

CAPÍTULO 1

UM ESCRITURAR POR VIAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM FLANÊUR DOCENTE: CENAS DE IN/EXCLUSÃO NO COTIDIANO DE UM ESCOLAR COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lucas Veras de Andrade

Professor das Séries Iniciais da Educação Básica, Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Pós-Graduando em Atendimento Educacional Especialização (Educação infantil e alfabetização) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Antônia Alves de Sousa

Professora da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Pós-Graduanda em Atendimento Educacional Especialização (Educação infantil e alfabetização) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Débora da Silva Moreira de Sousa

Professora da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Pós-Graduanda em Atendimento Educacional Especialização (Educação infantil e alfabetização) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Telma Cristina Ribeiro Franco

Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

RESUMO

O artigo apresenta o “processo inclusivo” da paisagem da escola, sob o deslocamento in/exclusão de um escolar com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para dar linguagem a essa intensidade, toma-se como diretriz a pesquisa qualitativa, respaldados na pesquisa autobiográfica (Abrahão, Cunha, Bôas, 2018), tendo a experiência observacional como procedimento de escrita (Larrosa, 2014). Nesse sentido, o texto é alimentando por memórias (diário de bordo), objeto da investigação, numa propositura reflexiva, apresentando afetamentos que acompanharam os autores, em interlocução com o referencial teórico escolhido para o estudo (Veiga-Neto; Lopes, 2011; Lockmann, 2020; Piccolo, 2023). Ao final, aponta-se por meio de um discurso de inclusão, que as práticas pedagógicas da escola seguem movimentando mecanismos de exclusão que são normalizados e muitas vezes nem se quer são percebidos por seus agentes, resultando em condições desiguais entre os estudantes. E, que, a escrita autobiográfica, mais que uma aposta metodológica, permite a tomada de consciência enquanto ato formativo docente, na perspectiva de prática reflexiva.

Palavras-Chave: escolar autista; educação; inclusão; exclusão; pesquisa autobiográfica.

CONTORNOS INICIAIS: FLUXOS DE PENSAMENTOS EM DERRAME

Muito se evoluiu quanto ao pensar e ao fazer na questão da inclusão. Mesmo assim, muitas ainda são as questões a se colocarem nesses meandros. As que os autores seguirão aqui, limitam-se aos rastros da questão do transtorno do espectro autista (TEA) no espaço escolar. A intenção é problematizar o que Oliveira (2020) traz em sua pesquisa, ou seja, a naturalização da inclusão e suas consequências, delimitando nas questões estruturais do ambiente escolar e na prática professoral, no que a autora traduz como “práticas não sofisticadas de exclusão” em torno do sujeito com (TEA). Um pressuposto de inclusão apenas de acesso, desvelada nas práticas educativas por uma lógica de presença num mesmo espaço por todos (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Provavelmente, por ainda seguir um modelo de normalidade ou pela própria lógica da escola, que hoje se baseia pelo arquétipo da meritocracia (Ferreira; Alves; Palmeirão, 2023). Em especial, a escola pública, assentada em modelos de avaliação, que respira uma triste ideologia capitalista. Modo que implica em treinar os estudantes para retroalimentar uma dinâmica mercadológica que não considera o aluno em sua singularidade. E, ainda, que padroniza métodos e aprendizagens na busca incessante de metas com vistas à padronização de resultados. “Uma escola que se mantém engessada, buscando através de seus mecanismos corrigir comportamentos desviantes, enquadrar o que não está na norma e que não se apresenta como útil” (Rodrigues; Sousa; Vargas, 2019, p. 130).

Este aspecto nos remete a Foucault (1987) sobre a insistência do óbvio, da invenção dos modos de ser e viver sob o exercício da subordinação do saber, do poder instituído e, por último, à questão do controle. Para o referido autor, controlar não tem a ver com o cuidar do corpo, mas em efetuar sobre ele, opressão, intimidar, controlar gestos, atitudes movimentos entendidos como inoportunos. Com isso, engendram-se demarcações do olhar, onde o indivíduo com TEA, foco do estudo, a depender do seu nível de suporte, é balizado no horizonte da limitação a partir do lugar da falta, do déficit. Nesta perspectiva, o escolar é rotulado e as práticas pedagógicas privilegiam as rotas de um diagnóstico, amordaçando, muitas vezes, a indagação de quem é aquele sujeito. Negando, com isso, a possibilidade de se conhecer verdadeiramente o potencial do aluno.

Nesse sentido, para este estudo, toma-se como bússola disparadora a ideia de leitura, não a entendida como decodificadora das letras, mas a que liga o sujeito ao campo da experiência (Bondía, 2002). Sobretudo, a experiência do olhar, do encontro, aquela que toma tudo como sensível e de possibilidades de leitura. Nesse caso, um novo olhar sobre uma mesma paisagem, uma vez que se passam anos vendo uma mesma

realidade, sem tê-la de fato enxergado. Naturalizando-a como coisa comum, uma trivialidade. E, em um dia, num estalar, por motivos diversos, num estranhamento sob o olhar de turista, faz-se dela algo totalmente novo.

A paisagem da qual nos referimos é o território da escola e as práticas educativas em torno do escolar autista. Em específico o não vocal, nível de suporte 3, caracterizado como indivíduos de baixo funcionamento e com graves dificuldades no cotidiano. Como suporte, cabe citar documentos normativos relacionados à educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular e tantos outros, que se comprometem com processos educacionais intencionais e aprendizagens sintonizadas com as necessidades dos escolares. No entanto, quando o tema é a educação numa perspectiva inclusiva, na prática, o que se observa é a negligência em muitos aspectos (organização da ação educativa direcionadas ao escolar autista, ausência de práticas com base em evidências, entre outras) esses modos de existir.

O interesse por esta cena do cotidiano escolar parte da experiência de um dos autores, a partir da vivência entusiasmada na disciplina de estimulação precoce na especialização, Atendimento Educacional Especializado (Educação Infantil e Alfabetização), promovida pelo Centro de Educação a Distância/UFPI. Experiência que se deu na elaboração e desenvolvimento de atividades por meio de um kit multissensorial com um escolar de uma turma de primeiro ano, das séries iniciais da educação básica, numa escola da rede municipal de Teresina, localizada na zona norte da capital no período de setembro de 2023. Mais especificamente, do encontro com as adversidades que se impuseram, que limitam a efetiva inclusão, extraindo desse território descolamentos intercambiantes de um movimento in/exclusão, a partir de uma atitude *flâneur* frente a um outro escolar com TEA, contorno já mencionado em nossa predileção de recorte.

Compreensão dada a partir dos estudos de Lockmann (2020), em que a autora afirma que se vive um imperativo de inclusão como uma máxima contemporânea inquestionável do estado. Mas, que em contrapartida, dentro da sua sustentação, processos de exclusão são produzidos. Em paralelo, no contexto da pesquisa, a atitude *flâneur* se apresenta como a capacidade de observação (Benjamim, 2006), que ao atravessar-se ao sujeito docente supõe-se como aquele que ao mergulhar na sua própria experiência, obstina-se a decifrar signos. Dar a alma do olhar em paisagens enquanto amante da vida, constituindo-as na verdadeira experiência povoada de sentidos (Munhoz; