida Política. A organização e a interpretação dos dados obtidos ocorreram na perspectiva do método supracitado. Os resultados revelaram que, passados oito anos da aprovação da Lei de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e seis anos do seu Decreto, pouco se avançou sobre como prover a formação de professores na reformulação do curso de Pedagogia da Universidade analisada. O TEA foi abordado discretamente nos documentos oficiais analisados (PPP e PDI), de modo que, anualmente, os futuros professores poderão estar no mercado de trabalho sem qualificação suficiente para a atuação na Educação Especial.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; educação inclusiva; projeto político-pedagógico; teoria histórico-cultural.



## ABSTRACT

### **Analysis of the national policy for the protection of the rights of people with autism spectrum disorders and its impacts on the political-pedagogical project of the pedagogy course at the public university**

This research carried out through the Education Postgraduate Program of Unoeste, in the research line about on public policies in education, Formative Processes and Diversity, aims to analyze a National Policy for the Protection of the Rights of People with Autism Spectrum Disorders and its impacts on the political-pedagogical project, from the Course of Pedagogy, from a Public University, from a Country Town of the São Paulo's State, considering the Institutional Development Plan. In the case study research, it was used the methodological resource of document analysis. It is based on historical-cultural theory, which is substantiated on the method of historical-dialectical materialism. In this research, the legislation that refers to the National Policy for the Right's Protection of People with Autism Spectrum Disorders was analyzed, as well as The Pedagogical Political Project (PPP) of the course in reference to answer the questions related to theoretical-epistemological foundations that motivates the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with ASD and whether the projects linked to the researched Institution express determinations established by the refered Policy. The organization and interpretation of the data obtained have occurred in the perspective of aforementioned method, thru the creation of analytics units. The results revealed that past eight years from the aprooval of the Legislation that refers to the National Policy for the Right's Protection of People with Autism Spectrum Disorders and past six years of your Decree, insubstantial progress has been made on how to provide teacher training in the reformulation of Pedagogy Course at the University analyzed. The ASD was subtly addressed in the analyzeds official documents (PPP and PDI), so that, annually, our future teachers will can be in the labor market without sufficient qualification to work in Special Education.

**Keywords:** educational policies; inclusive education; political-pedagogical project; historical-cultural theory.

## LISTA DE SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AI -	Autismo Infantil
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS -	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi -	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CCL -	Comissão dos Cursos de Licenciatura
CF/88 -	Constituição Federal/88
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC -	Instituto Benjamim Constant
IEP -	Instituto de Ensino e Pesquisa em Práticas Pedagógicas
IES -	Instituição de Ensino Superior
IPPRI -	Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
OEDH -	Observatório da Educação em Direitos Humanos
ONEESP -	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU -	Organizações das Nações Unidas
PAEE -	Público-Alvo da Educação Especial
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMEDH -	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PPP -	Projeto Político-Pedagógico
AS -	Síndrome de Asperger
SEESP -	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEM -	Salas de Recursos Multifuncionais
TA -	Transtorno Autista
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
TGDSOE -	Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva nos documentos ..... 79

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	Delineamento metodológico da pesquisa .....	17
1.2	Instituições e participantes.....	17
1.3	Procedimentos.....	18
1.4	Questões éticas .....	20
1.5	Análise dos resultados.....	20
<b>2</b>	<b>A IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS .....</b>	<b>21</b>
2.1	Política social no contexto brasileiro pós-Segunda Guerra Mundial.....	31
2.2	Políticas públicas e o papel dos governos.....	36
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE GARANTE O DIREITO DAS PESSOAS COM AUTISMO .....</b>	<b>39</b>
3.1	As pessoas com TEA no Brasil .....	43
3.2	Crianças com autismo tornam-se adultos e idosos com autismo .....	47
<b>4</b>	<b>ALGUMAS NOTAS SOBRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>54</b>
4.1	Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	60
4.2	A formação de professores do ensino comum na “era da inclusão escolar” .....	64
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>70</b>
5.1	Elaboração coletiva do PDI e do PPP do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública.....	70
5.2	A materialização da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia e no Plano de Desenvolvimento Institucional .....	77
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O fato de ser médica intensivista pediátrica de um hospital universitário, além de professora do quinto e sexto anos de uma Faculdade de Medicina, trouxe experiências enriquecedoras de prática profissional e de vida pessoal, proporcionando a busca de compreensão e conhecimento mais elaborados, para além do diagnóstico sobre o Transtorno do Espectro Autista, doravante (TEA), considerando a complexidade da vida dessas crianças. Esta motivação, gerada pelo estreito contato com crianças e com meus alunos estudantes de Medicina, justifica a realização da minha pesquisa, voltada a esse tema, na área da Educação.

O TEA é um conjunto de transtornos do desenvolvimento neurológico que causam dificuldades de interação social, da fala e da comunicação verbal e não verbal. Neste diálogo teórico, os conceitos de psiquismo e de linguagem serão abordados na perspectiva Histórico-Cultural e da filosofia materialista da linguagem. Nos últimos anos, a ciência trouxe à tona profundas transformações em relação à compreensão dos Transtornos do Espectro Autista; mesmo assim, não há medicação específica para as pessoas com TEA (SCHWARTZMAN, 2011). A intervenção precoce, na área educacional, contribui com o desenvolvimento no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança, podendo alterar o prognóstico e suavizar os sintomas apresentados pelas pessoas com TEA (SBP, 2019).

Apesar da constituição de tratamentos específicos, sobretudo na área de saúde, envolvendo equipe multiprofissional (psicólogo clínico, psicólogo educacional, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional), as questões relativas aos Projetos Político-Pedagógicos, que conferem identidade aos cursos de formação de professores, ainda carecem de maior diálogo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, uma vez que as pesquisas que tematizam a interface sobre TEA nas Universidades ainda são escassas, mais especificadamente sobre a presença de Projeto Político-Pedagógico nos cursos de Pedagogia que contemplem o tema TEA, para que através do conhecimento difundido, se coloque em prática o que já é lei, a Lei de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2012). O pequeno número de estudos se verificou por intermédio de levantamento efetuado junto à Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio do filtro título, o qual será detalhado posteriormente.

O entendimento da Política Educacional, específica para este público, se faz necessário porque, em pessoas com TEA, é indispensável a estimulação para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, já que o cérebro, por meio de sua plasticidade, acelera o desenvolvimento de pessoas quando são adequadamente estimuladas por meio de estratégias de ensino que vão ao encontro das necessidades (SBP, 2019). A pessoa com TEA apresenta tendência ao isolamento e precisa, portanto, do convívio com outros sujeitos (neurotípicos) para compartilhar a aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, porque nesta realidade de comunicação entre o Eu e o Outro se instala o diálogo, mediante as trocas de experiências comportamentais, cognitivas, sociais e de todas as comunicações, sendo de suma relevância para o crescimento das pessoas. Para que o processo de aprendizagem se transforme em desenvolvimento, Vygotsky (1991) aponta que o ensino deve partir do desenvolvimento real, explorar o desenvolvimento potencial para atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e consolidá-lo.

Enfim, pelas comunicações intra e intersubjetivas, ressaltadas tanto pelos estudos de Bakhtin (2014) como pelas pesquisas de Vygotsky (1991), valorizam-se os processos de linguagens, que veiculam emoções, juízos de valor, paixões, formando relações dialógicas, interativas e dialéticas entre as pessoas. Esses estudos tratam, dentre outros assuntos, do significado e sentido produtivo para o desenvolvimento cultural e pode ser estendido às pessoas com TEA.

A complexidade das relações psíquicas e linguísticas da pessoa com Transtornos do Espectro Autista e as dificuldades das instituições escolares para desenvolver trabalhos pedagógicos que envolvam essas relações e ao considerar as prioridades terapêuticas e educacionais que objetivam uma maior integração social voltam-se à necessidade de profissionais bem formados, ou seja, que compreendam as diferentes áreas envolvidas neste processo. Entende-se que é função da equipe multidisciplinar prestar atendimento de qualidade para buscar o desenvolvimento cultural e continuado das pessoas com este transtorno.

Ao realizar um levantamento inicial de teses e dissertações, com o descritor “pessoa com Transtornos do Espectro Autista”, na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio do filtro título e considerando o recorte temporal de 2013 a 2020, foram identificados apenas 13 trabalhos no contexto brasileiro, sendo 05 teses de Doutorado e 08 dissertações de Mestrado. Por sua vez, ao proceder

pelo levantamento com o descritor “TEA”, 81 foi o quantitativo de teses e dissertações, destas 55 eram dissertações de Mestrado e 26 teses de Doutorado. Porém, quando se busca a dimensão do TEA nas universidades, escassos são os trabalhos, os quais revelam a necessidade da diversidade de profissionais envolvidos com estas pessoas, além da família e dos cuidadores que necessitam de orientações e acompanhamento profissional.

Ao considerar que as pesquisas que tematizam o TEA nas universidades são limitadas, como mencionado, este estudo contribuirá na interpretação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista em um curso de Pedagogia, de uma Universidade Pública do Interior do Estado de São Paulo, a fim de analisar se os seus fundamentos são assegurados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que norteia o processo de formação inicial de professores com vistas à futura práxis-pedagógica, o que a faz avançar em relação às produções científicas existentes, além de contribuir para fundamentar as possíveis mudanças na estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade pesquisada.

Dentre as várias concepções da Educação e as metodologias de ensino delas resultantes, destaca-se, neste estudo, a Teoria Histórico-Cultural como possibilitadora de uma maior integração cultural e social dos estudantes com TEA. A integração dos estudantes respalda-se, ainda, em documentos legais, e aqui se cita a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e estabelece diretrizes para a sua consecução, decretando responsabilidades ao Poder Público sobre os direitos da pessoa com TEA, no que diz respeito: à saúde, à educação e ao trabalho. Esta lei inclui a obrigatoriedade de inclusão das pessoas com TEA no sistema de ensino regular do país, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior; exige, também, o compromisso social do Ensino Superior com a formação cultural e científica de todos os profissionais envolvidos nas relações com as pessoas com TEA.

Desta forma, surgiram muitos desafios, em todos os níveis de ensino, para o cumprimento da legislação citada, em especial no Ensino Superior. A presente pesquisa discute a formação necessária de profissionais para propiciar a inclusão

das pessoas com TEA na sociedade. Segundo esta Lei, cabe ao Ensino Superior oferecer estímulo científico em relação ao tema dos espectros do autista; e este trabalho se constitui como uma forma de contribuição para a estimulação da pesquisa científica no Brasil sobre o TEA no Ensino Superior, sendo um desafio na construção da formação universitária dos profissionais da Educação (BRASIL, 2012).

Diante desta realidade e da necessidade de mais pesquisas sobre o TEA, cabe à Universidade a responsabilidade de se apropriar dos conteúdos da Lei criar meios para facilitar e adequar o acesso das pessoas com TEA ao ensino superior e, também, promover o avanço das produções de pesquisas científicas.

Para a efetivação da educação inclusiva há que se considerar que o Poder Público expresse a vontade política de geração de recursos financeiros, como investimento ou repasse de verbas para contratação de professores universitários especialistas em deficiência intelectual, tanto quanto em pessoas com TEA, além de oferta salarial atrativa para os futuros professores da Rede Pública. A inclusão, portanto, depende do alto padrão de qualidade de formação oferecida pela Universidade, no caso, no Curso de Pedagogia, bem como também está aliada às Políticas Educacionais em tela.

A compreensão do TEA, tanto na área da Saúde como na Educação, conta com o suporte da Universidade como espaço de formação do profissional para reconhecimento e condução dos casos. Tanto a área da Saúde quanto a de Educação devem se preocupar com a produção de conhecimentos científicos sobre o tema. É preciso que se tenha uma formação com propostas e estratégias de ensino voltadas para este conteúdo nos níveis de Graduação, Pós-graduação e Educação Continuada dos profissionais da Saúde e da Educação. Ao considerar essa necessidade, elaboraram-se as seguintes questões norteadoras de pesquisa:

- Quais os fundamentos teórico-epistemológicos que fundamentam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com TEA, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014)? E quais os direcionamentos Político-Pedagógicos propostos para o processo de formação de professores e da atuação profissional?



- O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição pesquisada expressam determinações estabelecidas pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com TEA, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), referentes à pesquisa científica, à formação e à capacitação profissional?

Surgido estes questionamentos, hipotetiza-se que os professores não recebem a formação necessária no curso de Pedagogia a fim de propiciar uma educação inclusiva de qualidade aos alunos com deficiência, especialmente para aqueles que possuem TEA.

Diante de tais problemáticas investigativas, a pesquisa assumiu como objetivo geral: Analisar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e os impactos do Projeto Político-Pedagógico no curso de Pedagogia, de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo a partir do estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Para atender o objetivo geral, elaboraram-se os objetivos específicos: Analisar os fundamentos teórico-epistemológicos que asseguraram a criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; Analisar a concepção de Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia; Identificar a existência de referências aos preceitos estabelecidos na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional.

A fim de atender aos objetivos elencados, esta dissertação ficou subdividida em seis seções. Na seção I, nomeada Introdução, são retratadas as motivações para a realização da pesquisa, além de explicitar a temática, os objetivos, as justificativas e as questões norteadoras do estudo. Também, na primeira seção, é descrito o processo metodológico da pesquisa, com o seu delineamento, procedimentos de coleta de dados, questões éticas e análise de dados. Já na seção II, intitulada: “A Implantação das Políticas Sociais e Educacionais”, é apresentado o

referencial teórico sobre a Política Social no contexto brasileiro pós-segunda guerra mundial (entre 1945-1964, na fase madura do Capitalismo), as Políticas Públicas, o papel dos Governos, das instituições, movimentos sociais e sociedade civil na formulação de Políticas Públicas, da Política Educacional, além das singularidades da Educação e da Política. Na seção III é efetuada análise com foco na legislação que garante o direito das pessoas com autismo (BRASIL, 2012). Na seção IV, são apresentados alguns dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural relacionando-os ao PPP. Na quinta seção apresentam-se análises do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político-Pedagógico da Universidade investigada. Após as seções mencionadas, são apresentadas as considerações finais sobre o conteúdo da investigação.

### **1.1 Delineamento metodológico da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, efetivada por meio da análise documental. Está ancorada na Teoria Histórico-Cultural, que tem como base epistemológica e ontológica o método do Materialismo Histórico-Dialético.

O estudo de caso foi escolhido por ser um modo simples e específico, de pesquisa científica, utilizado com frequência na área da Educação. O caso sempre deverá ser delimitado de forma clara, e embora possa ser similar a outros casos, ao mesmo tempo, deverá revelar as especificidades da pesquisa em tela (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso caracteriza-se pela descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; retrata a realidade de forma completa e profunda e vale-se de várias fontes de informação, a fim de revelar experiências e permitir generalizações; procura representar os diferentes pontos de vista do ser humano e utiliza uma linguagem e uma forma acessível de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

### **1.2 Instituições e participantes**

A pesquisa foi desenvolvida em uma Universidade Pública, localizada no Interior do Estado de São Paulo. Selecionou-se o curso de Pedagogia por ser um curso que atua na formação de professores que exercerão seu trabalho na Educação Básica e na Gestão Escolar. Com relação às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia é oportuno frisar que:

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa (BRASIL, 2005, p. 6).

Nessa perspectiva, compreende-se que para assegurar a consolidação da formação inicial, posteriormente, será necessária a qualificação continuada dos professores no exercício da profissão (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, tem que se destacar **a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas**. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência (BRASIL, 2005, p. 7, grifos nossos).

Por isso, supõe-se que os licenciandos em Pedagogia, ao se prepararem para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverão ser capazes de, intencionalmente, buscar soluções a fim de atender à qualidade da formação humana e social em escolas, incentivando a convivência, o reconhecimento da diversidade cultural, em todos os ambientes sociais, assim como identificar os casos de complexidade de deficiência, porque, comunicados aos pais, os tratamentos realizados de maneira precoce, certamente, trarão resultados bem-sucedidos.

### 1.3 Procedimentos

A análise documental possibilita a verificação e compreensão da dinâmica da produção do conhecimento, bem como as condições materiais por meio das quais a Política Educacional é materializada. Possibilita, assim, conhecer a política,

a estrutura social, a crise do Estado e o sistema sociometabólico do capital. Sabe-se que das contradições e correlações de força entre as classes sociais, no sistema capitalista derivam as demandas e ações concretas para a formulação de Políticas Educacionais. A análise de documentos permite, ainda, que o pesquisador consiga reproduzir o processo real do movimento constitutivo da política, sua gênese, consolidação, desenvolvimento, suas condições de crise (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Conforme Evangelista e Shiroma (2019), neste tipo de análise a teoria, a inteligência, a disciplina intelectual e as abstrações teóricas são necessárias para possibilitar que se conheça a essência do documento estudado, ultrapassando a aparência imediata. Dessa forma, procede-se pela desconstrução ingênua da sua aparência, a fim de que se consiga explicitar o conteúdo do discurso dominante nos documentos, ou seja, as influências da estrutura social e suas determinações. Para tanto, os conceitos de totalidade, hegemonia, classe, reprodução, ideologia, contradição e mediação são essenciais como categorias centrais do método dialético para apreender a relação capital-trabalho e sua expressão nas Políticas Educacionais.

Nesse processo, produziu-se a organização dos documentos por intermédio da leitura crítica e aprofundada a fim de responder as problemáticas investigativas, por meio da preparação do material para análise.

Os documentos escolhidos para estudos foram:

- A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, mais especificamente Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014);
- O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia (PPP, 2018);
- O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019).

Após a leitura crítica e aprofundada dos documentos (PPP e PDI), realizou-se a análise crítica dos seus conteúdos, a fim de realizar o tratamento dos dados, por meio de inferências e interpretações a partir do referencial teórico anunciado.

#### **1.4 Questões éticas**

O projeto foi submetido à aprovação do Sistema Gestor de Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) – protocolo número 6102 –, sendo assegurado o sigilo do nome da instituição cujos documentos foram analisados. Os devidos cuidados foram tomados nesta pesquisa e serão garantidos em futuras publicações em forma de artigos para periódicos ou capítulo de livro.

#### **1.5 Análise dos resultados**

A análise dos dados fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que tem como base o Materialismo Histórico-Dialético. Nessa perspectiva, sobrevalorizam-se as relações interpessoais, mostrando que a identidade humana é construída de forma histórico-cultural e é estabelecida na história das relações interpessoais.

Para Bakhtin (2014), o sujeito não é apenas um ser biológico (indivíduo), é um ser social e histórico; e a identidade humana é coletiva. Na voz humana, portanto, cruzam-se as vozes do(s) outro(s), por meio das relações interpessoais e intersubjetivas. Desta forma, cada individualidade humana se forma nos e pelos diálogos ocorridos na vida. O homem se transforma em ser social mediante as diferentes interações e, a partir de então, constrói sua individualidade. A linguagem é, pois, um ato social, pois revela cada identidade humana (BAKHTIN, 2014). “O ser é um evento único. É para a existência do ser humano concreto que se volta Bakhtin” (FIORIN, 2008, p. 17). Ou seja, tais dimensões são reveladas nos documentos aqui analisados.

Nesta mesma perspectiva, Vygotsky (1991) investigou crianças com deficiência, e as formas psicológicas de compreensão e as contribuições no desenvolvimento cultural de pessoas assim diagnosticadas. Também para Vygotsky (1991), a mediação cultural dos interlocutores é relevante para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano se desenvolve por um processo social de relações interpessoais que transformam a identidade deficitária pela inclusão proporcionada pelas relações intra e intersubjetivas. Esses aspectos subsidiaram a análise do proposto na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e documentos do curso/instituição investigados, salientados no subitem anterior.

## 2 A IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), objeto de estudo dessa dissertação, surgiu diante da necessidade de se incluir socialmente e educacionalmente as pessoas com TEA, bem como diante das possibilidades de se consubstanciar em uma política social. Nessa perspectiva, de acordo com Machado e Kyosen (2000, p.63):

A Política Social é uma política, própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção. É uma política de mediação entre as necessidades de valorização e acumulação do capital e as necessidades de manutenção da força de trabalho disponível para o mesmo. Nesta perspectiva, a política social é uma gestão estatal da força de trabalho e do preço da força de trabalho. Ressaltamos que entendemos, por força de trabalho todos os indivíduos que só têm a sua força de trabalho para vender e garantir sua subsistência, independentemente de estarem inseridos no mercado formal de trabalho.

Para compreensão completa dos fundamentos teóricos que fundamentam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, faz-se necessário uma discussão acerca da implantação das Políticas Sociais. Entender a sua origem e o seu desenvolvimento histórico é importante para compreensão dos seus desdobramentos, sua trajetória e perspectivas. Para realizar tal diálogo destaca-se Behring e Boschetti (2009) e Souza (2003) como as principais fontes elencadas para a discussão da seção.

As Políticas Sociais tiveram sua origem discreta e seu desenvolvimento lento, a partir do surgimento de direitos sociais muito sutis, a exemplo da assinatura imposta da Carta Magna, em 1215, pelo Rei João da Inglaterra, que mais tarde veio a ser nominada de direitos humanos. Em 1628, em pleno século XVII, para estabelecer a liberdade, o parlamento inglês enviou a Petição de Direitos de Liberdade Cívica ao Rei Carlos I. Nessa época, a mão invisível do mercado livre regulava as relações econômicas e também as sociais, assim, conseqüentemente era produzido o bem comum, na condição de uma suposta ausência de intervenção do Estado, isto ficou evidente para Adam Smith (1723-1790) a partir do livro Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações, difundido em 1759. Smith criticou o modelo estatal intervencionista e o Estado mercantilista, todavia não defendeu a sua extinção (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

Estes direitos políticos resultado da luta da classe trabalhadora, ampliaram-se apenas nos anos finais do século XIX e início do século XX, desencadeando gradativamente o surgimento de Políticas Sociais no contexto europeu. Sobre o final do século XIX, os filósofos foram unânimes em situá-lo como sendo o período em que o Estado Capitalista assumiu e realizou “ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 64).

Com relação às Políticas Sociais, propriamente ditas, Behring e Boschetti (2009, p. 47) apontam que as primeiras iniciativas foram decorrentes de um “processo de confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção social”. A origem é também relacionada aos movimentos de massa social-democrata e “ao estabelecimento dos Estados-nação, na Europa, no final do século XIX, tendo como propósito pôr fim à ociosidade” decorrente do desemprego, bem como assegurar a ordem social. Surgiram as legislações inglesas, principalmente de ordem repressiva à questão do trabalho, com o propósito de acabar com a mendicância; eram leis que impediam a mobilidade do trabalhador e a atuação do mercado competitivo, porém revogavam limitada assistência aos pobres (filantropia), de modo que no capitalismo emergente persistia o direito à exploração dos mais pobres (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

É oportuno frisar que, a partir das autoras supracitadas, na sociedade capitalista, o trabalho perdeu o seu sentido como processo de humanização, sobretudo ao ganhar realce às atividades de produção. O imperativo da liberdade e a competitividade na compra e venda da força do trabalho são ideias evidenciadas a partir dos postulados e análises históricas provenientes de Marx e Engels. Nessa sociedade pré-industrial, o trabalho era indissociável das demais atividades sociais. Para Marx e Engels (2009) discutir a gênese da desigualdade social no capitalismo apresenta-se como princípio central para os movimentos operários, ou seja, de proletários. Há que se superar a configuração da desigualdade instalada por meio da exploração de mulheres, idosos e crianças, desde a segunda metade do século XIX.

Dos meados do século XIX até a terceira década do século XX, vive-se o predomínio do Liberalismo: princípio do trabalho como mercadoria e sua regulamentação pelo livre mercado, conforme os pressupostos defendidos por Adam

Smith (LUX, 1993). Defendia-se que se cada um agisse em seu próprio interesse, o Estado liberal favoreceria o bem-estar coletivo.

Ou seja, no contexto supracitado se instalou na Europa Ocidental o Liberalismo, que na Economia e na Filosofia diz respeito à doutrina fundamentada na defesa da liberdade individual, nos campos econômico e religioso, político e intelectual, contra as interferências do poder estatal. Todavia, é oportuno esclarecer que a liberdade em detrimento da igualdade; e o bem-estar advindo da possível venda da força do trabalho, não assegurou a liberdade e a competitividade em igualdade de condições para todos (LUX, 1993).

A miséria era tida como natural, ou seja, os liberais acreditavam que ela era decorrente da imperfeição do homem, resultado da moral humana, e não do acesso desigual à riqueza produzida historicamente pelo gênero humano. Surge assim a lei da necessidade, expressa no controle da natalidade, tendo como consequência o controle da miséria. Nessa perspectiva, o Estado deveria assumir a bandeira da neutralidade, um Estado mínimo com dever de regular as relações sociais e assegurar o livre mercado. Decorrente disso, as Políticas Sociais desestimulariam o interesse pelo trabalho, risco para a sociedade e para o mercado. Vale apontar que, em função do Estado mínimo, surgiu a caridade privada para suprir a ausência do Estado (LUX, 1993).

Corroborando tais análises e relacionando com o contexto brasileiro, Prado Júnior (1991) salienta que, ao tornar-se independente, em 1822, o país apresentava uma economia bem diversificada; para a mudança do sistema econômico escravocrata e colonial para a economia moderna e capitalista, foram exigidos esforços dos monarcas para a sua manutenção. Contudo, a monarquia foi capaz de manter um notável crescimento econômico desde a vinda de Dom João ao Brasil. Isto foi possível, em parte, graças ao liberalismo adotado pelo regime monárquico, que favorecia a iniciativa privada. No entanto, o equilíbrio financeiro das exportações de *commodities* era contrabalanceado pela importação de produtos industrializados, gerando menos emprego e mais bem-estar para a aristocracia brasileira e portuguesa. Num período de apenas 20 anos, no referido momento histórico, as exportações brasileiras dobraram em volume e triplicaram em valor nominal, explicitando a intensidade econômica desse processo (PRADO JÚNIOR, 1991).



Como o capitalismo brasileiro não foi contemporâneo ao capitalismo europeu, muitas medidas de equilíbrio social que tal sistema exige foram defasadas, sendo que, até hoje, várias estão em processo de regulamentação.

Se a distância entre a definição dos direitos em lei e sua implementação real persiste até os dias de hoje, ocorre também forte instabilidade dos direitos sociais, denotando sua fragilidade que acompanha uma instabilidade institucional e política permanente com dificuldade de configurar pactos mais duradouros e inscrever direitos alienáveis (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 81).

De acordo com Behring e Boschetti (2009), merece ênfase o ano de 1861, ocasião em que aconteceu a criação de uma caixa de socorro para a burocracia pública, na corte, inaugurando uma dinâmica de instituição de direitos, que foi a tônica da proteção social brasileira até os anos de 1960 do século XX.

Nessa linha de análises do contexto brasileiro, complementa Gomes (2014), em 1891 foi criada a primeira legislação para a infância, tendo em vista os inúmeros casos de trabalho infantil. Contudo, ela jamais foi cumprida, confirmando a tendência já sinalizada de que há uma distância entre intenção e gesto, no que se refere à legislação social brasileira.

É importante reconhecer que, na transição do século XIX para o XX, o liberalismo à brasileira não comportava os direitos sociais. Estes foram incorporados sob pressão dos trabalhadores e com fortes dificuldades tanto para a sua implantação quanto para a garantia efetiva, situação que começou a se alterar em 1920, com mudanças substanciais a partir da década de 1930 (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

Resgatando aspectos do contexto mais global, no que tange à transição do século XIX para as primeiras décadas do século XX, a figura de Henry Ford Pierson (1863-1947) fundador da *Ford Motor Company*, merece destaque, já que ele é considerado precursor na utilização da linha de montagem em série para produzir automóveis com menos custo e em tempo menor (lógica vigente do capital naquele contexto). Esse engenheiro mecânico, ainda, é tido como aquele que revolucionou a administração moderna. De acordo com Behring e Boschetti (2009), ele defendia que o consumo da população seria uma forma de trazer o bem-estar social. Pela primeira vez o bem-estar social foi levado em conta para atingir o sucesso financeiro dos empreendimentos. Com o advento do fordismo, surgiram acordos de trabalho

coletivo e ganhos de produtividade, acrescido da emergência do Plano Marshall, este que foi estruturado com vistas à reconstrução dos países aliados da Europa, nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

Behring e Boschetti (2009) complementam, historicamente, alguns fatos marcaram o período de eclosão do fordismo<sup>1</sup>. Em 1917, instalou-se forte crise econômica na Europa, com desemprego em massa e de legitimidade política do capitalismo, sobretudo diante dos princípios defendidos pelos capitalistas, quais sejam: a busca de lucro e a extração de mais-valia<sup>2</sup> do movimento operário. Na Rússia, um movimento revolucionário, conduzido pelo Partido Bolchevique, culminou no fim do czarismo (o país era absolutista e governado por um czar) e na criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1922, com forte influência das Revoluções Russas ocorridas em 1905 e 1917. Predominava a defesa e a busca para se assumir os preceitos comunistas. Simultaneamente, na mesma década, em 1929, nos Estados Unidos, maior potência do capitalismo neste momento da história, houve o auge do período de crise, sobretudo com a queda da Bolsa de Valores de Nova York, o que piorou os efeitos da recessão já existentes, causando grande deflação e queda nas taxas de juros.

Na Europa, entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda Guerra Mundial, surgiu um movimento nacionalista, antidemocrático, antioperário, antiliberal e antissocialista, alimentado pela situação de miséria, nos países europeus, ligada à crise de 1929. Um polo desse movimento ocorreu na Alemanha, liderada por Adolf Hitler e outro na Itália, sob o comando de Benito Mussolini. A origem do movimento na Itália deveu-se ao corporativismo produzido pelas organizações sindicais, que governavam o país através do Partido Fascista, que em oposição ao marxismo, defendia que o Estado corporativo deveria buscar a

---

<sup>1</sup> Para Sandroni (1999, p. 249) o Fordismo refere-se aos “métodos de racionalização da produção elaborado por Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a produzir um tipo de produto, através da verticalização, chegando a dominar não apenas as fontes das matérias-primas, mas até os transportes de seus produtos. Apresenta três princípios: 1) da intensificação - consiste em reduzir o tempo de produção com o emprego imediato dos equipamentos e matérias-primas e a rápida colocação do produto no mercado; 2) da economicidade - consiste em reduzir ao mínimo o estoque da matéria-prima em transformação, de tal forma que uma determinada quantidade de automóveis (a maior possível) já estivesse sendo vendida no mercado antes do pagamento das matérias-primas consumidas e dos salários dos empregados; 3) de produtividade - consiste em aumentar a quantidade de produção por trabalhador na unidade de tempo mediante a especialização e a linha de montagem”.

<sup>2</sup> “Mais-valia, sp.f. Aumento de valor adquirido por uma mercadoria; (Econ. Pol.) na doutrina marxista, o suplemento de tempo de trabalho do operário, apropriado pelo capitalista em seu benefício, diferença entre o preço de custo e o preço de venda” (FERREIRA, 1987, p. 759).

harmonização dos interesses conflitantes do capital e do trabalho dentro dos quadros das corporações (VICENTINO, 2010).

Na Alemanha, o Nazismo foi decorrente da derrota na Primeira Guerra Mundial, ocasião em que houve uma grave crise socioeconômica, que culminou com a fundação de um partido totalitário semelhante ao Fascismo Italiano, com o nome de Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, contrário aos socialistas-comunistas. (VICENTINO, 2010).

A prática dessa ideologia levou à expansão militar de ambos os países, ao reativar o desenvolvimento econômico e impulsionar a indústria bélica. Em consequência, a militarização visava à expansão territorial, estopim da Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Souza (2003), os governos substituíram as políticas keynesianas<sup>3</sup> (o Estado é tido como um agente fundamental contra a recessão e os elevados índices de desemprego) do pós-guerra (entre 1945-1964) por políticas restritivas de gastos. Dessa forma, fez-se necessário o ajuste fiscal, a fim de equilibrar o orçamento entre a receita e a despesa, aspecto que restringiu a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais, sobretudo a partir da década de 1980.

Harvey (2007) narra que no período pós-bélico (1939-1945), grande parte dos países não comunistas se alinharam aos Estados Unidos, mediante as táticas que propunham por meio do neoliberalismo. Ou seja, uma teoria de práticas político econômicas voltadas à intenção de promover o bem estar do ser humano de modo a não restringir o livre desenvolvimento das capacidades e liberdades empresariais.

Porém, nesse prisma, o que se observou, a partir da década de 1970, foi o abandono pelo Estado de muitas áreas de atenção social, de modo generalizado. Talvez porque o desenvolvimento geográfico, econômico e cultural dos países que assumiram o neoliberalismo fosse desigual, além da complexidade de implantação dessa perspectiva (HARVEY, 2007).

---

<sup>3</sup> Sandroni (1999, p. 324) salienta que a “adoção das políticas sugeridas por Keynes que propunham solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos. Sob estímulo de grandes despesas governamentais, a crise do desemprego deu lugar à escassez de mão-de-obra na maioria dos países capitalistas. Surgiu a convicção de que o capitalismo poderia ser salvo, desde que os governos soubessem fazer uso de seu poder de cobrar impostos, reduzir juros, contrair empréstimos e gastar dinheiro”.

Ainda de acordo com Harvey (2007), os fundadores do movimento neoliberal assumiram o discurso de ideal político da dignidade e da liberdade individual como valores de persuasão e domínio de poder. O autor destaca que o neoliberalismo se consolidou mundialmente graças à articulação conhecida como “Consenso de Washington”, em 1990. Tanto Clinton (Estados Unidos) quanto Blair (Reino Unido) deram prosseguimento às ideias de Nixon e levantaram a bandeira, “agora somos todos liberais” (HARVEY, 2007, p. 15). Acrescenta que a implantação desse sistema se deu em meio às distintas realidades históricas dos países, além dos acordos institucionais e das crises financeiras.

Pensando no significado de liberdade a que se propõe o neoliberalismo, Harvey (2007) conclui que há, em uma sociedade complexa, a possibilidade desta ideia se converter em algo contraditório e tenso. Seriam assim duas possibilidades de agir com liberdade: pelo bem ou pelo mal. Por exemplo, é possível que a ganância chegue ao ponto de explorar os iguais, a liberdade de impedir que as novas tecnologias sejam utilizadas, ou seja, alguns subprodutos de liberdades perversas, dos quais o sistema gera abertura.

Nesta mesma linha de pensar, Polanyi (1954) já sinalizava que também a liberdade jurídica e a liberdade efetiva podem gerar acontecimentos sem precedentes. Ele acrescenta que a transição para o futuro se encontra bloqueada por um “obstáculo moral” da utopia liberal. Sendo que a utopia liberal ou neoliberal está subjugada a ser frustrada pelo autoritarismo ou pelo fascismo absoluto, porque as boas liberdades são dominadas pelas más que tomam o poder, no momento contemporâneo.

A denúncia que Polanyi (1954) faz é de que o neoliberalismo confere direito e liberdade às pessoas poderosas de tal forma, que estas do alto de seus escalões desejam a miséria do povo. Ou seja, é uma perspectiva de manutenção do instituído. Exemplifica-se que essa forma de pensar e gerenciar vai se instalando, às vezes, pela força, como aconteceu no Chile, com o golpe militar ou por vias financeiras através de vantagens oferecidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), em Moçambique ou em Filipinas.

Em muitas partes do mundo, o neoliberalismo vai dominando, por ser aceito e difundido pelos defensores do capitalismo como uma forma necessária e natural de regular a ordem social.

Na América Latina, conforme Puello-Socarrás (2021), a implantação dessa política econômica, durante as décadas de 1960-1970 se revelou por meio de um giro para o autoritarismo, na política e o neoliberalismo na Economia. Alguns fatos comprovam esta afirmação, a exemplo dos sucessivos golpes de Estado, a imposição de ditaduras cívico militares, além do terrorismo instaurado em alguns países.

Portanto, conforme Puello-Socarrás (2021), o neoliberalismo irrompeu forte e cedo em nosso continente, sob o domínio dos Estados Unidos, ativando políticas autoritárias, no Brasil, desde a década de 1960, além de desencadear influências em 1970, na Bolívia, no Chile, no Uruguai, na Argentina, por exemplo.

O autoritarismo neoliberal se espalhou gradualmente, numa perspectiva global com características de exploração redobrada, tanto sobre a perspectiva do trabalho, quanto da natureza humana e social (PUELLO-SOCARRÁS, 2021). Assim foram alteradas as decisões sobre Políticas Públicas, com a reformulação organizacional e governamental, com a diminuição da interferência do Estado.

Marini (2013) destaca a ideia de que o capitalismo latino-americano reproduziu a lei geral do sistema, ou seja, a acumulação de capital, porém acentuou também essa concentração de renda nas mãos de uma minoria e a pobreza absoluta expressa pela grande maioria da população (classe trabalhadora).

Desta forma desencadeia-se no neoliberalismo, na América Latina, segundo Puello-Socarrás (2021) a sua articulação com aspectos opressores, quanto ao gênero, etnia e dimensão etária, alinhado ao capitalismo histórico e às características de dominação política, exploração econômica, opressão social e alienação ideológica que, segundo o autor, agora são levadas ao extremo. Complementa o autor, o Estado neoliberal vai produzir “medidas públicas” ao invés de Políticas Públicas, deixando à margem da problemática social, a pobreza e as desigualdades.

O princípio que rege a ação pública é a compaixão e não mais a solidariedade, enquanto seu propósito é reduzir as desigualdades com a finalidade de mascarar as dificuldades e aparentar moralidade. Quanto ao trabalho verificam-se inúmeras falhas no que diz respeito ao gênero do empregado (PUELLO-SOCARRÁS, 2021).

Para se atender o tipo de Estado contemporâneo, fruto do Novo Neoliberalismo, conforme é nominado o movimento por Puello-Socarrás (2021), é

fundamental destacar o referencial do empreendedorismo. Ele vê as transformações políticas e socioeconômicas da atualidade focalizando o sujeito empreendedor no capitalismo tardio (PUELLO-SOCARRÁS, 2021, p. 53).

Defendendo a ideia de que se vive, no século XXI, um “novo Taylorismo”, Puello-Socarrás (2021) cita que as formas e regras da organização empresarial não acontecem nos dias atuais como antes, em subdivisões e totalização, mas na qualidade e na quantidade de individuação. Ou seja, se no Fordismo milhares de operários trabalhavam concentrados em galpões fechados, porque a conexão das partes subdivididas exigia um espaço concentrado. Atualmente, o meio de conexão tecnológico permite individualizar mais a forma do que a regra de organização, permitindo que o empregado, conectado em lugar virtual, trabalhe em home office inclusive.

Conforme afirma Puello-Socarrás (2021), o eixo do empreendimento sofreu um deslocamento importante, pois no século XX, o funcionário que era singularmente localizado passou a assumir a dimensão relacional, isto é, a relação social capitalista básica: capital-trabalho. Nesta relação, portanto, o Estado e seus aparelhos estão dispostos de tal forma que gerenciam a relação empreendedora contemplada pelo neoliberalismo.

A partir dessas explanações depreende-se que se instalou, então, um novo formato de exploração econômica, expresso na dominação política, na opressão social, conseqüentemente, reforçada e intensificada pela alienação ideológica empreendedora.

O Estado é empreendedor, reorganiza seu aparato de modo que as ações de Políticas Públicas, não consideradas lucrativas, tais como o investimento em Educação e, menos ainda, em Educação Especial, tornam-se tímidas ou não saiam do papel.

Segundo Puello-Socarrás (2021, p. 57), a realidade política e econômica instalada, no século XXI, é a do Estado empreendedor ocultado pela ideologia de “inovação” pelos intelectuais que, também, representam a minoria que detém a concentração de riqueza, conseqüentemente o poder, através do “consenso da força” (a repressão); “da força do consenso” e “do bem estar relativo” às custas das desigualdades financeiras, educação de baixa qualidade, exclusões, desemprego, miséria, falta de dignidade, de saúde, moradia, saneamento básico e etc.

Em síntese, a denominação redundante por Puello-Socarrás (2021) de Novo Neoliberalismo, trata de uma nova fase do Neoliberalismo, que registra historicamente um novo perfil político econômico social, em que os aparelhos estatais exercem um caráter punitivo, empreendedor e de trabalho.

Considerando-se a visão filosófica e política decorrente da globalização, todos os momentos históricos mundial discutidos conferiram contextualidade a história política, econômica e social do Brasil, justificando os resultados ou efeitos da construção social e cultural do perfil político e social, que é realidade hoje, em pleno século XXI. O capitalismo no Brasil surge a partir da sua colonização e já apresentava poucas características típicas das suas necessidades, tendo como modelo seguido o capitalismo dos países desenvolvidos.

Nessa perspectiva, complementam Behring e Boschetti:

O sentido da colonização, no Brasil, é gerado pela complexa articulação do mercado mundial, com os movimentos internos da economia e da sociedade brasileira, de modo que o peso do escravismo marcou enfaticamente a cultura, os valores, as ideias, a ética, a estética e os ritmos de mudança social. O maior exemplo disso é a condição de trabalho nas relações sociais e no ambiente cultural brasileiro, carregados até hoje de desqualificação, característica da relação entre capital e trabalho num ritmo desconcertante, tal qual a economia e as ideologias mundiais, o capitalismo no Brasil, assim como o modelo social, estão impregnados de cópias dos países do primeiro mundo e não da sua própria realidade e identidade econômica, política e social. Muitas vezes atendendo aos interesses Pós Colonial, remanescentes de uma dependência econômica, sem uma industrialização condizente com as necessidades sócio econômicas. No Brasil Imperial, a democracia era uma farsa a serviço da aristocracia. A monarquia quase representava um parlamento federal, através do qual o Imperador era o chefe de Estado e o chefe de governo. Embora o presidente do Conselho de Ministros fosse efetivamente o chefe de fato, perpetuando os interesses sócio econômicos da aristocracia brasileira e portuguesa (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 72).

A igualdade de direitos e deveres outorgados nas legislações e documentos, tais como a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), dentre outras, encontram barreiras sociais e culturais para sua efetivação. As diferenças sociais se acentuam em função da organização social presente no sistema capitalista. Apesar do entendimento dessas dificuldades, há que se garantir, na contradição, a busca da reorganização e superação para que as diferenças sejam reconhecidas e haja a participação social de todos. Dessa forma, possivelmente os preconceitos, as caridades e as piedades às pessoas que possuem deficiências, no caso desta

pesquisa, pessoas com TEA, desaparecerão ou serão minimizadas. Trata-se de um processo lento, e não um rompimento imediato, uma vez que, como mostra a história, as diferentes formas de conceber as pessoas com deficiência explicitam as marcas dos valores do contexto social em que se insere.

Entretanto, é possível que a sociedade exija um conjunto de Políticas Sociais e Educacionais para que erros e omissões sejam reparados e as crianças com TEA sejam respeitadas como pessoas históricas, com direitos e deveres.

Nas últimas décadas tem-se presenciado o ressurgimento da importância do campo da ciência denominado Políticas Públicas, de modo que as instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação vêm sendo registrados. A formulação e a execução de Políticas Públicas possibilitam resolver as problemáticas econômicas e sociais presentes em determinada conjuntura.

## **2.1 Política social no contexto brasileiro pós-Segunda Guerra Mundial**

Os fundamentos decorrentes da expansão e consolidação da Política Social, no período de pós-crise de 1929-1932 e, imediatamente após a Segunda Guerra Mundial referem-se à fase madura do Capitalismo. A generalização das Políticas Sociais, nas condições historicamente determinadas, a exemplo do Capitalismo Tardio<sup>4</sup>, caracteriza-se pelo processo de monopólio de capital, intervenção do Estado e livre movimento do mercado, culminando com a criação de oligopólios privados e estatais (SANDRONI, 1999).

Conforme Prado Júnior (1991), o liberalismo de Keynes (keynesianismo) e de seus seguidores foi a proposta encontrada para se sair da crise instalada no pós-guerra, já o Fordismo abarcou o período da Guerra Fria<sup>5</sup> defendendo a expansão dos direitos sociais. Estas circunstâncias geraram o Plano Marshall (1967) sobre a cidadania e sua suposta compatibilidade com a desigualdade de classes.

---

<sup>4</sup> De acordo com Sandroni (1999), é um conceito difundido por Ernest Mandel, a fim de caracterizar o capitalismo monopolista, expresso na automação da produção, na centralização do capital em conglomerados nominados como multinacionais, em redes de internacionalização, no encurtamento do tempo de rotação do capital fixo, acrescido da busca pelo superlucro como mecanismo de acumulação. Ainda, com relação ao capitalismo tardio, é válido salientar que no plano ideológico, ele alterou a crença no individualismo e na competição sem limites diante da ciência e da técnica, sendo que tais princípios estão associados a ideia de organização e planejamento da sociedade e da economia.

<sup>5</sup> De acordo com Prado Jr (1991), a Guerra Fria abarca o conflito político ideológico estabelecido a partir de dois blocos econômicos liderados por Estados Unidos da América e União Soviética, tendo duração desde os anos finais da década de 1940 até o ano de 1991.



De acordo com Behring e Boschetti (2009), Keynes teve grande preocupação com a saída democrática da crise instaurada pós-Primeira Guerra e com a intervenção do Estado. Portanto, rompeu com os princípios do Liberalismo. No que tange ao contexto brasileiro:

Assim chegam ao poder político as outras oligarquias agrárias e um setor industrialista, quebrando a hegemonia do café e com uma agenda modernizadora. O movimento de 1930 não foi a revolução burguesa no Brasil, com o incremento da indústria, como interpretavam muitos intelectuais e historiadores, mas foi sem dúvida um momento de inflexão ao longo processo de constituição de relações sociais tipicamente capitalistas no Brasil (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p.105).

Para Fernandes (1987), Getulio Vargas (1882-1954) implementou mudanças sociais a partir de 1930. Foram mudanças no Estado e na Sociedade Brasileira. Em 1937, instaurou-se a ditadura do Estado Novo, com Vargas à frente. Sua agenda modernizadora não contemplava procedimentos democráticos, sobretudo por adotar uma postura ditatorial. No entanto, em 1930, foram criados o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional da Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial. Até os anos 1930, não existia Política Nacional de Saúde. Em 1942, criou-se a Legião Brasileira de Assistência para atender as famílias dos pracinhas, logo após a 2ª Guerra Mundial (FERNANDES, 1987).

O Brasil acompanhava as tendências internacionais de incremento e intervenção do Estado. De 1945 a 1964, a política dificultou consensos em torno de um projeto nacional por meio do qual se incluísse o desenho da Política Social e o projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, diga-se de passagem, norte-americano. Ou seja, foi um período marcado por expansão lenta dos direitos, que se mantiveram no formato corporativista e fragmentado da Era Vargas (FERNANDES, 1987).

O golpe de 1964 instaurou vinte anos de ditadura, um novo momento de modernização conservadora no Brasil. Behring e Boschetti (2009) ressaltam que, nas últimas décadas do século XX, porém, as condições de trabalho da maioria da população passaram por transformações. Houve literalmente o rompimento com o pacto decorrente dos anos de crescimento keynesiano-fordista e com o desenho

social-democrata<sup>6</sup> das políticas sociais vigentes. As crises do capital, nos anos 1980 e 1990, geraram impactos na Política Social articulada pela reação burguesa que teve início nos anos 1970, sobretudo na defesa da diminuição do papel do Estado. Essa crise mantém características enunciadas no conceito mandeliano até hoje. Mandel, em seu livro *O Capitalismo Tardio* (1982), faz referência ao desenvolvimento pleno do capitalismo, considerando esgotado o seu papel civilizatório (MANDEL, 1982).

Segundo Sandroni:

[...] o modo de produção capitalista, segundo Mandel, tem como característica fundamental a intensificação dos processos de automação, fenômeno definido por ele como uma terceira revolução tecnológica. Esta ter-se-ia iniciado a partir de 1940, nos Estados Unidos e em outros países capitalistas desenvolvidos, graças ao amplo emprego da eletrônica e da energia nuclear no processo produtivo. Nesse contexto, Mandel procura atualizar a crítica marxista da economia capitalista, focalizando as leis do movimento do capital, as alterações verificadas em sua composição orgânica, as condições em que se dá a realização da mais-valia no capitalismo tardio, o papel da economia armamentista nos quadros do capitalismo moderno, as possibilidades de crescimento do sistema, a natureza das crises cíclicas, a concentração e internacionalização do capital, a essência do neocapitalismo, a espiral inflacionária, a hipertrofia do setor de serviços e as características da sociedade de consumo. A análise do capitalismo tardio feita por Mandel não se restringe exclusivamente ao âmbito das relações de produção, mas abrange também os aspectos superestruturais do sistema e põe em relevo o papel do Estado e da ideologia dominante (SANDRONI, 1999, p. 364).

É intrínseco ao capitalismo o desenvolvimento desigual e combinado, expresso em uma relação dialética entre desenvolvimento e subdesenvolvimento. No Brasil, a história revela que se iniciou uma busca principal e contínua de rendas tecnológicas pelo monopólio do progresso técnico. No que tange à Educação, a publicação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu a habilitação profissional, no ensino de 2º Grau, em articulação com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional. “Não são as leis do capitalismo, mas os efeitos da luta

---

<sup>6</sup> A social-democracia, conforme Sandroni (1999, p. 566), é uma “corrente política de tendência socialista, que orienta a ação dos partidos trabalhistas (Inglaterra e Israel), socialistas (França, Itália, Bélgica, Espanha e Portugal) e social-democratas (Alemanha, Áustria e países escandinavos). Propõe a mudança da sociedade capitalista por meio de reformas graduais, obtidas dentro das normas constitucionais da democracia representativa. Nesse sentido, os social-democratas defendem uma política governamental voltada para a estatização de setores básicos da economia, elevada tributação sobre os lucros das grandes empresas, co-gestão operária nas indústrias, assistência médica e educação gratuitas para toda a população, seguro desemprego, amplas liberdades sindicais e livres negociações coletivas entre patrões e empregados, sem intervenção do Estado”.

de classes de todo um período histórico que decidem o ponto de viragem” (BEHRING; BOSCHETT, 2009, p. 115).

Com a recessão econômica intensificada a partir de 1974, o capitalismo exibiu modificações distintas, procurou se libertar das relações sociais, regulamentações e leis que o amarravam, tornando-se um novo regime de acumulação capitalista, com internacionalização do capital, descrito como mundialização do capital.

A mundialização do capital não foi um resultado inevitável de fatores econômicos retratáveis à ação política. Anderson (1995) ressalta que o período de forte crescimento imposto pela economia regulado entre os anos 1945-1970 minou a possibilidade de expansão dos ideais neoliberais. “Para os neoliberais, a proteção social garantida pelo Estado Social, por meio de políticas redistributivas, é perniciosa para o desenvolvimento econômico, pois aumenta o consumo e diminui a poupança da população” (NAVARRO, 1998 *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 126). Complementa Anderson (1995, p. 11):

A hegemonia neoliberal nos anos 1980, nos países capitalistas centrais não foi capaz de resolver a crise do Capitalismo, nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia. As medidas implementadas tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, provocaram aumento de desemprego, destruição dos postos de trabalho não qualificados e redução dos salários, devido ao aumento de oferta de mão de obra e redução de gastos com políticas sociais.

A onda neoliberal intensificou as desigualdades sociais, nas décadas de 1980-1990, em quase todos os países. Esse período produziu sobrecarga de aumento de impostos regressivos para a classe trabalhadora. Alguns países investiram na Política Social e na universalização dos direitos sociais atrelados ao trabalho, tanto no seguro desemprego, aposentadorias, pensões em direitos sociais, quanto na saúde, educação, assistência social e habitação, conformando o estado social de Pós-Guerra (BEHRING; BOSCHETT, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, foi escrita assim que cessou a ditadura e amparou as demais espécies normativas. O processo de elaboração da Constituição Federal tornou-se esperança de mudanças para os trabalhadores brasileiros (BRASIL, 1988). Nesse bojo, Behring e Boschetti (2009, p. 117) salientam que:

Esse movimento operário e popular novo era um ingrediente político decisivo da história recente do país, que ultrapassou o controle das elites. Sua presença e sua ação interferiram na agenda política ao longo dos anos 1980 e faltaram eixos na constituinte, a exemplo de: reafirmação das liberdades democráticas; impugnação da desigualdade descomunal e afirmação dos direitos sociais; reafirmação de uma vontade nacional e da soberania, com rejeição das ingerências do FMI; direitos trabalhistas; e reforma agrária.

Nesse clima de redemocratização do país, apesar da crise econômica e de as propostas de reestruturação das Políticas Sociais não terem sido implementadas, elas foram incorporadas no processo constituinte e auxiliaram na definição do conceito de seguridade social. Nesse período, merecem destaque também os movimentos sociais que lutaram em defesa dos direitos de crianças e adolescentes, aspecto que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Apesar de as lutas democráticas e de os movimentos sociais apontarem condições políticas e uma legitimidade no processo de realização das reformas efetivas, muitas contratendências se interpuseram a essa ideia; dos anos 1990 até os dias de hoje, tem-se efetivado a contrarreforma do Estado. Esta ideia reformista, amparada no Plano Diretor da Reforma do Estado, com viés sociodemocrata, previa melhores condições de vida e de trabalho para a classe trabalhadora, por meio de reformas graduais em longo prazo (BEHRING; BOSCHETT, 2009).

No Brasil, embora a Constituição de 1988 anunciasse a estratégia socialdemocrata, em 1994, entrou em circulação uma nova moeda com o objetivo de mudança na estrutura econômica do país; foi um projeto implantado no governo de Itamar Franco, pelo líder da equipe econômica, o Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB). Todavia, nesse contexto, no Brasil, a hiperinflação chegou a 80%. O dinheiro do assalariado perdia valor rápido. A Política Social e a hegemonia neoliberal tiveram dificuldade em coexistir pelas estratégias de extração de superlucros e as tendências de contração dos encargos sociais, movimento que favoreceu à privatização explícita de setores de utilidade pública, saúde, educação e previdência (ANDERSON, 1995).

Para Behring e Boschetti (2009), a perspectiva neoliberal enfatiza que uma sociedade justa, fraterna, igual e capaz de determinar seu futuro deverá se afastar da centralização das decisões na figura do Estado:

[...] nem o Estado, nem o governo está no poder e nem a sociedade ou as instituições que a conformam são blocos monopolíticos e homogêneos; eles são constituídos por forças sociais em confronto. É preciso não confundir Estado com governo, estes passam, o Estado é a perspectiva de transformação que deve orientar nossas ações, para materializar os direitos de cidadania e política social, que inegavelmente passa pela responsabilidade do Estado (BEHRING; BOSCHETT, 2009, p. 118).

O neoliberalismo se apropria e faz uso de ideologias por meio de ideias como produtividade e improdutividade, qualidade total e competitividade. A partir dessas ponderações, no próximo subitem serão ressaltados aspectos presentes no campo das Políticas Públicas, a fim de se garantir melhor compreensão do objeto de estudo desta dissertação.

## **2.2 Políticas públicas e o papel dos governos**

As Políticas Públicas surgiram como campo de conhecimento nas últimas décadas do século XX e abarcam as decisões, a construção, a implementação e avaliação de instituições, regras e modelos.

Os estudos históricos e ontológicos de uma área do conhecimento permitem a compreensão e os caminhos e as perspectivas assumidas em determinada conjuntura. Behring e Boschetti (2009) salientam que a área de Políticas Públicas surgiu nos EUA por meio de análises sobre o papel do Estado e suas instituições.

Complementa Souza (2003), as Políticas Públicas foram idealizadas por quatro fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton, sendo que o conceito *policy analysis* (análise de política pública) foi introduzido por Laswell (1936) como um meio para aproximar o conhecimento científico/acadêmico da produção empírica dos governos e como forma de assegurar o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Segundo Dallari (2003, p. 118), Estado é “ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território”. Nesta esteira, para alguns juristas como José Francisco Rezek (1996), Governo é um elemento constitutivo do Estado, atrelado ao atributo fundamental do Estado, que é a soberania:

O Estado ostenta três elementos conjugados: uma base territorial, uma comunidade humana estabelecida sobre essa área e uma forma de governo não subordinado a qualquer autoridade exterior [...] Atributo fundamental do Estado, a soberania o faz titular de competências [...] já se terá visto

insinuar, em doutrina, que os elementos constitutivos do Estado não seriam apenas o território, a população e o governo: a soberania seria um quarto elemento [...] Essa teoria extensiva encerra duplo erro. A soberania não é elemento distinto: ela é atributo da ordem jurídica, do sistema de autoridade, ou mais simplesmente do terceiro elemento, o governo, visto este como síntese do segundo – a dimensão pessoal do Estado –, e projetando-se sobre seu suporte físico, o território (REZEK, 1996, p. 160, 226, 227, 228).

Complementa Canotilho (1999, p. 594),

A palavra governo é plurissignificativa: (1) é o complexo organizatório do Estado (conjunto de órgãos) ao qual é reconhecida competência de direção política (ex.: forma de governo); (2) conjunto de todos os órgãos que desempenham tarefas e funções não enquadráveis no 'poder legislativo' e no 'poder jurisdicional' (ex.: 'poder executivo'); (3) órgão constitucional de soberania com competência para a condução da política geral do país e superintendente na administração pública.

A partir de Souza (2006), a fim de ilustrar o caráter holístico das Políticas Públicas, aponta-se que em sua estruturação sempre há a opção por distintas abordagens e perspectivas teóricas, envolvendo indivíduos, instituições, interações e ideologias. Exemplifica-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é capaz de revelar a interação do Estado com a política, economia e sociedade.

Analisar as Políticas Públicas implica reconhecer o papel dos governos na sua definição e implementação a partir do debate com movimentos sociais e sociedade civil. A Política Pública, muitas vezes, necessita da aprovação de nova legislação que a asseverou ou da reflexão de outras instâncias que participam das decisões, a fim de se posicionarem mediante pressões dos distintos grupos e interesses (SOUZA, 2006).

É válido ressaltar que não se compactua a defesa de um Estado que opte sempre por políticas definidas por aqueles que detêm o poder, como nas versões também simplificadas do elitismo, servindo apenas aos interesses de determinadas classes sociais, como diriam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado.

Para definir as Políticas Públicas, as sociedades e o Estado que se mostram complexos, têm a perspectiva teórica de se aproximar mais da existência de uma “autonomia relativa do Estado”, que faz a atuação em espaço próprio, embora seja possível de receber as influências externas e internas (SOUZA, 2003).

Souza (2006) afirma que a autonomia relativa gera capacidades, o que permite a criação de condições à elaboração de objetivos relacionados às Políticas Públicas. A “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” estão atrelados a muitos fatores e se apresentam de acordo com o histórico de cada país.

O ciclo da Política Pública, de acordo com Souza (2003), se constitui de seis estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Nesse sentido, na próxima seção desta dissertação serão apresentados aspectos ligados à análise da legislação que garante o direito das pessoas com autismo.

### **3 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE GARANTE O DIREITO DAS PESSOAS COM AUTISMO**

O objetivo desta seção é analisar, a partir da legislação educacional, o direito à educação das pessoas com TEA ao longo da história, após a promulgação da Constituição de 1988. Vale apontar que o tema inclusão de pessoas com deficiência, nas últimas décadas, vem sendo alvo de inúmeros debates, dada a abrangência e a sua complexidade. Defende-se uma sociedade diversa que reconheça as diferenças naturais e sociais das pessoas, além disso, que permita que todos participem ativamente dos diversos espaços, a exemplo dos que possuem natureza escolar.

Fruto de uma história de luta de mães e pais de crianças com diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista (TEA), a Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que passa, então, conforme o artigo 1º, § 2º, a ser considerada como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (PAGAIME, 2018).

Verifica-se que, apesar do avanço científico, atualmente a sociedade ainda apresenta atitudes perversas, de discriminação e exclusão às pessoas que não atendem aos padrões sociais. Daí a importância de Políticas Públicas que problematizem e favoreçam uma superação desta condição. No caso da pessoa com TEA, público-alvo dessa pesquisa, a conquista dos direitos tem se dado de forma árdua, com muita luta para que seus direitos sejam preservados.

A implementação das Políticas Educacionais para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista deve permitir o exercício dos seus direitos, bem como o acesso aos direitos educacionais e multiprofissionais necessários para o desenvolvimento dos autistas. Este desenvolvimento ajuda no crescimento biopsicossocial, porque, quando as medidas educacionais e multiprofissionais são realizadas cotidianamente, o relacionamento com pessoas neurotípicas permite que as pessoas com TEA incorporem todos os Eus com os quais se relacionam e assim, por meio desse contexto que vivencia, conseguem alcançar o melhor desdobramento das suas potencialidades. As Políticas Educacionais, desta forma, podem causar um grande impacto positivo sobre todos os envolvidos, ao oferecer



suporte para que se melhorem os aspectos emocionais, sociais e econômicos da pessoa com TEA.

Ao buscar documentos legais, verifica-se que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, delibera que cabe ao Estado o papel de se comprometer, perante a sociedade, a construir um ambiente que assegure a igualdade de direitos e a dignidade humana. Em atenção às consecuições desses objetivos, justifica-se o extenso rol de direitos e garantias refletidas ao longo do texto constitucional. O direito à igualdade aparece várias vezes no texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5, no entanto, compreende-se que, do tema direito à igualdade, há um entendimento formal que se reduz à garantia da igualdade de todos perante a lei, o que é questionável dentro do sistema capitalista; há uma concepção material que está ligada à concretização da ideia de justiça social e distributiva; e, por fim, uma igualdade material que diz respeito às políticas de reconhecimento de identidades. No que tange ao conceito de igualdade, ele é tido “como um dado e um ponto de partida abstrato, para a concepção material de igualdade, esta é tomada como um resultado ao qual se pretende chegar, tendo como ponto de partida a visibilidade às diferenças” (PIOVESAN, 2014, p. 10).

Dessa forma, alcançar de fato as garantias que circundam o direito à igualdade trata-se de um dever de o Estado elaborar e fazer cumprir Políticas Públicas que promovam condições de vida material para que todas as pessoas tenham uma vida digna. A proteção da existência atende aos princípios do Estado Democrático mediante a implementação de Políticas Educacionais que inclua as pessoas com a TEA em espaços de humanização, por meio do acesso aos bens sociais como o acesso à educação, aos espaços sociais, à saúde mediante o atendimento por profissionais que se fizerem necessários para o acesso e manutenção à vida digna, à integridade física e moral, à segurança, ao lazer, à moradia, à previdência e à assistência social, bem como ao meio de transporte adequado ao trabalho.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) revela a preocupação em impedir que as pessoas com TEA sofram restrições que as impeça ao exercício dos seus direitos.

Nessa esteira, ao abordar a Lei nº 12.764/12, esta estabelece, no Artigo 3º, como direitos da pessoa com TEA:

[...] I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; [...] III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; atendimento multiprofissional; a nutrição adequada e a terapia nutricional; os medicamentos; informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV – o acesso: à educação e ao ensino profissionalizante; à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012, p. 2).

Os avanços formais também se fazem presentes no âmbito do artigo 2º, o qual baliza as diretrizes para o desenvolvimento de Políticas Públicas, a fim de assegurar os direitos elencados anteriormente:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (BRASIL, 2012, p. 1).

Apesar de estabelecer direitos e responsabilidades em relação às pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/12 é criticada por apresentar falhas, a exemplo da obrigatoriedade da presença dos tutores para o atendimento especializado aos estudantes com TEA, o que traz dificuldades ao seu cumprimento. Por outro lado, as instituições de ensino não possuem equipes especializadas e multidisciplinares para o atendimento adequado dessas pessoas (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

Outros documentos resguardam a educação da pessoa com TEA, a Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, em seu artigo 4º, delibera como dever do Estado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1).

Além das leis que abordam as Políticas Públicas, por meio da Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015) estabeleceu-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência e regulamentou-se o Tratado Internacional dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 186/08 (BRASIL, 2008) e promulgados pelo Decreto Executivo nº 6.949/09 (BRASIL, 2009).

Além disso, também se configura como meta a universalização da educação para todas as pessoas com deficiência, com garantia de serviços especializados e investimentos na qualificação da comunidade escolar para o atendimento específico a essas crianças, e a utilização de salas de recursos, das escolas especiais e dos convênios (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018c, p. 54).

Os direitos das pessoas com TEA quando executados, são realizados de maneira deficiente, exigindo a implementação de Políticas Públicas. Dessa forma conclui-se que seus direitos fundamentais estão sendo violados, uma vez que a dignidade se concretiza quando é capaz de assegurar “à pessoa uma esfera, na qual ela pode atuar como ser autônomo e autorresponsável, livre da submissão ao poder de outras pessoas e sem que seja guindada a mero meio para a realização de finalidades coletivas” (DUQUE, 2014, p. 239).

Segundo o Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT), o Brasil é o país de menor devolutiva ao bem estar da população, dos países que mais cobram tributos. Sendo assim, o Estado confirma sua incapacidade em cumprir aquilo que está previsto na legislação (IBPT, 2015).

Dentre expectativas, a lei reconhece oficialmente a função do Estado, assim como a urgência de proteção especial às pessoas com TEA, porque os tiraria da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Conscientes das situações de desamparo, as famílias idealizaram a provisão dos serviços fundamentais ao desenvolvimento da pessoa com TEA e, no momento, esperam a efetivação da Lei, que pode resultar em algumas transformações sociais. O reconhecimento ajudaria na visibilidade às pessoas com TEA, assim como possibilitaria à sociedade ter informações para enfrentar os entraves do diagnóstico e o desconhecimento sobre o

que é o TEA. O reconhecimento por meio de informações ajudaria as pessoas a ter o olhar menos preconceituoso em relação às deficiências.

### **3.1 As pessoas com TEA no Brasil**

Preenchemos nossas expectativas? “Nem de longe” é a resposta daqueles que lutam diariamente para garantir respeito, condições de desenvolvimento e dignidade às pessoas com TEA, trazendo na bagagem os anos da luta pelo amparo legal. Ainda se vive segundo padrões em que direitos humanos deixam de residir no consenso e na colaboração de todos e tornam-se tarefa do indivíduo isolado (TIBYRIÇÁ; D’ANTINO, 2018a).

As conquistas se transformaram em fortalecimento e amparo contra a resistência do preconceito, a falta de vontade política e a burocracia. Ao assegurar serviços e atitudes é possível exigir o cumprimento e denunciar sua negação (TIBYRIÇÁ; D’ANTINO, 2018a).

Outro ganho inegável, como já exposto, foi o aumento de visibilidade social, após a aprovação da Lei referente à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Houve jornadas de conscientização e audiências realizadas em Brasília e outros estados, sendo que os TEA passaram a ganhar espaços nos meios de comunicação.

No Dia Mundial de Conscientização do Autismo, 2 de abril, as iniciativas de manifestação se expandiram pelo território nacional e tiveram como marco a Lei nº 12.764/12 (BRASIL, 2012). Em vários estados e municípios, familiares se mobilizam a fim de mostrar que seus filhos com TEA existem e que necessitam de Políticas Públicas direcionadas às suas necessidades (TIBYRIÇÁ; D’ANTINO, 2018a).

A informação mais próxima no dia a dia de todos também favoreceu o acesso aos ambientes público-coletivos com menos restrições e perturbações ao autista e sua família. Ainda assim, muitas coisas sobre o autismo precisam ser explicadas, tanto nos meios de comunicação quanto na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, a exposição do tema nas mídias costuma omitir as necessidades e a realidade das pessoas com TEA, e, dentro do espectro, há que se ponderar a existência do grau severo (TIBYRIÇÁ; D’ANTINO, 2018a).

O conhecimento da população sobre o TEA ainda é superficial, embora possa se afirmar que a Lei nº 12.764/12 (BRASIL, 2012) fez com que os profissionais da Saúde e da Educação voltassem o olhar para essas pessoas; isso

contribuiu para o seu desenvolvimento. Se houver o diagnóstico precoce, aumentam as possibilidades de essas pessoas terem acesso à educação, a fim de que possam se apropriar do conhecimento, na expectativa de objetivá-los socialmente, e também à saúde, as quais, de forma conjunta, permitirão às pessoas com TEA chegar ao máximo das suas potencialidades. No entanto, pela superficialidade e pulverização desse conhecimento pela população, mesmo nas escolas onde atualmente se realizam inúmeras matrículas, há professores que ainda não sabem lidar com o aluno com TEA (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

O mais claro indício de evolução nessa área, após a regulamentação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana<sup>7</sup>, é o grande aumento do número desses alunos no ensino regular, principal reflexo do artigo que estabelece ser crime, com punição de multa, a recusa de matrícula, apesar de a punição ter sido estabelecida anteriormente pela Lei nº 7.853, em seu artigo oitavo (BRASIL, 1989). Em decorrência dessa realidade, algumas dessas escolas passaram a disponibilizar um acompanhante a alunos com autismo e professor de apoio, ainda que sua qualificação seja um ponto questionável. No dia a dia, constata-se que ainda há muitas recusas às matrículas e, mais ainda, à contratação de mediadores escolares. Quanto às matrículas, as famílias vêm conseguindo efetivá-las após ações judiciais.

A partir dessa observação, a questão que antecede qualquer comentário sobre direitos não efetivados e inobservância das diretrizes da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12) é: “até onde se estende a fronteira em que podemos considerar uma cidadania incompleta como aceitável para nossos filhos?” (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a, p. 9).

Identificou-se, em lugar da Política Nacional proposta, um antecconjunto de ações superficiais e desarticuladas, apresentadas como supostamente satisfatórias ao cumprimento da lei e acintosamente nomeadas de “solução” (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

---

<sup>7</sup> Berenice Piana foi a primeira pessoa a conseguir a aprovação de uma lei por meio de iniciativa popular no Brasil, à Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que leva seu nome. Ela defendeu fortemente a aplicação de todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país para as pessoas com autismo, a exemplo do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e de normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei 6.949/2000). Em 2017, recebeu o título de Embaixadora da Paz pela Organização das Nações Unidas (ONU) e União Europeia.

Constatou-se que a intersetorialidade nas políticas e ações direcionadas à pessoa com TEA, diretriz preconizada na Lei nº 12.764/12 (BRASIL, 2012), não é seguida, assim como inexistente atendimento integral e multiprofissional na própria área da saúde. Sendo esse o suporte para a construção das condições de desenvolvimento às pessoas com TEA, sua inexistência já não compromete os demais esforços?

Desse modo, quando as famílias conseguem diagnóstico na rede pública, não encontram, na sequência, vagas para atendimento em fonoaudiologia, terapia ocupacional ou fisioterapia. O número, tradicionalmente insuficiente, de instituições credenciadas ou conveniadas para atender essa demanda vem sofrendo redução de repasse de verbas, tanto estaduais quanto municipais, justificada em sua maioria por interpretações distorcidas da política de inclusão (ARAÚJO; ARAÚJO, 2018).

Na interface Saúde-Educação, base para o desenvolvimento de qualquer pessoa, estão as experiências negativas mais frequentes e a maior soma de esforços para concretizar direitos.

Como dito anteriormente, a disseminação de informações gerais sobre TEA tem ajudado a diminuir as dificuldades em obter o diagnóstico. Contudo, há poucos médicos preparados para realizar a confirmação da patologia, principalmente na rede pública de saúde, representando dificuldades para as famílias.

Experimentam-se, ainda, os obstáculos impostos, em Centros de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), para encaminhamento de crianças com TEA aos Centros de Especialidades e Reabilitação (CER). Novamente a questão recai sobre a intersetorialidade e o atendimento multiprofissional, mencionados na Lei nº 12.764/12, e como obtê-los diante da atual Política Pública de resistência (respostas negativas, longa espera por vagas) às demandas das pessoas com TEA para que tenham acesso ao CER. Enquanto uma criança pode ser mais bem estimulada, o sistema a deixa na fila, e o questionamento recai sobre o compromisso que os gestores da Saúde e da Educação têm com as pessoas com autismo (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

A devida capacitação de profissionais em TEA em Centros de Especialidades e Reabilitação figura para as famílias como a solução que viabilizaria o trabalho integrado em saúde, com a possibilidade de ser articulado ao trabalho nas escolas. Diante dos aspectos desfavoráveis, uma vez que as garantias firmadas pela lei não revertem em direito à qualidade da atenção em saúde pública, muitos pais e

familiares se negam a permanecer no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e no CAPSi; buscam, então, formas de aderir a convênios para atendimento no setor privado, mesmo aumentando seu orçamento familiar, quando possuem condições financeiras para tal.

Na área da Educação, a situação resvala aos questionamentos à inclusão. Sem intenção aqui de abrir um debate paralelo, não há como ignorar os casos vividos ou testemunhados na escola regular. Nenhuma mãe consegue se colocar a favor de uma inclusão imposta sem a devida estrutura, visando apenas ao cômputo numérico de alunos, e não à transformação social e pedagógica que, em tese, a Lei propõe. Na prática, faltam profissionais capacitados e providos das virtudes essenciais para exercer as funções de educador (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a). Acrescenta-se à função do professor o conhecimento sobre o tema e sobre os encaminhamentos pedagógicos e o compromisso político.

Materiais disponibilizados *online*, produzidos pelos governos federal e estadual, a respeito de TEA parecem o limite a que as esferas de governo consideram como cumprimento de sua responsabilidade, prevista pela Lei nº 12.764/12 (BRASIL, 2012) de informar e capacitar. Por outro lado, em cinco anos, foi crescente o oferecimento de inúmeros cursos e palestras gratuitos ou de baixo custo em diversas universidades e associações. A observação indica que os professores que buscam esses canais de conhecimento o fazem por iniciativa própria, e não como parte de um trabalho mais amplo, envolvendo a equipe escolar. Nessa lógica, quem não se interessa também não é cobrado e vice-versa, isso com a omissão das Secretarias Municipais de Educação (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

Em síntese, o TEA é um dos quadros mais complexos a ser enfrentado nas escolas e, ainda assim, o que se tem vivenciado é que ele não recebe a necessária atenção, a começar pelos gestores municipais, passando por diretores e coordenadores, mais preocupados em escamotear falhas do que em resolvê-las, o que, salvo louváveis exceções, estende-se a toda equipe escolar (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

Escolas particulares são as que mais negam a possibilidade de entrada e acesso ao conhecimento às pessoas com TEA. Foram acompanhadas reclamações quanto às estratégias administrativas e sofismas sobre limitação no número de alunos para não receber as pessoas com TEA (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

### 3.2 Crianças com autismo tornam-se adultos e idosos com autismo

O ingresso de um autista em uma residência assistida encontra diversas barreiras. O Estado se posiciona como se os direitos conseguidos judicialmente fossem ilegítimos, verdadeiros incômodos a serem eliminados. Não se pode aceitar que direitos que estão sendo efetivados sejam a escusa para o desmantelamento de conquistas anteriores (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

Infere-se que os adultos com TEA de hoje são aqueles que tiveram menos condições de desenvolvimento na infância e adolescência, fruto da falta de conhecimento e da frágil proteção a seus direitos à época. Essas pessoas são duplamente prejudicadas por não terem recebido as condições de desenvolvimento quando eram crianças e, hoje, pela negação ao ambiente imprescindível para que tenham assistência com segurança e harmonia.

O próprio poder público é o exemplo do descumprimento da lei, com as conquistas pelos direitos acontecendo por meio de luta e de defensoria, por meio de denúncias (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018a).

Busca-se construir a estrutura de igualdade para uma existência humana, mas é necessário ter a consciência de que reorganizar as estruturas de um país de cinco séculos de vida é um desafio semelhante a projetar o novo, tendo como matéria-prima o conjunto de nossos valores e de nossos vícios antigos. Por isso, a eliminação de preconceito e piedade em relação à deficiência é um processo lento, e não um rompimento imediato.

Entretanto, é possível apressar o conjunto das Políticas Educacionais ainda ausentes na maioria das cidades, para não se fugir ao reconhecimento dos erros e omissões, e ao desrespeito para com crianças e adolescentes com TEA.

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) são condições neurobiológicas, de início precoce (nos primeiros anos de vida), com causas multifatoriais, e que acarretam prejuízos com níveis variados de severidade, afetando as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento. Com grande frequência estão presentes, também, alterações sensoriais. Ocorrem mais frequentemente no sexo masculino, na proporção de 4:1 (SCHWARTZMAN, 2011, p. 15).

O DSM-5 (APA, 2014), ao caracterizar o TEA, alocou no grupo as pessoas com o Transtorno Autista (TA), a Síndrome de Asperger (SA) e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE), excluindo as pessoas



com Síndrome de Rett, que faziam parte do grupo denominado transtornos globais do desenvolvimento.

No DSM-5 (APA, 2014), não constam como características das pessoas com TEA os prejuízos na comunicação oral, porque não estão presentes em todos os casos, todavia chama-se a atenção para a presença de comprometimentos na comunicação não verbal (TIBYRIÇÁ; D'ANTINO, 2018b).

Schwartzman (2018) alerta que o TEA nem sempre se manifesta no mesmo período de desenvolvimento em todas as pessoas. Pode aparecer nos primeiros meses de vida ou após o período inicial de desenvolvimento, neste caso pode haver regressão do desenvolvimento (autismo regressivo), o que ocorre em cerca de 30% dos casos diagnosticados. O diagnóstico de TEA em crianças pequenas é difícil; por essa dificuldade, geralmente ele é feito depois dos três anos de idade. Nos casos em que as características de TEA são identificadas, precisa-se estabelecer o atendimento o mais precocemente possível e mantê-lo enquanto houver as características ou continuar o atendimento caso se comprove o diagnóstico.

O TEA pode estar associado a outra condição médica, tais como a síndrome de Angelman, a síndrome de Down e a síndrome do X-frágil; esta associação não exclui necessariamente o diagnóstico de TEA (SCHWARTZMAN, 2018).

A pessoa com TEA geralmente tem a compreensão da fala comprometida, mesmo nos casos em que o intelecto está mais preservado. Apresenta dificuldade em compreender metáforas, em contextualizar o discurso, e não consegue entender o sentido figurado de alguns termos. Certas ambiguidades que fazem parte da nossa língua não são compreendidas, o que pode dificultar sobremaneira a comunicação (SCHWARTZMAN, 2018, p. 18).

Schwartzman (2018) cita ainda algumas características comuns às pessoas como TEA, tais como: a) apego às rotinas com padrões repetitivos. Muitas vezes a troca de rotinas como a mudanças de itinerário, troca de roupa ou de objeto do lugar pode desencadear comportamentos agressivos e crises, que muitas vezes não são compreendidas por seus conviveres; b) interesse por parte de um objeto, e não por ele como um todo, como gostar mais da roda que do carrinho, por exemplo, e passar horas vendo e brincando com ela; c) apresentação de movimentos corporais repetitivos como girar o corpo, pular, esfregar as mãos.

Schwartzman (2018) explica, ainda, que a pessoa com TEA pode apresentar respostas peculiares a estímulos sensoriais; em determinado momento não

responder a estímulos auditivos ou então reagir de forma intensa a um pequeno ruído; não reagir à dor quando se machuca, mas chorar quando alguém toca o seu corpo; demonstrar receio de subir ou descer de pequenas alturas; demonstrar extremo desconforto frente ao som de liquidificadores ou secadores de cabelos etc. Alguns demonstram insegurança e receio diante das mudanças de posição e as pequenas alterações na altura do piso (SCHWARTZMAN, 2018).

A prioridade no momento é o diagnóstico precoce, pois apesar de não haver cura para os TEA, quem é tratado precocemente pode ter seus prejuízos significativamente reduzidos.

Acrescenta-se a importância da classificação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, como pessoas com deficiência, a fim de que tenham o atendimento necessário.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

[...] § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012, p. 1).

Uma das fundamentais inovações da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) refere-se à presença de uma classificação de fatores ambientais, os quais permitem a identificação de barreiras e de facilitadores ambientais, no que diz respeito tanto à capacidade como ao desempenho de tarefas e de atividades na vida diária (OMS, 2003).

O atual conceito de deficiência, de maneira geral, em conformidade com a CIF, altera a concepção anterior, em que o foco recaía sobre a deficiência e a consequente incapacidade dela derivada. A CIF, portanto, distancia-se dessa forma de pensar, posto que coloca o foco na funcionalidade do sujeito, e não mais, e tão somente, em seu déficit, quaisquer que sejam as razões da deficiência de cada um; o termo *funcionalidade*, nessa definição, refere-se a todas as funções do corpo, atividades e participação do sujeito no meio ambiente.

Por esse motivo, torna-se um instrumento classificatório muito mais amplo e com uma área de utilização e de aplicação muito mais abrangente; baseia-se, assim, numa abordagem biológica, individual e social para compreender e explicar a incapacidade e a funcionalidade.

Diante disso, os impedimentos (físico, mental, intelectual e sensorial) não são o foco do conceito da pessoa com deficiência, mas, sim, a relação desses impedimentos com as barreiras que levariam a uma possível exclusão social, o que implica a necessidade de apoios e/ou eliminação delas. O conceito, portanto, traz uma mudança de paradigma, já que a deficiência não se baseia somente nas condições intrínsecas do sujeito, com foco no déficit de qualquer natureza, mas engloba a relação do sujeito com o meio ambiente (LOPES, 2013).

Conforme Lopes (2013), esse ambiente pode se configurar como facilitador, dificultador ou impedidor da participação do sujeito na prática social. Destarte, há a superação de um modelo médico para a classificação da pessoa com deficiência, por meio da adoção de um modelo social.

Este modelo social, fundamentado nos direitos humanos, deve exigir um papel ativo do Estado e da sociedade em reconhecer os portadores de TEA como possuidores de direitos e dignidade humana, a partir de uma proposta de conceituação justa e adequada sobre as pessoas com deficiência.

Assim, é possível constatar que o indivíduo com TEA possui, principalmente, impedimentos de natureza mental porque o déficit de interação social e de comunicação não estão relacionados diretamente com prejuízo de um sentido, como a audição, por exemplo, o que caracterizaria o impedimento como sensorial, mas ao déficit de reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos e no desenvolvimento, na manutenção e na compreensão de relacionamentos (TIBIRIÇA; D'ANTINO, 2018b).

A pessoa com TEA apresenta movimentos motores repetitivos ou estereotipados, que não são decorrentes de uma alteração física e, diante disso, não se configurariam num impedimento físico, mas mental (TIBIRIÇA; D'ANTINO, 2018b).

Como explica Perissinoto (2011), os quadros de TEA são diagnosticados a partir de desvios do desenvolvimento, em especial da comunicação e da linguagem. Além disso, desde a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) (2013) sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, o transtorno mental pode ser considerado deficiência, pois leva a impedimentos que, em conjunto com barreiras, impedem a participação em igualdade de condições com as demais pessoas.

No entanto, levando em conta a resistência em se considerar a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, a despeito de toda a argumentação exposta

acima, a Lei nº 12.764/12, Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), colocou fim a eventuais dúvidas e dispôs em seu artigo 1º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Verifica-se que, quando da publicação da lei e da Convenção da ONU (2015) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já estava em vigência o Decreto Legislativo nº 186/08 e o Decreto nº 6.949/09 (ARAÚJO; ARAÚJO, 2018).

O Brasil ratificou o documento que adentrou o sistema normativo por força do parágrafo terceiro, do artigo quinto, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ou seja, tem-se um tratado internacional de Direitos Humanos, recebido na forma equivalente a uma emenda à Constituição.

