

IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS FUTURAS

IMPACTS OF PUBLIC POLICIES ON THE EDUCATION OF INDIVIDUALS WITH AUTISM: A HISTORICAL ANALYSIS AND FUTURE PERSPECTIVES

Emilene Coco dos Santos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o impacto das políticas públicas na educação das pessoas com autismo, destacando tanto o contexto histórico quanto os desafios atuais e perspectivas futuras. Detém-se, principalmente, nos percursos históricos da escolarização e nas atividades desenvolvidas para garantir o direito à educação. Utiliza uma metodologia qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo documental, à luz do aporte teórico e metodológico da perspectiva histórico-cultural. A análise dos dados permitiu compreender que o caminho percorrido pelas pessoas com autismo na educação teve momentos de avanços e retrocessos em um movimento não linear. Os dados indicam ainda que, embora as escolas especiais tenham ocupado um espaço na vida das pessoas com autismo durante parte de sua escolarização, é no ensino comum que elas têm a oportunidade de aprender com os diferentes atores que compõem a diversidade humana. Esta contribuição é significativa, pois destaca a importância da inclusão no ensino comum para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas dos estudantes com autismo, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: pessoa com autismo; escola comum; estratégias pedagógicas; políticas públicas.

Abstract: This article aims to present the impact of public policies on the education of individuals with autism, highlighting the historical context, current challenges, and future perspectives. It focuses primarily on the historical trajectories of schooling and the activities developed to ensure the right to education. A qualitative methodology is employed, developed through a literature review grounded in the theoretical and methodological framework of the historical-cultural perspective. The data analysis revealed that the educational journey of individuals with autism has experienced both advances and setbacks in a non-linear progression. The findings also indicate that while special schools have played a role in the lives of individuals with autism during part of their education, it is in mainstream education that they have the opportunity to learn alongside the diverse actors who make up human diversity. This contribution is significant as it underscores the importance of inclusion in mainstream education for the development of social and academic skills in students with autism, promoting a more equitable and inclusive education.

Keywords: individuals with autism; mainstream education; pedagogical strategies; public policies.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora da Educação Básica e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: emilene.coco@ifes.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1659053731594758>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0763-4212>.

INTRODUÇÃO

No século XIX, influenciados pelo modelo educacional europeu, alguns indivíduos dedicaram-se a organizar ações isoladas e particulares para atender as necessidades das pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Entretanto, no período colonial, persistiu o "descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral" (MENDES, 2010, p. 94).

Inicialmente, na história da humanidade, crianças e jovens com deficiências ou transtornos foram excluídos da escola comum. Muitos ficaram isentos de frequentá-la e, num segundo momento, sua educação foi reduzida ao ensino primário e à formação profissional básica, com ênfase em práticas de sondagem/diagnóstico e atividades de vida diária, em detrimento de práticas pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento. Neste sentido, este artigo tem como objetivo apresentar o impacto das políticas públicas na educação das pessoas com autismo, destacando tanto o contexto histórico quanto os desafios atuais e perspectivas futuras, a partir de um estudo documental.

No século XX, a escolarização das pessoas com peculiaridades no desenvolvimento diagnosticadas com deficiência ou transtornos era indicada apenas para escolas especiais, pois as escolas comuns não eram vistas como apropriadas para seu aprendizado e desenvolvimento. Durante décadas, no movimento de integração, pessoas com autismo (e outras deficiências) eram excluídas mesmo dentro das escolas regulares.

As mudanças nos paradigmas da educação, impulsionadas pelas lutas das famílias e pela perspectiva inclusiva, permitiram que as escolas regulares passassem a matricular alunos com deficiência e autismo. Contudo, essa inclusão ainda é marcada por um enfoque limitado ao "atendimento", "socialização" e "momentos de inclusão". Reconhecemos os desafios enfrentados pelos professores, muitas vezes decorrentes das condições de trabalho precárias e da insuficiente formação em Educação Especial. No entanto, a prática pedagógica não pode se estagnar diante desse novo cenário. É fundamental uma reorganização pedagógica que compreenda a necessidade de uma transformação cultural no processo de inclusão social, reconhecendo o papel essencial das políticas públicas para atender a essa demanda.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO

Atualmente, a legislação apresentada na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015) aponta avanços na permanência de todas as pessoas na educação formal e no discurso da inclusão de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no ensino comum.

Reconhece-se que a escola ainda não consegue responder adequadamente às demandas desses sujeitos quanto à apropriação de conhecimentos científicos. A defesa da escola para todos é recente, especialmente para pessoas com peculiaridades no desenvolvimento, condições sociais precárias e outros fatores que produzem exclusão na escola e na sociedade. No espaço escolar, é desafiador para os profissionais, professores regentes e de Educação Especial, avançar na proposta de educação inclusiva diante de condições concretas como falta de investimento, equipamentos, materiais e excesso de alunos por turma.

De acordo com as autoras Padilha e Oliveira (2013, p. 181):

A análise de documentos e o diálogo com estudos produzidos sobre o tema nos levam a constatar a inter-relação entre leis, programas e ações implementadas pelo MEC e orientações de organismos internacionais. Majoritariamente, a perspectiva da educação para todos segue uma orientação neoliberal, que tem como foco a expansão dos mercados, materializa-se em políticas sociais reparadoras e obscurece as contradições de classe que estão na base do modelo de produção capitalista.

Nos últimos anos, o estudo sobre autismo aumentou consideravelmente, principalmente, com a implementação de leis, políticas e programas que visam reduzir a quantidade de crianças com autismo fora da escola (BRASIL, 2012). Esse cenário tornou-se mais claro a partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEEI), que demarca as peculiaridades dos alunos para receber o apoio da Educação Especial.

Fundamentada na concepção de "direitos humanos", visa transcender a noção de "equidade formal" ao contextualizar as circunstâncias históricas que produziram a exclusão tanto dentro quanto fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1). O documento busca avançar em relação aos modelos anteriores ao reconhecer que a exclusão educacional é um fenômeno historicamente construído, e, portanto, demanda uma abordagem que vá além da simples inserção de alunos com deficiência em escolas regulares.

A PEEEI defende que a educação especial deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, sendo efetivada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento deve ocorrer em articulação direta com o ensino comum, não como uma ação isolada, mas como parte integrante e indissociável do processo educativo. A proposta visa garantir que os estudantes que fazem parte do público da Educação Especial tenham suas necessidades atendidas de forma a promover sua plena participação, aprendizagem e desenvolvimento, assegurando o direito à educação em um ambiente inclusivo.

Além disso, a PEEEI enfatiza a necessidade de formação contínua dos professores e a acessibilidade dos currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos para atender à diversidade dos alunos. Isso inclui a implementação de práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada estudante, promovendo a inclusão de forma efetiva e contextualizada, em sintonia com as demandas sociais e educacionais contemporâneas. Dessa forma, a política não apenas propõe a inclusão como um princípio, mas também como uma prática que requer um compromisso institucional e uma mudança cultural no âmbito escolar.

Apesar dos avanços significativos nas políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, ainda há desafios substanciais que precisam ser enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Segundo Pagni (2019, p. 2), há muito ainda por se fazer tanto na esfera estatal quanto no âmbito das políticas governamentais, "como também, e principalmente, nas práticas e nos saberes em circulação nas escolas, na formação de professores e na participação das famílias e das comunidades de pessoas com deficiência." Esse cenário demanda uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas, que devem ser reavaliadas e acessíveis para atender às diversas necessidades dos alunos. Além disso, a formação de professores precisa ser constantemente aprimorada, para que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo. A

participação ativa das famílias e das comunidades de pessoas com deficiência também é fundamental, pois elas desempenham um papel crucial no fortalecimento da rede de apoio e na promoção de uma educação que valorize as diferenças e promova a equidade.

Pesquisadores têm investigado os desafios, as dúvidas e as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos no ensino comum. Vasques e Baptista (2014) apontam estudos que buscam compreender o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho pedagógico, o diagnóstico e formas de identificação, a inclusão escolar, as relações entre clínica e escola e entre escola e família.

O movimento social, composto por famílias e interessados pelo tema, tem se organizado para discutir os direitos das pessoas com autismo. Essa organização culminou, em dezembro de 2012, na aprovação da Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No § 1º do art. 1º, o transtorno é definido pelas seguintes peculiaridades:

- Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Essa caracterização deve ser considerada com cautela, pois reduz a pessoa com autismo ao seu diagnóstico, levando ao engessamento das possibilidades de seu desenvolvimento, considerando apenas seu viés biológico. Afirmar que esses sujeitos apresentam “falência em desenvolver e manter relações apropriadas” pode dar a entender que o desenvolvimento só depende deles e que a “ausência” de reciprocidade social ocorre independentemente das condições sociais e históricas vividas.

A Lei nº 12.764 considera a pessoa com autismo “[...] pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, garantindo direitos como o acesso “[...] à educação e ao ensino profissionalizante” (Brasil, 2012). O Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamenta essa lei, assegurando o direito à educação em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a superior (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, trouxe avanços significativos na promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Um dos principais avanços foi a maior proteção legal, que consolidou e ampliou os direitos dessas pessoas, garantindo proteção contra qualquer forma de discriminação e assegurando a igualdade de condições em todas as esferas da vida.

No campo da educação, a LBI reforçou o direito à educação inclusiva, assegurando que as pessoas com deficiência tenham acesso a escolas comuns com os apoios necessários. Em relação à acessibilidade e mobilidade, a lei estabeleceu normas rigorosas para assegurar a acessibilidade em espaços públicos, edifícios, transportes e serviços. Isso inclui a ambientes físicos, comunicação e informação, tornando-os acessíveis a todos. Esses esforços são essenciais para promover a inclusão social e garantir que as pessoas com deficiência possam participar ativamente da vida comunitária.

Outro avanço significativo foi o reconhecimento da autonomia e vida independente das pessoas com deficiência. A LBI assegura que essas pessoas possam tomar decisões sobre sua própria vida, incluindo a gestão de seu patrimônio e a escolha de onde e com quem viver, com o apoio necessário. Isso representa um passo importante na promoção da dignidade e da autodeterminação dessas pessoas.

A LBI reforçou a obrigação das escolas, tanto públicas quanto privadas, de acolherem todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Isso incluiu a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as necessidades individuais dos alunos com deficiência e promovem a sua participação plena no ambiente escolar.

Dentro desse contexto, é crucial refletir sobre a forma como a educação tem se relacionado com os documentos orientadores do trabalho escolar, especialmente quando esses são influenciados pela lógica da "saúde". A crescente ênfase no "diagnóstico do aluno" tem gerado uma preocupação que, muitas vezes, esvazia a prática pedagógica, reduzindo o papel do professor a uma função técnica subordinada a definições médicas. Essa abordagem limita o potencial educativo ao focar nas condições individuais dos alunos através de "[...] um discurso que, embora não se origine na Educação e não trate dos processos de ensino-aprendizagem, acaba por definir sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura" (Angelucci, 2015, p. 8). Essa dinâmica pode criar barreiras para a construção de uma prática pedagógica mais

rica, que valorize a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, indo além dos diagnósticos médicos.

O atendimento educacional, quando conduzido sob uma perspectiva clínico-terapêutica, muitas vezes falha em responder plenamente às necessidades dos alunos com deficiência e autismo no contexto escolar. A educação, nesse sentido, deve ser vista como um processo social e cultural, onde o aluno é parte integrante de uma comunidade de aprendizagem. Ao focar excessivamente nos aspectos clínicos, corre-se o risco de negligenciar o potencial de desenvolvimento que surge nas interações cotidianas e na troca de experiências dentro do ambiente escolar.

É fundamental reconhecer os impactos negativos que o uso inadequado do diagnóstico pode gerar na vida das crianças. O "rótulo de deficiente" na escola pode não apenas limitar as expectativas em relação ao aluno, mas também influenciar negativamente sua experiência educacional, restringindo suas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado. Além disso, essa rotulação pode afetar o tipo de atendimento especializado oferecido, que muitas vezes é direcionado mais pelo diagnóstico clínico do que pelas reais necessidades educacionais e sociais do aluno. Portanto, é essencial que a prática pedagógica priorize a individualidade do aluno no contexto coletivo, buscando estratégias que integrem as necessidades específicas sem perder de vista a importância do ambiente social e cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Os avanços nas políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da escolarização de pessoas com autismo em escolas regulares. No Brasil, essa inclusão começou de forma gradual no final da década de 1990, impulsionada pelo movimento de inclusão. Até então, a prática dominante era recomendar que crianças com autismo frequentassem escolas especiais, onde, embora recebessem atendimento especializado, eram segregadas do convívio com outras crianças. Esse modelo limitava o acesso a novas experiências sociais e restringia as oportunidades de desenvolvimento pleno. Com a mudança nas políticas públicas e o fortalecimento do movimento inclusivo, houve uma crescente valorização da educação em ambientes comuns, permitindo que crianças com autismo tivessem acesso a uma educação mais rica e diversificada, junto com seus pares, em um contexto de maior interação social e aprendizado coletivo.

Segundo Bosa (2002), poucas patologias do desenvolvimento suscitam tanto interesse e controvérsias quanto o autismo. Muitos aspectos permanecem obscuros,

tornando a escolarização dessas crianças um campo em construção, gerando angústia e desconhecimento por parte dos professores sobre como lidar com a educação da criança com autismo (CHIOTE, 2011).

O aluno com autismo pode apresentar inúmeras dificuldades na sala de aula devido às suas peculiaridades. Na sala de ensino comum, as oportunidades de aprendizado precisam ser construídas como alternativas, não como condicionamento do aluno para participar de uma determinada atividade.

Na busca de contribuir para essa discussão, além de apresentar uma abordagem histórica sobre as políticas públicas que influenciam a educação de alunos com autismo, torna-se importante considerar os desafios encontrados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as condições de acesso ao currículo e a dificuldade encontrada para o envolvimento dos profissionais que trabalhavam na escola. Por isso, buscamos apoio na abordagem histórico-cultural para compreender a escolarização da pessoa com autismo no ensino comum, enfocando no papel do outro na apropriação cultural e mediação nas relações estabelecidas na escola.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DA PESSOA COM AUTISMO

Vigotski atribui um papel fundamental ao ensino escolar de modo a possibilitar o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento na criança. A partir da perspectiva histórico-cultural que assume para investigar o desenvolvimento, o autor entende que o ensino, devidamente organizado, contribui para fazer avançar o desenvolvimento.

Em seus primeiros estudos, a educação foi “[...] defendida como ação planejada, racional, premeditada e consciente, como intervenção nos processos e crescimento natural do organismo” (Vigotski, 2010, p. 77). No entanto, observamos que, muitas vezes, na prática educativa desenvolvida, sobretudo na educação escolar de crianças com deficiência e transtornos do espectro autista, não se tem claro no ato educativo o ponto de partida e o ponto chegada das propostas pedagógicas planejadas. Em muitos casos, são construídos planos de ensino descontextualizados e baseados em um modelo proposto por documentos oficiais, no Brasil, representado pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal, que nem sempre consideram as experiências anteriores dos alunos e suas singularidades.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação dos conhecimentos e das operações mentais necessárias a essa apropriação pela criança, de que fala Leontiev (1978), fica comprometido. Para o autor, essas operações “[...] devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores” (Leontiev, 1978, p. 328-329). Nesse processo de apropriação, o papel da transmissão cultural é fundamental, pois a criança não se apropriará desses conhecimentos e operações se não houver quem lhe transmita o que foi produzido historicamente, seja de componentes e práticas da vida cotidiana, seja de conceitos científicos abordados na escola.

Tratando do desenvolvimento infantil, Vigotski (2017, p. 224) afirma que, na idade escolar, uma das grandes contribuições da escola é justamente possibilitar “[...] a passagem, principalmente, do meio visual-sensitivo de refletir a realidade para a generalização”, ou seja, criar condições para que a criança deixe de operar apenas com formas de pensamento baseadas no nível perceptual-imediato para outras que envolvam o pensamento abstrato.

Referindo-se ao papel da escola no desenvolvimento de formas de pensamento de maior generalidade, Vigotski (2000b) apresenta, juntamente com colaboradores, o conceito de zona de desenvolvimento iminente, que caracteriza o desenvolvimento prospectivamente e colabora de forma a discutir o papel do professor e da escola nesse processo. Após estudar os problemas encontrados em seu tempo na análise psicológica do ensino, Vigotski (2000b, p. 322) esclareceu que a “[...] aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário”. Aprendizagem e desenvolvimento não coincidem. Isso explica, de certa forma, o movimento espiral observado na relação dialética entre eles.