Para compreender o documento, é necessário buscar a matriz normativa não apenas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), como também na referida Convenção das Nações Unidas (ONU). Assim, a lei delibera as diretrizes fixadas tanto na Lei Maior como no instrumento que veio atualizá-la, ou seja, a Convenção.

A Constituição Federal traz dois princípios fundamentais que ajudam a compreensão do tema: dignidade e diversidade. A dignidade da pessoa humana é um dos objetivos fundamentais do Estado Brasileiro, e a diversidade está balizada na ideia em se promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação; temas estes que estão contidos nos artigos primeiro e terceiro da referida Constituição (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, outro aspecto a destacar refere-se ao conceito de intersectorialidade, difundido pela Convenção da ONU (2013), como um caminho efetivo para lidar com a complexidade do ser humano. Necessita-se de diversos profissionais para conduzirem a patologia de maneira completa e eficaz, com necessidade de organização dos diversos setores no atendimento as pessoas com TEA. E não se pode resolver uma questão complexa com algo simples, com uma única visão profissional.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2012, p. 1).

Por isso, a intersetorialidade, que é tema da Convenção, é refletida na Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015). Delibera sobre o atendimento as pessoas com TEA de forma que elas sejam respeitadas. O desafio é buscar os pontos fortes da pessoa, investir sobre esses pontos para que o processo de hominização aconteça (ARAÚJO; ARAÚJO, 2018).

Os novos documentos legais falam em diversidade. O ser humano é fruto da diversidade e necessita dela; a intersetorialidade é a manifestação orgânica, organizacional dessa diversidade, então, possivelmente, essa seja a causa da deliberação legal, uma vez que somos seres diversos.

A decisão é partilhada de maneira multiprofissional com o juiz, o médico, o terapeuta, o psicólogo, a família, o clínico, o fisioterapeuta, o professor e outras pessoas, o que fortalece o tratamento e diminui as possibilidades de erros.

Para que o indivíduo com TEA ultrapasse seus impedimentos conhecidos e descritos anteriormente, a docência como uma ação educativa, da qual espera-se a valorização do processo de ensino-aprendizagem intencional, aplicável em relações sociais, deve considerar a beleza de todas as potencialidades, assim como a maravilha das diferenças individuais!

É nesse quadro, portanto, que tomam forma e sentido as concepções dialógicas a que se refere Bakhtin (2014). Se a ciência humana tem como objeto o diálogo, suas ideias e a vida do ser humano também têm. A alteridade é essencial para o desenvolvimento do sujeito, de modo que o outro é imprescindível para a existência do EU. É preciso que o docente estude e se indigna com os descasos pelos quais o seu aluno TEA possa vir a enfrentar.

Conclui-se que o TEA apresenta um quadro complexo a ser enfrentado nas escolas e que, mesmo diante da aprovação da Lei nº 12.764/12 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, muitos avanços ainda são necessários, a exemplo da materialização desta Lei na educação escolar brasileira. Nessa ótica, vários são os entraves decorrentes do próprio sistema capitalista, os quais não podem ser desconsiderados, já que a própria desigualdade social não garante a pretensa “igualdade” de tratamentos e oportunidades asseguradas na referida legislação.

Registra-se a necessidade de capacitação de profissionais que vão atuar com pessoas com TEA, em especial nos cursos de Pedagogia, visto que o curso forma profissionais que exercerão seu trabalho na Educação Básica e na Gestão

Escolar. Por meio da capacitação ideal dos professores, a educação escolar ultrapassará a cotidianidade, garantindo a estes alunos o contato com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, a fim de que cada qual possa conduzir sua vida conscientemente a partir do processo dialético de apropriação e objetivação.

#### **4 ALGUMAS NOTAS SOBRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE ENSINO SUPERIOR**

O movimento de inclusão tem se destacado por meio de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, com relevância aos direitos humanos por intermédio da valorização das diferenças e distanciamento de qualquer forma de discriminação, suprindo todas as necessidades dos alunos para oferecer educação que gere apropriação de conhecimentos críticos.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI<sup>8</sup>) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual revelou os avanços e lutas sociais, visando constituir Políticas Públicas promotoras de uma educação comprometida com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade, gerando, assim, uma educação escolar pública de qualidade.

De acordo com a proposta deste trabalho, esta qualidade de Educação a que nos referimos é a marca fundante da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), essa que possui o Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica e ontológica. A PHC se sustenta a partir do trabalho como categoria fundante do ser social e do método científico de apreensão da realidade concreta e seu sistema de mediações necessárias (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), parte do pressuposto que o trabalho é a categoria que diferencia o homem dos outros animais. Os humanos não se adaptam à natureza, a transformam a fim de suprir suas necessidades, realizando atividades organizadas pelo próprio gênero humano, a exemplo do trabalho. Os primeiros meios utilizados pelo homem transformaram a sua natureza por meio do desenvolvimento da linguagem, simultaneamente à rudimentar fabricação e uso de instrumentos de trabalho. Houve uma relação indireta (não é do tipo estímulo-resposta) com a natureza para transformá-la e suprir as suas necessidades. Ou seja, essa atividade foi mediada por

---

<sup>8</sup> O Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguiu a SECADI, substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

instrumentos técnicos e/ou pela linguagem, por instrumentos psíquicos e por signos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) apontam que as primeiras necessidades a serem supridas são as biológicas; no entanto, a cada necessidade suprida surgem outras tantas e mais complexas e sofisticadas, culturais ou superiores. Dessa forma, a integração social e o trabalho adquiridos nos relacionamentos humanos produzem modificações na natureza externa, mas também na natureza interna. A partir da apropriação e do uso da cultura, nossas funções psíquicas, que a princípio são elementares, saltam qualitativamente para estruturas psíquicas superiores (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Nesse sentido, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019), a natureza humana é transformada de acordo com a complexidade do seu trabalho. Esse processo de transformação externa e interna da natureza por meio do trabalho é chamado de primeiro ato histórico. O primeiro ato histórico deve ser entendido a partir do processo dialético de apropriação e objetivação. O indivíduo se apropria da natureza e a transforma em objetos sociais e culturais. Assim, o trabalho nos faz humanos, sendo categoria fundante do ser social.

Há um processo dialético entre a humanização e a alienação, há que se ponderar, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019), que, quando o homem se apropria das objetivações humanas materiais e não materiais, por meio do acesso à cultura e das produzidas historicamente por homens e mulheres, ele se humaniza. Por outro lado, a falta da apropriação e de objetivação, por acesso restrito das produções humanas, faz ocorrer um processo de desumanização. Isto é chamado de processo dialético de alienação.

A Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria educacional, considera que os conteúdos escolares devem ultrapassar a dimensão da cotidianidade, com a finalidade de garantir aos alunos o contato com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em diferentes dimensões, a fim de que possam conduzir sua vida conscientemente, após se apropriar das objetivações para si e desenvolver o autodomínio da conduta (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica concede à educação escolar o papel de levar os alunos que se encontram nas esferas cotidianas para as não cotidianas, à medida que oportuniza a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Porém, é válido ressaltar que na sociedade capitalista, por meio do



desenvolvimento produtivo constante e das objetivações humanas, exige certa difusão do saber, mas ao mesmo tempo impede que essa difusão se universalize, para manter a exploração de uma classe por outra.

Assim, entende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a escola é determinada socialmente pelos padrões sociais externos a ela e dentro dela são reproduzidos os mesmos valores que as classes dominantes exercem no sistema empresarial. Portanto, a conclusão é de que a produção é fator primordial, então aquele operário menos produtivo, automaticamente, fica excluído do mercado de trabalho.

Comparativamente ao ambiente empresarial, embora as pessoas com TEA tenham garantidos os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012), a inclusão não se efetiva por causa dos interesses políticos não voltados para esta realidade. Se o direito foi conquistado, a lei deveria garantir escola pública de qualidade, a fim de que as pessoas com TEA desenvolvessem seus potenciais, de acordo com suas possibilidades, apropriando-se da cultura elaborada por meio do contato com a aprendizagem oferecida nas escolas regulares, assim como a comunicação diária com as pessoas que não possuem deficiências, produzindo uma apropriação de conhecimentos e desenvolvimentos, que jamais possuiriam se estivessem isoladas. Desta forma, ao longo do aprendizado, seriam incluídas também no mercado de trabalho.

O desenvolvimento do TEA passa obviamente pelo desenvolvimento da sua linguagem. É preciso levar em conta que ela é uma instituição social, o veículo das ideologias, inclusive o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, entre os homens e os outros homens.

Nesta mesma linha de pensamento, completa Vygotsky (2012), os signos são criações artificiais, não são instintivos, são produções humanas pautadas na experiência do gênero humano, e, para a apropriação desses conhecimentos pelos homens, há a necessidade da educação. Os signos são dispositivos sociais, e não orgânicos ou individuais; são a reprodução cultural objetivada ao longo do percurso histórico e social, são destinados ao domínio dos processos psíquicos comportamentais.

Por meio da apropriação de conhecimentos e de instrumentos psíquicos é que o ser humano domina a sua conduta, o seu comportamento. Esses instrumentos psíquicos servem de mediação para o domínio do comportamento humano após

serem internalizados pelo sujeito. Ao inserir-se no processo de comportamento, como mediação, o instrumento psicológico modifica o desenvolvimento da estrutura das funções psíquicas. As funções psíquicas superiores surgem pela mediação cultural, que é uma especificidade humana, produto do desenvolvimento e da atividade cultural, ou seja, o processo de humanização que se dá por meio da apropriação da cultura. A inclusão do instrumento psíquico no processo de comportamento com a apropriação de um sistema de signos provoca a organização e reorganização de um sistema funcional, provocando diferença nas características das funções das pessoas e possibilitando uma mudança no seu psiquismo; assim, as funções psicológicas possibilitam um comportamento distinto e voluntário do ser humano relacionados ao motivo das suas atividades, das necessidades. A catarse surge a partir da nova forma de pensar, de conceber a realidade, e vem da apropriação de conteúdo que nos possibilita enxergar a realidade de outra forma, possibilita projetar uma nova sociedade e uma nova realidade da vida. A mediação permite que o conhecimento passe para demais as gerações as formas complexas de agir, pensar, sentir e objetivar coisas novas, inclusive para produção de uma nova sociedade e uma nova forma de viver. Portanto, a partir da mediação o indivíduo pode se tornar representante do gênero humano (VYGOTSKY, 2012).

Corroborando a essa perspectiva, tanto a Teoria Histórico-Cultural como a Psicologia Histórico-Cultural assumem o método científico de apreensão da realidade concreta e seu sistema de mediações necessárias, descrito por Marx (2011). Ou seja, ambas propõem a aplicabilidade do método dialético (teoria e prática) em sua totalidade.

Para Marx (2011), a realidade existe fora e independente de nós, havendo necessidade de representá-la no pensamento. A realidade do objeto ou do fenômeno precisa ser apropriada e objetivada pelo sujeito, por meio do conhecimento construído pelo processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo de conhecer o objeto através do método dialético, a aparência e a essência do objeto nunca coincidem. Quando se observa um objeto ou fenômeno, estamos diante da sua aparência, mas este conhecimento não é suficiente para compreendê-lo, sendo necessário que o aprendiz se aproprie também, com maior profundidade, da sua essência. O resultado desse aprofundamento ocorre em contato com a ciência, pois, por intermédio do saber sistematizado, serão possíveis mediações com objetivações genéricas para si (KOSIK, 2002).

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), a aparência compõe o concreto caótico, que se transforma em concreto pensado, ou seja, a essência, após o conhecimento das múltiplas determinações do objeto. É o movimento da síncrese até a síntese, de conhecer múltiplas determinações por meio do movimento de análise. O conhecimento parte do empírico ao concreto, por meio do abstrato, que são os movimentos cerebrais, as mediações. A pseudoconcreticidade é uma relação caótica, confusa e sincrética do objeto, uma relação ainda não inteligível; ela precisa ser destruída a partir da ciência para alcançar a realidade e o mundo, e assim poder ser explicada dialeticamente, por meio de ações intelectuais. Do objeto são extraídas as mediações, contradições e categorias, as quais não surgem antes de se estudar o objeto; elas não estão prontas (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

No método do Materialismo Histórico-Dialético, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019) há três situações características: a) o caso em que não há nenhuma produção cultural, nada de conhecimento sobre esse objeto, então o conhecimento será construído sobre esse objeto; b) os aportes teóricos são insuficientes para resolver o problema, há falta do conhecimento sobre ele; c) os conhecimentos existentes são fetichizados, mitológicos, apresentam-se como conhecimentos do senso comum ou de natureza mística. O objeto contém todas as determinações, e quem faz o movimento é o conhecimento, portanto quem comanda a sua investigação e pesquisa é o próprio objeto. O conhecimento da origem não é o conhecimento do desenvolvimento do objeto. Nem sempre o mais simples explica o mais complexo, como defendido numa perspectiva positivista.

Na realidade, o que se presencia em escolas de educação básica, sobretudo quando se pensa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos alunos, campo de atuação dos profissionais formados em Pedagogia (foco desta investigação), é a presença de profissionais despreparados para exercer a docência para alunos com deficiência, a exemplo do TEA (MENDES, 2018). Tal reflexão é necessária, sobretudo quando se pensa nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

Retomando a análise da Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ela prevê, no inciso IV do artigo 3º, “a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento” (BRASIL, 2012, p. 2).

Resgatando o processo histórico e normas que regulam o tema, não basta apenas garantir o acesso e a permanência; é preciso garantir o aprendizado, como disposto na Convenção e na Lei Brasileira de Inclusão. Nesse sentido, oportunos são os posicionamentos de pesquisadores de educação especial:

[...] mais importante – e mais difícil – oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicos veiculados na classe da qual fazem parte. Esse objetivo, porém, só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade (GLAT; PLETSCHE, 2012 *apud* TIBYRIÇÁ; D'ANTINOC, 2018, p. 57).

Portanto, ainda que a Lei nº 12.764/12 não preveja uma diretriz específica, os princípios norteadores do direito à educação da pessoa com TEA devem considerar, em especial, o previsto na Convenção e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garantem o acesso à educação, mas também o aprendizado, evitando-se que tenhamos uma inclusão de “faz de conta”. Ou seja, as escolas com alunos com TEA deverão não apenas reforçar em seus PPPs tal princípio basilar, mas também explicitar os pressupostos teóricos, pedagógicos e práticos para o atendimento da política.

Além disso, outra preocupação essencial para que se efetive o direito à educação é que sejam disponibilizados apoios que eliminem barreiras a fim de garantir a participação do aluno em igualdade de condições com os demais. De acordo com o referido dispositivo, a diretriz era pela inclusão das pessoas com TEA nas classes comuns do ensino regular e garantia do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes quando apresentassem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não fosse possível a sua inserção em classes comuns de ensino regular, nos termos do Capítulo V do Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A diretriz, entretanto, seguia o previsto no artigo 58, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que prevê que o atendimento educacional especializado (AEE) seja prestado “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Assim, a regra seria a inserção dos alunos com TEA em classes comuns das escolas

regulares, mas, em casos específicos, seria possível a inserção do aluno em atendimento educacional especializado em classes ou escolas especiais de forma substitutiva.

Conforme já citado, as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais, o que significa dizer que a elas são garantidos os direitos das pessoas com deficiência. Dessa forma, para que haja compreensão do tratamento jurídico, no que tange ao direito à educação da pessoa com deficiência, incluídas aqui também as pessoas com TEA, é necessário resgatar, ainda que rapidamente, um pouco do histórico e das normas que regulam o tema, sobretudo quando se pensa em Projetos Políticos-Pedagógicos de cursos de formação de professores que levem em consideração tal dimensão.

#### **4.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

O termo *atendimento educacional especializado* (AEE) surge pela primeira vez na Constituição de 1988 (artigo 208, III), a qual prevê a forma como o Poder Público cumprirá seu dever com a educação, em relação às pessoas com deficiência, seja por meio de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A mesma garantia veio reproduzida pelo artigo 54, inciso III, do ECA (BRASIL, 1990), e pelo artigo 4º, III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Porém, nenhuma das normas o conceitua.

O mesmo ocorre com a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que, em seu artigo 28, delibera que o AEE é obrigação do Poder Público, todavia pode ser oferecido por instituição privada (BRASIL, 2015). O “AEE é concebido como apoio para efetivação da inclusão, já que visa atender às características individuais dos estudantes e garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade” (artigo 28, III). Dessa forma, “traz a obrigação do Poder Público de que seja elaborado o plano de atendimento educacional especializado” (artigo 28, VII). De outro lado, também determina que o “Poder Público garanta formação continuada dos professores de atendimento educacional especializado” (artigo 28, X e XI).

Verifica-se que a Constituição e as leis ordinárias como o ECA, a LDB ou a LBI não conceituam o AEE; a conceituação atualmente permanece relegada a normas infralegais, como o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011). Esse conceito

aparece pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A fim de garantir a participação dos alunos, levando-se em consideração suas necessidades específicas, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade. Tais atividades funcionam como complementos e/ou suplementos das que são ofertadas em sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2011).

São oferecidos pelo AEE programas de enriquecimento curricular às pessoas com altas habilidades e/ou superdotação, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva às pessoas com deficiência sensorial e complementação à escolaridade às pessoas com deficiência intelectual aos TEAs.

Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (TIBIRIÇA; D'ANTINO, 2018c, p. 58).

Ressalte-se, ainda, que os pais ou responsáveis têm obrigação, de acordo com o artigo 55 do ECA, de matricular seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Isso tudo para dizer que o direito à educação da pessoa com deficiência em classes comuns de escolas regulares, garantido no ordenamento jurídico brasileiro, não pode ser negado. Assim, não por um acaso, a Lei nº 12.764/12 previu, em seu artigo 7º, uma penalidade administrativa para o gestor da escola ou autoridade competente que recuse a matrícula do aluno com TEA ou qualquer outra deficiência. Caso, então, pratique a conduta, cabe a aplicação de multa de 3 a 20 salários-mínimos e, na hipótese de reincidência, poderá perder o cargo após processo administrativo que assegure a ampla defesa (BRASIL, 2012).

O parágrafo 2º desse artigo 7º abria uma exceção para não se penalizar o gestor público quando não fosse possível a inclusão na rede pública regular em razão das necessidades especiais e condições específicas do aluno com TEA. Assim como ocorria com a diretriz de educação, a exceção se baseava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que permite a inserção em classes ou escolas especializadas daqueles que, por condições específicas, não puderem estar

inseridos em classes comuns do ensino regular. Essa exceção, da mesma forma como ocorreu com a diretriz, foi vetada pela Presidente da República na época da promulgação da Lei nº 12.764/12, por entender que, ao reconhecer essa possibilidade de exclusão, contrariava a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012).

Mais um argumento exigido pela Lei nº 12.764/12 é o que imprime a responsabilidade e o compromisso em oferecer conteúdo científico aos alunos do Curso de Pedagogia, sobre o desenvolvimento de pessoas de Espectro de Autismo, à universidade. Tal dimensão é oportuna de ser frisada; inclusive, na análise dos dados, será conferida ênfase a ela, a fim de saber em que medida ela se efetivou no PPP da instituição pesquisada.

Cabe, ainda, ressaltar que a recusa da matrícula, antes mesmo da Lei Brasileira da Inclusão, já constituía crime conforme artigo 8º, inciso I, da Lei 7.853/89:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência [...].

A Lei Brasileira da Inclusão apenas deu nova redação ao *caput* do artigo, aumentando a pena, e incluiu, entre as condutas que configuram crime, cobrar valores adicionais. Portanto, não há qualquer dúvida sobre o direito de a pessoa com TEA ser matriculada em classe comum de escola regular e a recusa da matrícula constituir penalidade administrativa e, inclusive, crime.

Para a construção dessa nova escola cada vez mais inclusiva, os programas de formação de professores são basilares; por isso, esse tema tem tomado relevância nas Políticas Educacionais de todos os países (MENDES, 2018). No final da década de 1950 e na década de 1960, com o discurso da democratização da educação e posteriormente com a aprovação da Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), os movimentos sociais para que as pessoas com deficiências fossem atendidas se intensificou e algumas famílias criaram instituições especializadas filantrópicas para acolher seus filhos, como é o caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ela foi criada por pais e colaboradores que possuíam poucas alternativas para que as pessoas com deficiência recebem educação formal e

tratamentos necessários à sua inclusão. Depois de aproximadamente duas décadas das criações da APAE, começaram a ser criadas as classes especiais, em escolas regulares, destinadas às pessoas com deficiência que não se apropriavam dos conteúdos escolares conforme o esperado (MENDES, 2018).

De acordo com Mendes (2018), o crescimento dessas instituições especializadas e das classes especiais impulsionou a constituição do campo da Educação Especial no país, na década de 1970; desde então, as diretrizes e Políticas Educacionais têm colocado a questão da formação docente para a educação especial como prioridade nacional.