Esse conceito é fundamental para potencializar o papel do outro no desenvolvimento mental da criança, principalmente quando consideramos o ensino escolar. Para Vigotski (2000b, p. 331), na aprendizagem na escola, “[...] a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”. Portanto, o ensino escolar deve criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos que são patrimônio da

humanidade. Não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento psíquico. O bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento.

Sobre essa questão, reportando-se aos estudos de Vigotski, Barroco (2007, p. 387) afirma que a boa escola e o bom ensino são aqueles que “[...] projetam o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si”. Então, devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, buscando avanços em seus processos de humanização.

Esses postulados sobre o papel do ensino escolar no desenvolvimento infantil também são estendidos aos alunos com deficiência e transtornos. Nesse caso, é importante uma atenção maior à concepção de sujeito assumida, à forma como suas peculiaridades são identificadas e consideradas no meio social onde vivem. A perspectiva histórico-cultural nos leva a considerar que todas as crianças se desenvolvem e aprendem desde que estejam inseridas em um ambiente propício para isso.

Vigotski teceu intensas críticas a respeito da escola especial de sua época pelos princípios educativos adotados – pautados na homogeneidade dos processos e com ênfase nas impossibilidades de aprendizagem postas pelo déficit orgânico – e aspectos organizativos do ensino, separando certa pedagogia especial de uma pedagogia geral.

No que diz respeito a esse assunto, Vigotski (1997, p. 187) considera que:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente é possível pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e dentre outras). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica.

Quando se trata da educação para o aluno com deficiência ou transtornos, a proposta das escolas frequentemente permanece na construção de atividades diferentes daquelas previstas para os demais alunos – de modo geral, com o objetivo de trabalhar coordenação motora, cópia ou reconhecimento de letras, sílabas ou palavras descontextualizadas – reforçando o que o aluno já sabe ou simplificando tarefas. Se, no processo de desenvolvimento dessas crianças, as condições das funções elementares já se tornam barreiras para sua participação social, considerar apenas o que está comprometido nesse indivíduo não permitirá uma aposta em suas possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar.

Para a educação escolar desses alunos, Vigotski (1997, 2011) nos convida a usar “caminhos alternativos” e “recursos especiais”, quando necessário. Em relação à criança com deficiência, alcançar o desenvolvimento de um *modo distinto* pode significar que não será da mesma maneira como ocorre com uma criança sem deficiência, poderá precisar de mais tempo, recursos, bem como uma atuação mais intensiva do outro de forma a atribuir sentido às ações dessa criança. Nessa relação, o estabelecimento de vínculo demanda a participação do outro e da linguagem em busca *por um caminho distinto*, ou modos diferentes de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por parte da criança; *com outros meios*, podendo ser em forma de recursos ou modos de compreender a participação dessa criança nas propostas educativas. Por isso, para o professor, é importante conhecer *algumas especificidades* das práticas pedagógicas que poderão favorecer o aprendizado do aluno.

Isso envolve (re)pensar o papel do ensino no desenvolvimento de caminhos alternativos para o planejamento das atividades escolares a serem desenvolvidas com crianças com deficiência e autismo. Os estudos de Vigotski (1997) apontam que a criança deficiente por si só, entregue ao seu desenvolvimento natural, nunca aprenderá a falar (surda) e nunca dominará a escrita (cega). É a educação que poderá criar, e já criou, técnicas culturais, ou seja, sistemas especiais de signos ou símbolos (Braille e Libras) adequados para uso a partir das peculiaridades dessa criança. Como podemos pensar essa lógica para a criança com autismo? O que seria “auxiliar” para ela? Os caminhos alternativos sugeridos por Vigotski para a educação do surdo e do cego poderiam se traduzir em quais caminhos para a criança com autismo, considerando suas peculiaridades?

O processo de aprendizagem, principalmente dos conceitos ensinados na escola, requer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, no entanto, no caso de alunos com deficiência ou transtornos, essas funções podem estar comprometidas e por isso sua estruturação depende da coletividade.

Entre os aspectos que dificultam a educação escolar da criança, podem-se considerar os movimentos que ocorrem no ensino comum na organização do trabalho pedagógico que podem colocar o aluno vinculado à Educação Especial em uma condição de incapacidade a partir das suas condições peculiares.