Até a aprovação da Constituição Federal, em 1988, a preocupação em como educar esses alunos era responsabilidade da Educação Especial, organizada no país como um sistema basicamente paralelo, com opções de escolarização em instituição especializada ou classes especiais, de cobertura muito restrita, que nem sempre desenvolveu uma vocação de escolarizá-los, restringindo-se, muitas vezes, a cuidar, reabilitar ou, no mínimo, oferecer propostas curriculares alternativas. Embora houvesse alunos do público-alvo da Educação Especial que estavam sendo escolarizados em escolas comuns, esse número ainda era pequeno. No país, considerando-se matrículas em classes e escolas especiais, havia, em 1988, apenas 166.290 alunos para um contingente de 34.431.425 matrículas na Educação Básica (MENDES, 2018, p. 94).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 previu a matrícula preferencial dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na rede pública de ensino e evidenciou o despreparo dos contextos escolares comuns para receber essa população (BRASIL, 1988). A LDB, por sua vez, asseguraria, ao público-alvo da Educação Especial, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns” (artigo 59, inciso III) (BRASIL, 1996).

As Diretrizes da Educação Especial no contexto da Educação Básica, a Resolução CNE/CEB 02/2001, reforçou que a garantia do direito de aprender desses estudantes não poderia acontecer apenas com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Adicionalmente, no contraturno, deveria ser ofertado um conjunto de serviços e recursos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto desde a Constituição Federal de 1988, mas regulamentado apenas em dispositivos legais subsequentes, devendo ser esse AEE ministrado por um docente com formação específica (BRASIL, 2001).



Assim, quando a Educação Especial é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), no artigo 59 aparece especificada a necessidade de se prover formação para os dois tipos: o professor regente da classe comum e o do atendimento especializado (BRASIL, 1996). No tópico a seguir, será conferida ênfase a algumas das mudanças no campo da formação de professores para a Educação Básica e Educação Especial, quando o país redirecionou sua política de escolarização do PAEE.

#### **4.2 A formação de professores do ensino comum na “era da inclusão escolar”**

Após a aprovação da Portaria nº 1.793 de 1994, houve a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura do Brasil (BRASIL, 1994). Chacon (2004) investigou a resposta das universidades a essa recomendação, analisando as grades curriculares e ementas de uma amostra de dois cursos de graduação (Psicologia e Pedagogia) de 33 universidades brasileiras (27 públicas e seis particulares), no período compreendido entre 1992 e 1997. O autor identificou disciplinas de Educação Especial, surgidas após a Portaria nº 1.793/1994, nas grades curriculares de sete cursos de Pedagogia e três cursos de Psicologia, ou seja, em 30% dos cursos analisados. O autor concluiu que a maior parte desses cursos não atendeu à referida recomendação do Ministério da Educação (MEC), quatro anos após sua aprovação, ao explicitar o pouco impacto de uma portaria com esse teor para mudar currículos de licenciaturas (MENDES, 2018).

Em 1999, foi aprovado o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ao consolidar as normas de proteção e dar outras providências (BRASIL, 1999). Seu artigo 49 prevê:

Art. 49. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, devem dispensar aos assuntos objeto deste Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional;

- II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência; e
- III - incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

Entretanto, poucas mudanças foram observadas nos cursos de licenciaturas de modo a prover formação inicial, ainda que mínima, para todos os professores do ensino comum sobre educação inclusiva. Possivelmente, a falta de avanço nas propostas de formação de professores para a Educação Básica até os anos 2000 se deve ao baixo incremento de matrículas de estudantes do PAEE e, principalmente, à proporção de estudantes sendo escolarizados em classes comuns, que, conseqüentemente, não trouxeram novas demandas, uma vez que esses alunos continuavam majoritariamente sendo escolarizados em contextos separados na forma de classes e escolas especiais. No ano 2000, por exemplo, de um total de 382.215 matrículas de alunos do PAEE em todo o país, apenas 81.695 delas, ou seja, 21% do total estavam em classes comuns (MENDES, 2018).

Pode-se dizer que a “era da inclusão escolar”, no Brasil, teve seu início, de fato, no governo Lula (2003-2010), que inicia a efetivação da inclusão dos excluídos, direcionando investimentos às Políticas Sociais. Foi a partir daí que houve um aumento contínuo e expressivo de matrículas do PAEE em escolas comuns. O ano de 2004 representa um marco porque foi quando as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial foram maiores no ensino regulares que nas classes especiais e nas escolas especiais. De um total de 566.753 matrículas registradas no ano de 2004, 323.258 delas, ou seja, 57% eram estudantes sendo escolarizados em classes comuns. Assim, no prazo de quatro anos, esse número triplicou, e esse contingente de alunos do PAEE ingressando nas escolas comuns começou a preocupar professores e formadores de professores (MENDES, 2018).

Até então, havia professores especializados em determinadas deficiências, que se responsabilizavam pelo ensino nas salas especiais separadas, em escolas comuns, enquanto os professores de classes comuns não tinham responsabilidades no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Mendes (2018) complementa que, com o aumento das matrículas de estudantes do PAEE nas classes comuns, os professores do ensino comum se defrontaram com o desafio de ensinar também a esses alunos. Entretanto, estudos sobre a formação dos professores do ensino comum apontaram que as demandas

decorrentes da política de inclusão escolar continuaram com atendimento paralelo nas salas especiais ou, muitas vezes, sem atendimentos, visto que os cursos de licenciatura não se prepararam para formar quem soubesse ensinar em classes heterogêneas. São exceções, talvez, alguns cursos de Pedagogia que ainda apresentam propostas de disciplinas relacionadas com essa questão ou professores que foram buscar cursos de formação continuada para alunos com necessidades específicas: visual, auditiva ou mental (MENDES, 2018).

Nesse bojo, os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, não sofreram mudanças simultâneas à revogação da Lei, para responder ao ensino em classes heterogêneas de imediato. A consequência disso é que, anualmente, ingressam no mercado de trabalho professores recém-formados que não sabem o que fazer com esses alunos do PAEE (MENDES, 2018).

Assim, observa-se que quanto mais se avança nas propostas de inclusão escolar em direção à defesa de uma escolarização para todos, contrariamente se extinguem as oportunidades qualificadas de formação de professores para a Educação Especial no país, principalmente no que diz respeito a casos tão complexos, como o do TEA. Paradoxalmente, embora haja consenso sobre a existência de uma demanda crescente por formação docente na perspectiva da educação inclusiva, ao mesmo tempo há pouca reflexão crítica sobre a complexidade do papel que é exigido atualmente desses professores pela Política de Educação Especial, que define a função desses professores de oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) em escolas comuns (BRASIL, 2008).

Atualmente, conforme Mendes (2018), a demanda de professores especializados é extensa. Se considerarmos diferentes lócus de trabalhos, temos profissionais atuando em instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, ensino hospitalar, ensino domiciliar, ensino colaborativo, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Ensino Superior, nos centros de atendimento educacional especializado e, também, nas chamadas salas de recursos multifuncionais. Entretanto, toda a atual política de formação está focada apenas nesse último tipo de serviço, ou seja, na preparação de professores para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Mendes (2018) identificou, a partir de pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), em mais de 50 municípios de 19 estados, com 36 gestores e 450 professores de SRM, que, dos professores que atuavam nas SRM participantes do estudo, 86% eram formados em cursos de licenciatura diversos, tais como: Pedagogia (49%), Letras (16%), Artes (11%) e outras (10%); a maioria considerava que a formação especializada recebida não propiciou os subsídios necessários para a atuação profissional. Os professores que tinham formação inicial em Educação Especial, nos cursos de Pedagogia com a antiga habilitação em alguma área da Educação Especial, também relataram que a formação inicial não ofereceu os subsídios necessários para atuação nas atuais SRM, pois o foco desses cursos era um grupo em condição de deficiência específica, ao passo que nos serviços atuais há alunos com todos os tipos de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os estudos do Oneesp indicaram, ainda, que os gestores municipais reclamam da falta de professores especializados nas redes e que, no geral, os professores que assumem as SRM são pedagogos que fazem cursos de especialização (presencial ou a distância). Os professores de SRM, por outro lado, queixam-se da falta de formação para atender todo o espectro da PAEE, do desconhecimento deles de conteúdo específico (por exemplo, braile, libras, tecnologia assistiva, comunicação alternativa etc.), além das condições precárias de trabalho, em contratos temporários, instabilidade, descontinuidade das políticas etc. (MENDES, 2018).

Para Mendes (2018), a tônica atual na formação de professores de Educação Especial está em cursos de curta duração, majoritariamente em instituições de Ensino Superior privadas, que, embora respondam aos interesses de se obter uma mão de obra supostamente especializada, com menos custos e em curto espaço de tempo, têm contribuído para a proliferação de cursos de especialização de baixa qualidade no país e para o déficit permanente de professores com formação na área. Com o crescente aumento de professores praticamente leigos assumindo funções docentes junto ao público-alvo da Educação Especial, tais cursos são ofertados por instituições de Ensino Superior sem que haja nenhuma avaliação para autorização, reconhecimento e aprovação. Assim, não há exigências relacionadas com a titulação e especificidades de formação de seus

docentes, não há vínculo direto com a pesquisa e não há instrumentos externos que avaliem a qualidade do curso ofertado.

Além da falta de investimento em políticas mais efetivas e menos pontuais e emergenciais na formação de professores em geral, a formação de professores de Educação Especial no contexto brasileiro é adicionalmente agravada pela falta de consenso da academia acerca de como deve ser a formação desses professores. Assim, diferentes propostas se confrontam, a começar por aquelas que, a despeito do que prevê a legislação, condenam a existência de professores especializados e cursos para formá-los, e defendem que um bom professor da Educação Básica é capaz de atender todos os alunos (MENDES, 2018).

Assim, a compreensão da necessidade de capacitação abrangente não pode extinguir ou restringir o conjunto de saberes e profissionais necessários à Educação Especial, assentando-se tudo na premissa de que basta a formação do professor da sala de aula comum. Os cursos de graduação em Educação Especial não devem ser extintos em prol de um movimento que tenta abolir a formação inicial do professor da Educação Especial em curso. Saviani (2011), ao abordar o contexto da formação de professores em Educação Especial, após a LDB de 1996, destacou a necessidade de instituir um espaço específico a fim de abarcar essa modalidade de ensino.

As mudanças nas propostas de formação do professor, tendo em vista a perspectiva de escolarização de estudantes do PAEE em classes comuns das escolas regulares no Brasil, por sua vez, têm acompanhado as mudanças nas diretrizes das Políticas Educacionais que resultam na redefinição da filosofia de escolarização desses alunos e dos serviços de apoio, conseqüentemente, nas atribuições dos profissionais e nos saberes que eles devem dominar, o que acarreta novas demandas para a formação (SAVIANI, 2011).

A história tem mostrado que deixar a responsabilidade da capacitação do professor do ensino comum como ponto facultativo para instituições do Ensino Superior que formam professores, ou para as ações de formação continuada provida pelas redes de ensino, ou, ainda, como iniciativa pessoal do professor para que ele busque e financie a própria formação, são estratégias que não têm produzido a formação docente necessária para a educação inclusiva. Nesse sentido, parece imprescindível incluir disciplina(s) obrigatória(s) nos cursos de licenciatura.

No caso da formação de professores especializados, observa-se que, a despeito do aumento da complexidade do atual papel do professor, a política atual tem priorizado uma formação continuada aligeirada, precária e cujo modelo já mostra seu esgotamento. Entretanto, na ânsia de atingir e formar milhares de professores que, com a universalização do acesso para o estudante do PAEE nas escolas regulares, têm ingressado nas escolas, não se pode adotar medidas que tendem a intensificar a desprofissionalização e a baixa qualidade da formação inicial do professor da Educação Especial (MENDES, 2018).

Em síntese, Mendes (2018) propõe como essencial:

a) processos de formação inicial de professores com foco na Educação Especial em cursos de licenciatura plena, tendo em vista que as propostas de formação continuada não se mostraram efetivas da forma como vem sendo desenvolvidas;

b) a inclusão de conteúdo obrigatório sobre Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, em todos os cursos de licenciatura do país, posto que a mera recomendação não tem sido suficiente para que as instituições de Ensino Superior reconfigurem suas ofertas de cursos;

c) a recomendação de ampliação de oferta de programas de formação continuada e de valorização dessas atividades na carreira de todos os profissionais da educação.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 5.1 Elaboração coletiva do PDI e do PPP do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é previsto no Art. 3º da Lei n.º 10.861/2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e determina que:

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional (BRASIL, 2004).

Para efetivação da Lei n.º 10.861 (BRASIL, 2004), toda instituição de ensino superior deve explicitar sua missão, visão de futuro e valores, orientação pedagógica, estrutura organizacional e atividades acadêmicas. O PDI deve ser compreendido como um alicerce para o planejamento de diretrizes e avaliação das atividades de uma dada instituição.

Ele é primordial para traçar os desafios futuros, a fim de promover o planejamento adequado das atividades educacionais, objetivando metas que proporcionem o desenvolvimento institucional por meio da análise das fortalezas e fragilidades da instituição, tendo em vista o planejamento com iniciativas claras que assegurem a excelência da Universidade. Assim, o PDI é um norteador de ações, visto que sua implementação mobilizará a Universidade para a concretização dos objetivos estabelecidos (PDI, 2019)<sup>9</sup>.

De acordo com o PDI (2019), a Universidade estudada foi criada em 1976, a partir da incorporação de 14 Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, localizados em municípios do interior paulista. As referidas faculdades foram criadas, em sua maioria, no final da década de 1950 e início da década seguinte. “Hoje, a Universidade possui 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no Interior, uma na Capital do Estado e uma no Litoral Paulista” (PDI, 2019, p. 9).

Oferece 136 cursos de graduação com 183 opções de ingresso para cerca de 38 mil alunos, 150 programas e 250 cursos de pós-graduação *stricto*

---

<sup>9</sup> PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2019) da Instituição pesquisada.

*sensu* para outros 14 mil estudantes, 30 cursos de pós-graduação *lato sensu*, com cerca de 1,5 mil matriculados e ensino médio e técnico para mais de dois mil jovens. Cerca de 3 mil professores atuam nos cursos de nível superior e 124 naqueles de nível técnico e médio, apoiados por seis mil servidores técnico-administrativos (PDI, 2019, p. 21).

Ou seja, caracteriza-se como uma Instituição Multicampi, “reconhecida pelo *Times Higher Education* como uma das melhores Universidades do mundo com menos de 50 anos” (PDI, 2019, p. 6).

O primeiro PDI da Universidade estudada foi construído a partir de reuniões iniciadas em 2007 e culminou na apresentação do documento ao Conselho Universitário (CO) em março de 2009. Passados cinco anos, procedeu-se à avaliação do PDI. Ao longo de 2014, a Universidade organizou atividades que resultaram na readequação do documento, aprovado pelo Conselho Universitário em 2016 (PDI, 2019, p. 7).

No processo de construção do atual PDI (2019), instituiu-se uma comissão que analisou o PDI referente ao período de 2009-2018 por meio de reuniões, estabelecendo uma metodologia de trabalho coletiva. No processo de elaboração do material, a equipe contou com contribuições dos seus integrantes, sendo eles, servidores docentes, técnicos administrativos e docentes e discentes.

Conforme o PDI (2019), para a participação dos integrantes da comunidade interna e externa elaboraram-se instrumentos eletrônicos a fim de realizar uma consulta pública. O questionário continha questões fechadas e abertas sobre os Princípios, a Missão e a Visão de Futuro, além de abordar os “desafios estratégicos” e os eixos que alicerçam a Instituição de Ensino Superior (IES), quais sejam, a Excelência, a Inovação, a Internacionalização, a Responsabilidade Social e a Sustentabilidade. Por meio desses descritores priorizados no documento enviado à comunidade, foram mantidos diálogos entre a CPDI, Reitoria, Vice-Reitoria, Pró-reitorias e comunidade acadêmica, assegurando, assim, a representatividade e a legitimidade do novo PDI. Este é um fator preponderante que dá sustentação à ideia de educação democrática na Universidade em estudo.

Essa dimensão de organização coletiva do PDI traz à tona os princípios da gestão democrática, comumente difundida nos documentos produzidos em universidades públicas. A gestão democrática, conforme Adrião e Camargo (2007), proporciona a igualdade, além de permitir e garantir a todos, igual poder de decisão e intervenção assegurando a participação dos integrantes de uma coletividade com equidade.



Dessa forma, a gestão democrática nas esferas educacionais promove a descentralização do poder dos sistemas de ensino. Garante que a comunidade escolar, por meio de conselhos escolares, participe da proposição/elaboração de projetos educacionais a partir das suas necessidades. Ou seja, toda a comunidade tem poder de interferência nas decisões (GUEDES; BARBALHO, 2016).

Antes de adentrar nas análises do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, da instituição investigada, é oportuno frisar que este é um documento que contém as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou curso (VEIGA, 2003), os quais devem estar articulados ao PDI da instituição. Infere-se que o PPP deverá assumir como premissa:

Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p. 268).

De modo conceitual, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição. Documento que norteará a comunidade sobre a identidade, a intencionalidade e as estratégias da unidade escolar mediante aos desafios postos, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos (TEO; ALVES; GALLINA, 2016).

Nos artigos 12, 13 e 14 da LDB, há a menção de que toda unidade tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, com a participação dos profissionais da educação, conselhos equivalentes e comunidade acadêmica (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, para Gadotti (2004), o Projeto de cada escola (leia-se nesse caso universidade) refletirá a formação e visão de mundo dos participantes, levando em consideração o contexto histórico em que a instituição está inserida, da capacidade dos participantes em antever o futuro para modificar o presente, com a intenção clara e explícita do que se quer inovar.

“Falar em inovação e Projeto Político-Pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo de melhorar a qualidade da educação pública”, de tal forma que se assegure a apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos pelos educandos (VEIGA, 2003, p. 266).

Conforme as reflexões de Veiga (2003), o Projeto Político-Pedagógico pode ser construído a partir de distintas concepções, quais sejam, a inovação regulatória ou técnica X a inovação emancipatória ou edificante.

Complementa Veiga (2003), que a inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas fundamentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, com a observação descomprometida; os fenômenos estão ligados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário. Ou seja, na inovação regulatória, os processos continuam a orientar-se por preocupações de padronização de controle burocrático e de planejamento centralizado, muitas vezes reproduzidos do ano anterior. As mudanças são temporárias e parciais, não produzem um PPP novo, mas reproduzem o mesmo sistema.

Nesta perspectiva, conforme a autora, as ideias de eficácia, normas, prescrições, ordem e equilíbrio transpassam o processo inovador. Neste sentido, encontra-se na lógica da dimensão cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, sem muita consciência das consequências para o sistema educativo. Prevalece uma concepção de projeto preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural. Em geral, sua elaboração está centralizada nas mãos de alguns professores, coordenadores de curso, e/ou dirigentes da instituição ou do sistema. Neste caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva, pois as relações entre o institucional e o contexto social mais amplo não são reconhecidas, de tal forma que a diversidade de interesses e de atores é obliterada (VEIGA, 2003).

Para Veiga (2003), introduzir recomenda-se assumir a perspectiva da inovação emancipatória, já que ela tem o sentido de provocar mudanças no sistema educacional, seja por meio da criatividade e da produção de metas e ações coletivas.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade estudada, fica evidente que ele foi realizado com foco nas inovações emancipatórias ou edificantes, as quais possuem como base epistemológica o caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, superando a dicotomia das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade, por meio de uma natureza ético-social e cognitivo-instrumental.

Esta inovação procura o diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e se realiza em um contexto histórico e social que propicia a argumentação, a comunicação e a solidariedade, permitindo que haja superação na reprodução acrítica, na racionalidade da técnica, sendo a prática não mais um campo de aplicação empirista, centrada nos meios. A instituição repensa a sua estrutura de poder, suas relações sociais e seus valores, sendo ponto vital para se avançar na construção de um Projeto Político-Pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios (VEIGA, 2003, p. 274).

Nesse sentido, é oportuno resgatar que o curso de Pedagogia da Universidade estudada foi criado em 1959, na forma de um instituto, sendo extinto em 1976, por meio da criação da Universidade. Após muito esforço e lutas foi reinstalado em 1989 e integrado ao Departamento de Educação da supracitada Universidade. Atualmente, o Curso de Pedagogia faz parte de um dos campi localizados no interior do estado de São Paulo, o qual possui 205 docentes (96% com o título de Doutor), 201 servidores técnico-administrativos, 2.735 alunos regulares de graduação e 589 de pós-graduação (PPP, 2018)<sup>10</sup>.

De acordo com o PPP (2018) investigado, a matriz curricular do curso de Pedagogia conta com uma carga horária total de 3.495 horas (233 créditos) para a formação da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da gestão escolar, sendo ofertado na modalidade presencial.