Muitos estudos têm buscado compreender o desenvolvimento de alunos com deficiência ou transtornos priorizando aspectos biológicos. Embora não seja possível

negar a base biológica do homem, ele necessita de condições apropriadas para se tornar humano, o que envolve não somente o necessário para sobrevivência, mas também a vida em sociedade, a relação com outros homens, a apropriação de sistemas de signos que permitam formas mais elaboradas de pensamento.

Os estudos de Vigotski (1983, 1997, 2000^a, 2000b, 2004, 2010) apontam que nos apropriamos da cultura, aprendemos e nos desenvolvemos e participamos da história da humanidade nas relações sociais que estabelecemos com os instrumentos, os signos e os demais seres humanos. Assim, consideramos que a escola é um espaço privilegiado para a criança compartilhar experiências sobre a sua cultura e história de vida e, também, para criar condições para a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Apesar de Vigotski não dirigir seus estudos diretamente à temática do autismo, seus princípios difundidos sobre o papel do outro para o desenvolvimento humano e o papel do ensino no desenvolvimento das funções psicológicas superiores contribuem para pensarmos possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos por caminhos alternativos.

Estar diante do aluno com autismo pode paralisar a prática pedagógica de muitos professores pela maneira como o TEA foi se constituindo historicamente. Reconhecemos que, na academia, não é um consenso tomar a abordagem histórico-cultural como base para pensar o ensino para essa criança. Contudo, é sob essa base que defendemos a inserção do aluno com autismo na escola numa perspectiva inclusiva. Ele não está na escola somente para socializar, brincar e porque é garantido por lei. Acima de tudo, ocupa esse espaço de formação social para apropriação de conhecimento, das produções culturais e *também* socializar-se com os outros.

Os estudos que consideram a abordagem histórico-cultural na escolarização do aluno com autismo (Chiote, 2011; 2017; Correia, 2012; Santos, 2012; Oliveira; Padilha, 2013; Effgen, 2017; dentre outros) apontam a necessidade de pesquisas que discutam práticas educativas que incidam sobre a constituição de processos psíquicos mais elaborados nesses alunos.

O direito à educação está garantido. Entretanto, é necessário avançar na discussão sobre as condições que favoreçam a construção de práticas educativas que promovam avanços nos processos psíquicos superiores desses alunos.

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem, estudos defendem a possibilidade de desenvolvimento das crianças com autismo quando os envolvidos em

sua escolarização realizam uma aposta no aluno, ressignificando as concepções sobre o autismo que advêm de apontamentos apressados de manuais diagnósticos (Chiote, 2011; Santos, 2012; Effgen, 2017). Nesse sentido, o outro assume um papel fundamental de forma a compreender a maneira peculiar de ser dessa criança e investe na relação possível de se estabelecer com ela. É esse outro (adulto ou criança) que atua de forma incisiva para ajudar a criança com autismo a organizar seu pensamento, criando condições para que ela se constitua como membro de uma determinada cultura e se aproprie de conhecimentos abordados pela escola (Santos, 2012; Effgen, 2017).

No espaço escolar, a atuação do professor nos processos de ensino e de aprendizagem reveste-se de importância crucial quando sua ação se organiza de maneira a *fazer para, fazer com* a criança e criando condições para ela realizar com independência as tarefas escolares (Correia 2012; Oliveira; Chiote, 2013). A criança chega à escola com muitas informações que aprendeu em seus anos de vida. Nesse espaço, ela precisa aprender coisas novas, compartilhar conhecimento, avançar na apropriação de conceitos que estão sendo ensinados na escola, e o professor, como o outro responsável pela ação educativa, tem a tarefa de criar condições para que isso aconteça (Correia, 2012; Effgen, 2017).

Nesse contexto, é a mediação do professor (ou o outro) que enriquece a relação entre a criança e o objeto de conhecimento. Ao abordarem a mediação pedagógica no desenvolvimento da brincadeira da criança com autismo na brinquedoteca, Oliveira, Victor e Chicon (2017) analisam aspectos da relação estabelecida entre a estagiária e a criança, que manuseia um quebra-cabeça e destacam as estratégias utilizadas pela estagiária para indicar a esta criança – que não apresenta fala articulada – o uso convencional do jogo. Essas estratégias organizam-se de maneira a manter a atenção da criança sobre o quebra-cabeça por meio de recursos variados, como os gestos e a fala; demonstrar como se joga, iniciando a montagem do jogo; e montar o quebra-cabeça junto com ele. Nesse percurso, os autores apontam a necessidade da atenção cuidadosa do profissional às singularidades da criança e ao desenvolvimento de uma ação intencional e planejada de forma a permitir que ela possa ampliar suas possibilidades de envolvimento com essa prática cultural, que é o brincar, e de ação com e sobre o brinquedo.

O ensino assume um papel fundamental no desenvolvimento cultural da pessoa com autismo, pois, dependendo da maneira como o professor conduz a sua ação de ensino, ele pode viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores desses alunos. De modo geral, essa maneira reflete em todos os alunos. Destacamos os alunos com autismo por compreendermos que eles podem precisar de um pouco mais de tempo e atenção para se apropriarem desses processos.

É essencial reafirmar nosso compromisso com uma prática pedagógica inclusiva que valorize e respeite as particularidades do aluno com autismo. A escola deve ser um espaço onde o conhecimento seja acessível e significativo para todos, incluindo aqueles com necessidades específicas. Isso implica em criar ambientes de aprendizagem que não apenas acolham, mas que também incentivem a participação ativa desses alunos, proporcionando-lhes oportunidades de apropriação dos elementos culturais que estimulam o desenvolvimento humano. Como destaca Barroco (2011, p. 170), é fundamental que a educação promova “[...] as possibilidades humanas de aprender, de desenvolver-se, de superar-se.” Acreditamos que, ao adotar práticas pedagógicas que considerem essas necessidades, estaremos não apenas cumprindo nosso dever educacional, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o aumento das matrículas de alunos público da Educação Especial no ensino comum, especialmente daqueles com autismo, torna-se essencial discutir as estratégias necessárias para que esses discentes possam se apropriar do conhecimento transmitido pelos professores. Para isso, é fundamental promover um trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola, com especial ênfase na atuação do professor regente. No contexto educacional, é crucial reconhecer que, embora existam diretrizes políticas, legislações e debates acadêmicos sobre a inclusão, a verdadeira eficácia dessas propostas depende da inclusão dos próprios professores no processo. Eles são peças-chave na sustentação do papel social que desejamos oferecer às crianças. Portanto, investir na formação e no apoio aos professores é uma das principais vias para superar desafios e explorar as potencialidades de uma educação que promova a humanização e a inclusão efetiva de todos os alunos.

Nas últimas décadas, legislações garantiram o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de sua condição física, cognitiva, afetiva e social. Houve avanços significativos na perspectiva de uma educação inclusiva, apesar dos desafios enfrentados pela família e pela escola. No entanto, é necessário avançar além do acesso e

do direito à educação, garantindo a aprendizagem na transversalidade do ensino. As famílias começaram a lutar por uma educação que fizesse diferença para seus filhos, especialmente aquelas com conhecimento sobre seus direitos.

As políticas públicas mudam de acordo com os interesses, proposições do quadro político e em resposta a reivindicações sociais. Contudo, essa realidade não pode impedir que as práticas pedagógicas sejam construídas, modificadas, transformadas mesmo quando essas políticas parecem não dar conta de garantir as condições apropriadas para esse trabalho. A luta por condições melhores precisa continuar, mas sem impossibilitar que, no espaço escolar, o ensino efetivamente aconteça.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a Educação Especial. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015.

BARROCO, S. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MECSECADI, 2008, 15p. Disponível em:
http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação

especial. Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

_____. **Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1 – 7/7/2015, Página 2. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011.

CHIOTE, F. de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo.** 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, 2017.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil.** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

EFFGEN, A. P. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento:** processos de mediação pedagógica no cotidiano escolar. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/HISTORICO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 9 maio 2024.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, Belém: Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA, v. 10, n. 20, p. 73 a 96, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PAGNI, P. A. Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, p. 1-- 20, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84849.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, E. C. **Entre letras e linhas de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-2362014000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1983.

_____. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilton Dória. 2004. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. **Psicología pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.