Ainda, no PPP (2018) foi possível verificar que o curso de Pedagogia passou, anteriormente, por três reestruturações curriculares. Em 2006, por força do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ocorreu a primeira reestruturação; a segunda ocorreu em 2011, justificada à época pela Coordenação e Conselho de Curso pela premente necessidade de ajustes pontuais na matriz curricular estabelecida desde 2007; e a terceira reestruturação ocorreu entre 2014 e 2015 para atender às Deliberações nº 111/2012 e nº 126/2014 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP), (SÃO PAULO, 2012; 2014), e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

O PPP de 2018 refere-se à quarta reestruturação curricular que o curso de Pedagogia sofreu ao longo de sua existência. Seu processo de avaliação ocorreu em diferentes momentos. No primeiro momento, os discentes se reuniram em suas respectivas salas de aula e elaboraram um documento escrito, norteado por um

---

<sup>10</sup> PPP - Plano Político Pedagógico (2018) do Curso de Pedagogia da Instituição pesquisada.

roteiro proposto pela comissão organizadora da Semana da Pedagogia. Em um segundo momento, os discentes e docentes se reuniram em suas respectivas salas de aula para desenvolver um Diálogo Reflexivo a partir do documento escrito no primeiro momento e redigirem proposta de novo PPP do curso de Pedagogia.

Nota-se que a Universidade em estudo realizou o PPP do Curso de Pedagogia de 2018 a partir dos pressupostos da inovação emancipatória ou edificante, dimensão defendida por Veiga (2003) e reforçada por Teo, Alves e Gallina (2016). Tal dimensão aparece no documento ao explicitar que ele foi elaborado de forma conjunta, cooperativa, aglutinando saberes individuais, de cada um dos professores envolvidos neste processo, assim como dos alunos, todos com o único objetivo de melhorar a proposta de formação e qualificação dos discentes do referido curso, ação comprovadamente baseada no princípio democrático de educação.

Ressaltamos que esse Projeto Político Pedagógico (PPP) foi construído coletivamente [...], no período de agosto de 2017 a janeiro de 2018, promovido e organizado pelo Conselho de Curso de Pedagogia, em parceria com o Departamento de Educação, perfazendo o total de 65 horas. Foi um processo de intensas discussões nas treze reuniões realizadas, que se configurou no V SEMINÁRIO DE ESTUDOS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA com duração de 52 horas. O seminário foi aberto a todos os professores do Departamento de Educação e representantes de alunos do curso de Pedagogia [...] No decorrer das atividades de reestruturação do curso, decidimos desenvolver um processo de avaliação do curso de Pedagogia pelos alunos, no período de setembro e outubro de 2017 (PPP, 2018, p.17).

A partir de Adrião e Camargo (2007), reforça-se que a gestão democrática ao ser assumida em uma unidade escolar, engloba a participação da comunidade, discentes, docentes e funcionários no planejamento educacional, dando oportunidade a toda população local dialogar, vivenciar e intervir no cotidiano escolar como cidadãos e cidadãs de direitos e deveres.

Com vistas a uma formação humanística e democrática, a Universidade elaborou coletivamente seu PDI e o PPP do curso de Pedagogia, ressaltando o compromisso social de melhorar a formação de seus discentes. Dessa forma, instituiu como objetivos do curso de Pedagogia, tendo em vistas à formação do pedagogo:

- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a reconhecer, denunciar e criticar a realidade social, bem como pesquisar e refletir sobre tal realidade.

- Discutir o papel da escola de Educação Básica, priorizando a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.
- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação, visando ao preparo dos estudantes para o exercício profissional.
- Proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas metodológicas que desenvolvam diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, articuladas às discussões de sala de aula, à profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância - de 0 a 12 anos - bem como, para a participação na gestão de processos educativos.
- Proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas que desenvolvam diferentes conhecimentos para atuação na gestão educacional como diretor e coordenador pedagógico em instituições escolares da Educação Básica.
- Desenvolver o domínio das especificidades da gestão pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola e à elaboração do plano de trabalho anual e de ensino do docente.
- Desenvolver conhecimentos para participação na gestão de processos educativos das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares.
- Propiciar vivências aos alunos de desenvolvimento de pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional.
- Refletir sobre o conceito e aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares.
- Desenvolver pesquisas, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Básica relacionadas ao seu espaço de atuação profissional, e;
- Incentivar a produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (PPP, 2018, p. 18).

Os objetivos do curso correspondem aos princípios anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2005) e aos da Resolução 2/2015 no artigo 2º. Fica evidente nos objetivos anunciados, mais uma vez, tanto a dimensão do planejamento e da gestão democrática como fundamentais para o processo de materialização da futura prática docente, bem como para que compreendam a importância do Projeto Político-Pedagógico a fim de direcionar as ações de determinada instituição escolar.

Finalizando, identifica-se a materialização dos documentos analisados neste subitem na realidade em tela. Ou seja, há uma coerência entre o proposto no PDI e o assumido no PPP. Tal dimensão merece ser enaltecida, haja vista que a simples

presença de quaisquer medidas democratizantes num texto legal, necessariamente não implica a sua execução. Quando o curso propõe a vivência de preceitos da gestão democrática, a exemplo do evento organizado, com fins de produção do PPP, fica evidente que há uma preocupação manifestada nos documentos institucionais que ganhou vida no curso de Pedagogia. Inclusive, esta é uma dimensão a ser valorizada, pois muitos dos objetivos do curso refletem a formação inicial alicerçada com base na perspectiva de uma gestão democrática e ancorada na elaboração de um PPP. Ou seja, há oportunidades efetivas de se vivenciar os preceitos teóricos, servindo como exemplo para a futura atuação profissional numa perspectiva crítica e democrática e que poderá contemplar, por exemplo, se houve necessidades, as diferentes especificidades, de estudantes com TEA.

Assim, no próximo subitem será analisada a presença/influências da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA no PDI da Instituição e no PPP do curso de Pedagogia da Instituição.

## **5.2 A materialização da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia e no Plano de Desenvolvimento Institucional**

Como salientado, o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade estudada, tem como objetivo a formação de pedagogos para atuar na docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e no exercício da gestão escolar, ou seja, pretende por meio das suas propostas:

- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação, visando ao preparo dos estudantes para o exercício profissional;
- Proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas que desenvolvam diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, articuladas às discussões de sala de aula, à profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância - de 0 a 12 anos -, bem como, para a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares;
- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a reconhecer, denunciar e criticar a realidade social, bem como a refletir sobre tal realidade (PPP, 2018, p. 20).

Dessa maneira, o curso de Licenciatura em Pedagogia pretende formar professores/as polivalentes, sendo que a partir deste momento será conferida

ênfase aos preceitos da educação especial e inclusiva (se comparecem ou não) nos documentos aqui analisados, quais sejam o PDI, o PPP e Programas de Ensino das Disciplinas previstas na atual Matriz Curricular.

Ao analisar o PPP do curso de Pedagogia (2018), no item relacionado ao perfil dos profissionais a serem formados, há menção de uma concepção mais generalista de educação inclusiva, sobretudo quando há referência que os futuros profissionais deverão:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, **de necessidades especiais**, de diversidade sexual, entre outras (PPP, 2018, p. 23. Grifos Nossos).

O texto apenas sinaliza discretamente como deve ser preparado o profissional para o atendimento as pessoas com necessidades especiais, todavia sem revelar como deve ser a formação do profissional para o atendimento às pessoas com TEA. Dessa forma, não há alusão específica à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Inclusive, a única menção feita a uma legislação com foco nos processos de uma escola inclusiva refere-se ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ao contemplar a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Tal ausência, ao mesmo tempo em que pode ser considerada grave, também sinaliza o quanto a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA ainda carece de visibilidade e materialização no território nacional, haja vista que de acordo com Bezerra (2020, p. 685) ela precisa ser reformulada. Tal afirmação é justificada pelo fato de que tal Política confere “ênfase ao AEE extraclasse”, ao abrir caminho para que soluções paliativas sejam apresentadas pelas redes públicas de ensino, ou seja, há uma explícita desqualificação “da formação especializada e do papel” do professor “da Educação Especial, em nome de alternativas consideradas mais baratas do ponto de vista econômico”. Nessa perspectiva, o “profissional de apoio à inclusão escolar/acompanhante especializado, [...] tem funções específicas, se considerarmos a legislação e as

diretrizes oficiais, que não compreendem questões curriculares e didático-pedagógicas”, ou seja, embora seja colocado em grau de equivalência a um professor especializado, comumente, são estagiários em processo de formação ou agentes com nível de formação de ensino médio, com capacitações pontuais e frágeis do ponto de vista de um efetivo processo de apropriação de conhecimentos acerca do tema.

Prosseguindo, no Quadro 1, é possível identificar que as únicas menções ao Transtorno do Espectro Autista compareceram no Programa de Ensino da disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva e na legislação da CEE.

Quadro 1- Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva nos documentos

	<b>Descritor</b> Deficiência	<b>Descritor</b> Inclusão e/ou Inclusiva	<b>Descritor</b> Transtorno do Espectro Autista (TEA)
PDI	Há uma menção ao termo, no item relacionado à Política de atendimento aos discentes.	O descritor “inclusão” é mencionado 10 vezes: conferindo ênfase à Política de atendimento aos discentes (2); aos desafios da Universidade no antigo PDI 2009-2018 (3) e na responsabilidade social antigo PDI (2); nos desafios para o novo PDI 2019-2028 (1) e nos itens responsabilidade (1) e sustentabilidade (1).  O descritor “inclusiva” comparece duas vezes, na Política de Atendimento aos Discentes e na	Não há menção
PPP	Há seis menções, sendo: - Conteúdo Programático da disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva” (03); - Conteúdo Programático da disciplina “Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras” (01); - Documentos enviados e aprovados pelo CEE-SP (02).	Há 38 menções ao descritor “Inclusão”, sendo: Programa de Ensino da disciplina “Prática de leitura e escrita”, na bibliografia (01); Programa de Ensino de “Filosofia da Educação II”, na ementa (01), no objetivo (01), no conteúdo programático (02), na bibliografia (01); No programa de Ensino “Escola e Currículo”, na bibliografia complementar (01); No Programa de Ensino “Fundamentos da Educação Inclusiva”, na ementa (01), no objetivo (04), no conteúdo programático (05), na metodologia de ensino (01), na bibliográfica básica (02) e na bibliografia complementar (01);	Há dez menções sendo: - No programa de Ensino “Fundamentos da Educação Inclusiva”, no conteúdo programático (03) e na ementa (03); - Documentos enviados e aprovados pelo CEE-SP (03)



		<p>No Programa de Ensino “Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras”, na ementa (01), no objetivo (01) e na bibliografia complementar (03);</p> <p>No Programa de Ensino “Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia”, no conteúdo programático (01);</p> <p>No Programa de Ensino “Fundamentos de História da Educação Básica”, na bibliografia complementar (01);</p> <p>No Programa de Ensino “Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História”, na bibliografia complementar (01);</p> <p>No item Infraestrutura e previsão de despesas (01);</p> <p>Documentos enviados e aprovados pelo CEE-SP (06)</p> <p>Por vez, o descritor “Inclusiva” é mencionado 42 vezes, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No item Avaliação do curso de Pedagogia e Currículo vigente (01);</li> <li>- Na Matriz curricular do curso (02);</li> <li>- No Programa de Ensino “Fundamentos da Educação Inclusiva”, no título (01), na ementa (01); no objetivo (02), conteúdo programático (05), metodologia de ensino (01), bibliografia básica (02);</li> <li>- No Programa de Ensino “Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras”, na ementa (01), no objetivo (02), no conteúdo programático (02) e bibliografia complementar (01);</li> <li>- No Programa de Ensino “Tópicos Especiais de Educação II”, no conteúdo programático (01);</li> <li>- No corpo docente do curso (01);</li> <li>- No Item Implantação Curricular (05);</li> <li>- Documentos enviados e aprovados pelo CEE-SP (13).</li> </ul>	
Total	06	92	9

Fonte: A Autora.

Foi possível constatar que os termos “inclusão” e “inclusiva” foram identificados mais vezes nos documentos analisados. Todavia, ainda, aparecem de forma generalista a fim de enfatizar que se cultua e/ou defende “a educação inclusiva”. Tais aspectos não podem ser desconsiderados uma vez que o processo de inclusão inicia-se, mesmo que pontualmente, quando existe uma busca por ele, quando se reconhece a existência de diferenças sociais e culturais.

Nesse sentido, oportunas são as ponderações de Mantoan (2007), tendo em vista que o movimento de inclusão e de igualdade apenas existirá por meio do reconhecimento da existência das desigualdades naturais e sociais de cada aluno, sendo que a partir dessa constatação, é necessário iniciar um processo de reparação e compensação, propondo a desigualdade de tratamento como forma de restituir a equidade rompida pela educação especial e regular segregadora existente. Em consequência, as escolas precisam deixar de negar e desvalorizar as desigualdades, a fim de reconhecer que os alunos não são iguais. Há que se garantir a igualdade de oportunidades para pessoas diferentes e com necessidades individuais.

“Este é o impasse de tempos de crise e indecisão: continuar mantendo um ensino escolar excludente ou criar ambientes escolares desafiadores para desenvolver e formar todas as crianças” (MANTOAN, 2007, p. 325).

A partir deste excerto é válido resgatar Bakhtin (2014) e Vygotsky (2001), até mesmo porque quando se veiculam processos de linguagens, é necessário não perder de vista que eles poderão culminar ou não com a educação inclusiva. As linguagens são permeadas por juízos de valor e emoções, as quais são estabelecidas a partir de relações dialógicas entre as pessoas, corroborando com uma perspectiva afetiva e acolhedora ou na sua radical negação.

Retomando, o objeto específico de estudo desta dissertação, ou seja, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista constatou-se que, para além de sua invisibilidade, as menções mais efetivas e que possuem alguma correlação, se fizeram presentes na disciplina de “Fundamentos da Educação Inclusiva”. Com carga horária de 75 horas/aula, distribuídas em 60h teóricas e 15h teórico-práticas, alude-se à compreensão de aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos dos alunos que são público-alvo da Educação Especial, no contexto das escolas comuns, estudantes com deficiência (físico-motora, sensoriais e intelectuais), alunos com transtornos globais do

desenvolvimento (TGDs) e alunos com altas habilidades e superdotação, visando aos processos de inclusão na rede regular de ensino e formação inicial de professores.

Na sequência apresentam-se, respectivamente, trechos do conteúdo programático e ementa, a fim de ilustrar esse processo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades):

- aspectos conceituais, dimensões afetivas e sociais e intervenção nas escolas com os alunos da educação especial no ensino comum: deficiência(s), Transtornos globais do desenvolvimento (TGDs)/Transtornos do Espectro Autista (TEA), alunos com altas habilidades e superdotação; no âmbito da sala de aula comum e nos AEE (Atendimento educacional especializado) (PPP, 2018, p. 82).

EMENTA (Tópico que caracteriza as unidades dos programas de ensino):

Desenvolvimento em situação de risco, indicadores de proteção e resiliência. Psicologia Social: Estigma, preconceito e estereótipos. Aspectos conceituais e legais das políticas da educação inclusiva, inclusão escolar e educação especial nas escolas comuns. Crianças alvo da educação inclusiva: situações de exclusão social, discriminação por racismo e homofobia. Crianças alvo da educação especial nas escolas comuns: as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs)/ Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades e superdotação (PPP, 2018, p. 84).

Com o aumento das matrículas de estudantes do PAEE nas classes comuns, os professores do “ensino comum” se defrontaram com o desafio de ensinar também os alunos com deficiências, a exemplo de pessoas com TEA. Porém, estudos sobre a formação de professores do “ensino comum” apontaram que as demandas decorrentes da política de inclusão escolar continuaram com atendimento paralelo nas salas especiais ou, muitas vezes, sem atendimentos, visto que os cursos de licenciatura não formam com eficiência os futuros professores que deverão garantir e prestar um atendimento com qualidade a essas populações que antigamente estavam excluídas e invisibilizadas nas escolas regulares (MENDES, 2018). Assim, válidas são as ponderações de Bezerra (2020, p. 685):

Por conseguinte, em vez de pensar-se em uma gama de serviços e suportes para a constituição de uma escola inclusiva, tem-se centrado o foco apenas nesses alunos, como se o “problema” fosse o indivíduo, a quem se deve identificar para melhor exercer vigilância e garantir seu isolamento, mesmo permanecendo no interior da sala de aula, com toda a turma.

Mendes (2018) reforça que tal cenário se agrava, ainda mais, quando se analisa o processo de formação de professores para a Educação Especial, atualmente, em cursos de curta duração, majoritariamente ofertados em instituições

de Ensino Superior privadas, que, embora respondam aos interesses de se obter uma mão de obra supostamente especializada, com menos custos e em curto espaço de tempo, têm contribuído para a proliferação especializações *lato sensu* de baixa qualidade. Ou seja, no país, tem ocorrido um aumento de professores praticamente leigos assumindo funções docentes junto ao público-alvo da Educação Especial (MENDES, 2018; BEZERRA, 2020).

Além da falta de investimento em políticas mais efetivas no contexto brasileiro, com foco para a formação de professores em geral, assiste-se a ausência de consenso da academia acerca de como deve ser a formação de professores numa perspectiva inclusiva. Mendes (2018) aponta que as diferentes propostas se confrontam, a começar por aquelas que, a despeito do que prevê a legislação, condenam a existência de professores especialistas e cursos para formá-los, defendem que um bom professor da Educação Básica é capaz de atender a todos os alunos. A falta de consenso, entretanto, prossegue mesmo entre os que defendem a necessidade de professores especializados e de cursos para formá-los; uns consideram que a formação especializada deve ser proporcionada na formação inicial, portanto, em nível de Graduação e de uma licenciatura específica, enquanto outros consideram que a formação ideal deveria ser proporcionada no âmbito da formação continuada, na forma de cursos de especialização para professores com qualquer licenciatura (MENDES, 2018).

Nesse sentido, é válido resgatar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/09), ao determinar que todos os professores devem ser capacitados para atender a diversidade educacional, o que não exime a necessidade de formação específica dos professores da Educação Especial. Assim, a compreensão da necessidade de capacitação abrangente não pode extinguir ou restringir o conjunto de saberes e profissionais necessários à Educação Especial, assentando-se tudo na premissa de que basta a formação dos professores das salas de aula “comuns”.

Inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 02/15) são aplicadas à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas diversas modalidades de educação, entre elas a Educação Especial.

Para fins dessa Resolução, os cursos de Graduação em Educação Especial não devem ser extintos em favor de um movimento que tenta abolir a formação inicial dos professores da Educação Especial em curso. Saviani (2009), ao abordar o contexto da formação de professores em Educação Especial, após a LDB de 1996, destacou a necessidade de um espaço específico para a formação docente na modalidade de ensino inclusivo; do contrário, esta área continuaria invisibilizada e secundarizada e de nada adiantariam as lutas e a sanção de documentos oficiais em favor da educação inclusiva.

As mudanças nas propostas de formação de professores para trabalhar numa perspectiva inclusiva, tendo em vista a perspectiva de escolarização de estudantes do PAEE em classes comuns das escolas regulares no Brasil, por sua vez, têm acompanhado as mudanças nas diretrizes das Políticas Educacionais que resultam na redefinição da filosofia de escolarização desses alunos e dos serviços de apoio e, conseqüentemente, nas atribuições dos profissionais e nos saberes que devem dominar. Entretanto, o cenário atual brasileiro tem mostrado que tanto os professores supostamente especialistas quanto seus colegas da classe comum sentem-se despreparados para a atuação junto ao conjunto dos alunos PAEE (MANTOAN, 2007; MENDES, 2018; BEZERRA, 2020).

Deixar a responsabilidade da capacitação dos professores como opcional para instituições do Ensino Superior, ou para as ações de formação continuada, ou como iniciativa dos próprios professores não tem produzido a formação docente necessária para a educação inclusiva. Na verdade, o que se cria é a manutenção do estabelecido, numa perspectiva neoliberal, em conformidade com os cânones do capitalismo (HARVEY, 2007; PUELLO-SOCARRÁS, 2021).

Ou seja, no caso da formação de professores especializados, observa-se que, a despeito do aumento da complexidade do atual papel do docente especializado, a política atual de formação de professores é aligeirada, precária, explicitando o seu esgotamento e quanto está atrelada às exigências do capital.

Ainda, retomando a disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, a única que confere uma análise mais densa acerca do tema, é oportuno frisar um elemento importante, já que em sua estrutura está prevista a Prática como Componente Curricular (PCC), a partir do Eixo Integrador “Desenvolvimento humano, processos formativos e práticas discursivas”, a exemplo das possibilidades de se aprofundar os estudos em alunos com Transtornos Globais do

Desenvolvimento (TGDs) e Transtornos do Espectro Autista (TEA), tanto no âmbito da matrícula em sala comum quanto nos AEEs.

É oportuno colocar um parêntese, porque por mais que tal iniciativa seja interessante, a fim de que os estudantes em formação inicial tenham contato com esse universo, não se pode desconsiderar que a carga horária de 15 horas é ínfima, quando se pensa que ela é destinada para os alunos visitarem, conhecerem e entrevistarem profissionais e alunos que frequentam tanto instituições especiais quanto escolas regulares ou espaços educacionais não formais. Por meio de discussões em seminários integradores, o trabalho será realizado pelos alunos, divididos em grupos, considerando os seus interesses para definição do tema abordado, dentre as áreas da Educação Especial.

Outro plano de ensino que merece ser analisado, presente no PPP e ofertada no segundo ano do curso de Pedagogia, refere-se à disciplina Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras, cujos objetivos e conteúdos são voltados para a Educação Especial, porém, de forma ampla, seja com relação à Educação Inclusiva ou às deficiências de modo geral. Para atender à Lei, de uma maneira específica, optou-se pelo ensino de Libras, que é a abreviação da Língua Brasileira de Sinais, uma linguagem gestual, visual usada pelos surdos, em lugar da linguagem oral. Esta observação se confirma no excerto abaixo conferindo ênfase a alguns dos objetivos da disciplina:

Analisar o histórico e políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as concepções pedagógicas aplicadas a estudantes com deficiências; Discutir sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado; Refletir sobre a necessidade de mudança no paradigma escolar e na matriz curricular para que haja a valorização das diferenças em uma perspectiva de ensino de qualidade para todos; [...] Analisar a importância da Inclusão de pessoas surdas na sala comum e estudar a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e suas características básicas (prática); Conhecer Leis e Decretos que dispõem sobre a Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura, em nível médio e superior, visando à formação de professores para o exercício do magistério; Identificar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e estudar a proposta bilíngue e apropriar-se da prática de Libras Básica e Intermediária (PPP, 2018, p. 88).

Trata-se de uma opção para atender à legislação, que exige a implantação de disciplina de Educação Inclusiva e estudo sobre a deficiência; a Lei nº 13.146/2015, instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,

destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, visando à inclusão social.

Ainda, na disciplina Filosofia da Educação II, a inclusão é um dos temas anunciados nos objetivos da disciplina, sendo a seguinte ação prevista: “Pensar temas educacionais à luz de alguns filósofos contemporâneos, articulando as seguintes temáticas: educação e formação, ética e educação, educação e preconceito e educação e inclusão” (PPP, 2018, p. 65).

Esse movimento é importante, pois é uma das poucas disciplinas, além das que possuem caráter mais específico que propõem possibilidade de se refletir acerca dos processos que culminam com a educação numa perspectiva inclusiva. Ou seja, o curso de Pedagogia com propostas de disciplinas relacionadas com essa questão oferece timidamente conhecimentos introdutórios sobre o tema. Reconhece-se que inúmeras são as frentes que os futuros professores irão atuar nas escolas, não sendo possível aprofundar em todas as temáticas que perpassam a educação escolar, todavia daí que se registra o papel da Pedagogia Histórico-Crítica, rapidamente anunciada na seção quatro desta dissertação, sobretudo porque ela propõe uma concepção mais totalitária sobre os processos de ensino e aprendizagem, de tal forma que oferece possibilidades para a compreensão da prática social ou seja a realidade concreta mediante a síntese das múltiplas determinações (SAVIANI, 2011; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Nesse sentido, ao problematizar a educação especial e inclusiva, ela deverá ser entendida como expressão da relação dialética entre humanização e alienação. Lembrando as contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019), à medida que os indivíduos se apropriam das objetivações humanas materiais e não materiais historicamente produzidas, por meio do acesso à cultura se humanizam. Diametralmente, a falta da apropriação e de objetivação, por acesso restrito das produções humanas, faz ocorrer um processo de desumanização, ou seja, de alienação. Ou seja, tais preceitos aplicam-se também às pessoas com deficiências.

Vygotsky (1991, 2012), inclusive, sempre demonstrou preocupação com a área de defectologia, levando em consideração em seus estudos à compreensão e contribuição da Psicologia no desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças diagnosticadas com diferentes tipos de deficiências. Ainda, conforme Vygotsky (1991), a mediação dos signos produzidos culturalmente pelos interlocutores, quais sejam, os professores e demais agentes da educação escolar,

é relevante para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Como salientado, anteriormente, nessa perspectiva, os indivíduos se desenvolvem a partir das relações sociais interpessoais, as quais transformam a identidade deficitária mediante processos inclusivos proporcionados pelas relações intra e intersubjetivas.

Em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria educacional, defende que os conteúdos escolares devem ultrapassar a dimensão da cotidianidade, de tal forma que todas as crianças, com ou sem deficiências, se apropriem dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas diferentes expressões, a fim de promover uma passagem da síncrese à síntese da realidade social (SAVIANI, 2009; 2011; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A partir de Saviani (2011) pondera-se que, quando se considera a educação como um trabalho não material, que diz respeito à formação ou produção de conceitos, ideias e valores, reafirma-se a importância dos conhecimentos produzidos historicamente pelo gênero humano, de modo que sejam transmitidos aos educandos para produzir a humanidade singular dos indivíduos. A educação, em sua especificidade, precisa identificar os conteúdos essenciais, a fim de garantir a humanização em suas máximas possibilidades. Ao selecionar e classificar esses conteúdos ganha ênfase a questão do currículo e dos conteúdos clássicos, os quais a equipe acadêmica, cuidadosamente e de modo competente, seleciona para que sejam transmitidos. Além de identificar os conteúdos, fez-se necessário conhecer e pensar as formas ideais para transmiti-los: a filosofia que servirá de base, sua didática, que deverá ser de forma direta e intencional, com antecipação mental dos objetivos a serem alcançados pelos professores.

Ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica baseia-se em um método que viabiliza estratégias e oportunidades de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento, em sua essência e aparência da realidade do objeto, partindo do elemento concreto, da prática social, do cotidiano, trabalhados e pensados com o propósito de atingir as abstrações, focando na problematização, na instrumentalização e na catarse, para retornar à prática social já com um conhecimento sintético da realidade (SAVIANI, 2011).

Com relação ao PDI da instituição investigada, na qual o curso de Pedagogia encontra-se vinculado, é necessário frisar que os resultados do balanço



do PDI 2009-2018 foram tratados estatisticamente e favoreceram a formulação das diretrizes do novo PDI. O atual PDI (2019-2028) apresenta os seguintes desafios:

1. Transversalidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.
2. Aperfeiçoamento da política de internacionalização.
3. Redefinição do modelo acadêmico-científico e orçamentário-financeiro no processo de autonomia das universidades estaduais paulistas.
4. Interação e parceria com os demais setores do poder público e da sociedade civil.
5. Diversificação de fontes de receita que assegurem excelência e ampliação do ensino público e gratuito.
6. Aprimoramento do planejamento e transparência na gestão e governança universitária.
7. Definição de política de comunicação institucional para compartilhar o saber e assegurar a responsabilidade social.
8. Avaliação institucional como processo de renovação filosófica, acadêmica, científica e administrativa.
9. Ampliação e diversificação das formas de acesso à universidade e da formação inicial e continuada.
10. Aprimoramento das políticas afirmativas de inclusão.
11. Fortalecimento da formação cidadã nas perspectivas crítica e emancipadora.
12. Capacitação de todos os segmentos da universidade no uso de ferramentas digitais.
13. Atualização das metas acadêmicas e científicas, em sintonia com as transformações da sociedade.
14. Desburocratização de processos e trâmites na universidade.
15. Garantir a sustentabilidade nas ações acadêmicas e na gestão orçamentária e financeira (PDI, 2019, p. 84).

Nos últimos dez anos, as perguntas sobre para quem e para que serve a universidade e sobre sua autonomia provocaram debates públicos nas mídias. Ao mesmo tempo, na Universidade em estudo, assim como em outras universidades públicas brasileiras, ocorreu o aumento do número de *campi*, cursos e vagas, bem como a implementação de políticas de ação afirmativa, a exemplo da Meta 10 (PDI, 2019).

Uma das ações destacadas no PDI (2019) refere-se à inclusão social, por intermédio da política de cotas, a exemplo do Programa de Permanência Estudantil. Nota-se que, apesar de uma crescente nas discussões acerca da inclusão, neste documento ela também é abordada de maneira tímida; o PDI sequer faz menção ao TEA, pautando-se principalmente em discutir cotas e o bem-estar dos alunos da Universidade, deixando a desejar a discussão sobre o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados para lidar com as deficiências, a exemplos das pessoas com TEA, como previsto na legislação referente à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012).

Destacou-se que a Responsabilidade Social perpassa pela democratização da Universidade estudada, que ampliou o acesso ao ensino superior e à produção intelectual. De fato, outro fator que mereceu ênfase foi a ampliação da capilaridade da Universidade pesquisada, que, presente em vários municípios, expandiu as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão (PDI, 2019).

Contudo, parte da Universidade entende que há pouca conexão dela com a sociedade, parecendo haver barreira invisível entre as partes. Para superar isso, é preciso melhorar a articulação da comunidade universitária em estudo com a sociedade, a fim de contribuir para o efetivo atendimento de suas necessidades. Esta questão é fundamental para valorizar a abordagem da educação especial e inclusiva, a qual se está defendendo.

O desejo e a busca pela excelência no ensino de Graduação e de Pós-graduação da Universidade são reafirmados, em articulação com a pesquisa e a extensão. O maior obstáculo que a equipe profissional considera para alcançá-las é a dificuldade dos investimentos, a fim de se repor o quadro docente e de servidores técnico-administrativos que se aposentaram nos últimos anos. Sem uma importante política de valorização dos recursos humanos, prevendo tanto a recomposição salarial quanto o financiamento do aperfeiçoamento profissional, torna-se impossível atingir as metas propostas (PDI, 2019).

A partir dessas análises levando em consideração a Graduação e a Pós-graduação, infere-se acerca da necessidade de incentivo à pesquisa científica, com prioridade, também, para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao TEA. Essas pesquisas ajudariam a conhecer como a doença se apresenta no Brasil, auxiliando na compreensão e visibilidade da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012), dimensão essa que poderia impactar nos processos de formação em nível de Graduação e Pós-graduação. Dimensão que poderia se estender a comunidade a partir das práticas extensivas.

Souza (2008) aponta que a extensão, em articulação com os processos de ensino e pesquisa precisam ser reconfiguradas de tal forma que se potencialize a unicidade entre essas três dimensões. Reforça, ainda, o lugar da “extensão como um vasto campo de pesquisa que não prescinde da cientificidade e confiabilidade concedida até então à pesquisa acadêmica e que se consubstancia na confluência

das ações de ensino, pesquisa e extensão”, aspectos que reiteram sua efetividade para a sociedade (SOUZA, 2008, p. 105).

Paralelamente, o PDI (2019) aponta que é necessário reestruturar cursos de Graduação, de forma a atender as demandas do mundo do trabalho. É preciso tornar as estruturas curriculares mais flexíveis e evitar cargas horárias muito acima do mínimo exigido pelo MEC. Os cursos de Graduação devem incluir novas metodologias de ensino presenciais que reflitam em cursos mais atualizados para possibilitar a formação de profissionais habilitados. Ainda, é necessário ampliar as possibilidades de escolha das disciplinas por parte dos alunos no seu processo formativo, bem como incorporar as atividades de pesquisa e extensão como parte da formação acadêmica e profissional.

Ou seja, o que se percebe é um processo de esvaziamento da formação, aspecto que é combatido firmemente pelos estudos conduzidos na relação dialética entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Embora o discurso seja sedutor, percebem-se alguns aspectos que estão muito ligados ao ideário neoliberal (HARVEY, 2007; PUELLO-SOCARRÁS, 2021) e as pedagogias do “aprender a aprender”, as quais por meio de um pseudo discurso democrático enfatizam o papel dos estudantes nos rumos das decisões educacionais a fim de que desenvolvam as capacidades para realizarem uma aprendizagem significativa por si mesmos, numa dimensão muito voltada a aprender fazendo (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Retoma-se Harvey (2007), pois defender um modelo de educação que atenda as demandas do mercado de trabalho corrobora uma visão simplista que não considera a relação entre capital e trabalho instituídas ao longo do século XX. Instalou-se um formato de exploração econômica que foi se intensificando ao longo do século mencionado, ganhando contornos mais dramáticos neste início de século XXI (neoliberalismo tardio), expresso na dominação política, na opressão social, avigorada e avivada pela alienação ideológica empreendedora (PUELLO-SOCARRÁS, 2021).

O lado bom, se é que se pode depreender algo desse processo é que uma instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposições contra-hegemônicas. Isso posto, na articulação com sindicatos,

organizações coletivas e movimento sociais é condição *sine qua non* cobrar e reivindicar das instituições de ensino superior (isso aplica-se as que estão vinculados aos demais níveis de ensino) a efetivação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Institui os Direitos da Pessoa com Deficiência) e da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Institui os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) nos Planos de Desenvolvimento Institucionais a fim de que possam ser materializados nos Projetos Político-Pedagógicos e respectivas matrizes curriculares, sobretudo dos cursos de licenciaturas. Defende-se que o corpo discente, futuros professores das crianças e adolescentes, na Educação Básica, tenham uma formação adequada para lidar com os casos de transtornos ligados ao Desenvolvimento Cognitivo, mais especificamente em casos de TEA.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicia-se estas considerações finais resgatando as problemáticas investigativas desta dissertação: Quais os fundamentos teórico-epistemológicos que fundamentam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com TEA, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014)? E quais os direcionamentos Político-Pedagógicos propostos para o processo de formação de professores e da atuação profissional?

Diante destes questionamentos e tendo como base os documentos oficiais analisados, eles revelam que a Universidade desenvolve um trabalho de excelência, como instituição pública de ensino superior, ancorada no tripé ensino-pesquisa-extensão. No entanto, nota-se uma deficiência na abordagem da educação especial e inclusiva, quando se refere à visibilidade da inclusão das pessoas com TEA, nos documentos analisados.

A fragilidade pode ser corrigida ao considerar que é relevante, nos dias atuais, esse conhecimento, uma vez que os alunos que forem licenciados por esta Universidade atuarão em um momento em que se discute a universalização do acesso à escola, e isso faz com que grupos sociais anteriormente excluídos dos processos de escolarização adentrem as escolas com condições para se apropriarem das produções do gênero humano. Dessa forma, atender a esse grupo se torna desafiador, uma vez que a escola não se preparou para receber essa população. No enfrentamento desse desafio, cabe aos pedagogos contribuir na democratização ao acesso e apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, promovendo melhoria das condições educacionais e, conseqüentemente, de vida às pessoas com TEA.

Com relação ao objeto investigativo desta pesquisa, qual seja a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, constatou-se que para além de sua invisibilidade no PPP do curso de Pedagogia, as referências ao TEA se fizeram presentes de forma mais efetiva, apenas, nos Programas de Ensino das disciplinas de “Fundamentos da Educação Inclusiva” e “Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras”. Trata-se de uma expressão tímida quando se pensa na formação dos alunos de Pedagogia, mesmo reconhecendo as inúmeras temáticas e demandas que perpassam a educação escolar.

Com relação ao PDI (2019), embora haja menção à inclusão social, materializada na política de cotas, conferindo ênfase ao Programa de Permanência Estudantil, o PDI sequer faz citação ao TEA. O documento não contempla questões ligadas à formação e à capacitação de profissionais especializados para lidar com as deficiências, a exemplos das pessoas com TEA.

Percebe-se que por mais que tenha havido um aumento na proteção e promoção dos direitos das pessoas com transtornos do espectro autista, a exemplo da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015), entretanto, a pesquisa demonstrou que toda luta ainda não foi suficiente para tornar digna a realidade das pessoas com deficiência, sendo necessários novos decretos e legislações. Passados oito anos da aprovação da Lei de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e seis anos do seu Decreto, pouco se avançou sobre como prover a formação de professores na reformulação dos cursos de licenciatura, de modo que, anualmente, o sistema de Ensino Superior diploma nossos futuros professores habilitando-os para o mercado de trabalho, com escassos conhecimentos acerca do TEA.

Assim, confirma-se a hipótese inicial de que os professores não estão recebendo a formação necessária, no curso de Pedagogia, a fim de propiciar uma educação inclusiva de qualidade aos alunos com necessidades especiais, a exemplo dos alunos com TEA. Inclusive, em função desta pesquisa ser de natureza documental, abre-se possibilidades para que mais investigações acerca do tema sejam feitas com estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar acerca das especificidades da práxis pedagógica com pessoas com TEA. O acúmulo de pesquisas promoverá densidade à produção do conhecimento na área em tela.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In*: OLIVEIRA, R; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-72.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ARAÚJO, C. R. M.; ARAÚJO, L. A. D. A intersetorialidade. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direito das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo, 2018. p. 29-34.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2009.
- BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituicao.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989, Seção 1:19209. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 ago. 1990,

Seção 1:13563. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria n.º 1793**, de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 9.868, de 10 de novembro de 1999. Dispõe sobre o processo e julgamento de ação direta de inconstitucionalidade e da ação declaratória de constitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 1999, Seção 1:1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9868.htm). Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm). Acesso em: 15 set. 2021

BRASIL. Presidência da República. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP n. 5/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. Promulga a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.



BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 15 dez 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27/12/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm). Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE nº 2/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1:2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CHACON M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial no 1793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n03a06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do estado**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DUQUE, M. S. **Curso de direitos fundamentais: teoria e prática**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

FERNANDES, F. **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio e interpretação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FERREIRA, A. B. H. **Pequeno dicionário brasileiro as língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1987.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GADOTTI, M. A preocupação com a especificidade da educação: a pedagogia dos conteúdos. *In*: GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 99-113.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GOMES, L. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2014.

GUEDES, G. B.; BARBALHO, M. G. C. Planejamento educacional e gestão democrática: dimensões política e instrumental no PAR. **RBPAE**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 131 - 149 jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/62679/37763> Acesso em: 15 ago. 2020.

HARVEY, D. **Breve história del Neoliberalismo**. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 2007.

IBPT. Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação. **Cálculo do IRBES**: Estudo sobre a carga tributária/PIB x IDH. São Paulo: IBPT, 2015. Disponível em: <http://ibpt.impostometro.s3.amazonaws.com/Arquivos/06%2BIRBES%2B2015.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOPES, L. Nova concepção sobre pessoas com deficiência com base nos direitos humanos. *In*: LIMA, F. J.; MENDONÇA, R. A. **Efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Recife: UFPE, 2013. p. 27-56.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUX, K. **O Erro de Adam Smith**: de como o filósofo moral inventou a economia e pôs fim à Moralidade. São Paulo: Nobel, 1993.

MACHADO E. M.; KYOSEN R. O. Política e política social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 61-68, dez. 2000.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2 p. 319-326, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675/485>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis: Insular, 2013.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos-filosóficos. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2009.

MENDES, E. G. Formação de professores para a Educação inclusiva. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direitos das pessoas com autismo**. Comentários Interdisciplinares à 12.764/12. São Paulo: Memnon, 2018, cap.10, p. 94-110.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CIF–Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: EDUSP, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 set. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil**: uma agenda de desenvolvimento pós-2015. Brasília: ONU, 2013. Disponível: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/UN\\_Position\\_Paper-People\\_with\\_Disabilities.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/UN_Position_Paper-People_with_Disabilities.pdf). Acesso em: 21 mar. 2019.

PAGAIME, A. Acesso e permanência no mercado de trabalho. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direitos das Pessoas com Autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo: Memnon, 2018. cap.8, p. 74-85.

PERISSINOTO, J. Condutas terapêuticas em linguagem e comunicação. *In*: SCHWARTZMAN J. S.; ARAÚJO C. A. (org.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 238-243.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

POLANYI, K. **Theo Frear Transformation**. Boston, Beacon Press, 1954.

PRADO JUNIOR., C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan./abr. 2021.

REZEK, J. F. **Direito internacional público**. São Paulo: Saraiva, 1996.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SÃO PAULO. (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Deliberação CEE 111/2012 que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial Poder Executivo**, São Paulo, SP, 03 fev. 2012. Seção I, p.46.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Deliberação CEE 126/2014 que altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Publicada em 14 de junho de 2014. **Diário Oficial Poder Executivo**, São Paulo, SP, 14 jun. 2014. p. 21.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento da Sociedade Brasileira de Pediatria **Transtorno do Espectro do Autismo: manual de orientação**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. v. 5. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/21775c-MO - Transtorno do Espectro do Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO - Transtorno do Espectro do Autismo.pdf). Acesso em: 21 mar. 2019.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtorno do espectro do autismo. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direito das pessoas com autismo: comentários disciplinares à Lei 12.7642-12**. São Paulo, 2018. p. 16-24.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 39, p. 11-24, 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jun./dez. 2006.

SOUZA, N. M. M. Atividades de extensão na universidade pública como meio e fim na produção científica em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p. 105-117, jan./dez. 2008.

TEO, C. R. P. A.; ALVES, S. M.; GALLINA, L. S. Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político-pedagógico em um curso de nutrição. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 723-745, set./dez. 2016.

TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. A lei protege as pessoas com autismo?. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.7642/12**. São Paulo: Memnon, 2018a.

TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. Autismo e Deficiência. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direitos das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.7642/12. São Paulo: Memnon, 2018b. cap. 2, p. 24-29.

TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. Educação. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direitos das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.7642/12. São Paulo: Memnon, 2018c. cap. 6, p. 54-65.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf> . Acesso em: 03 mar. 2020.

VICENTINO, C. **História geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2012. Tomo III.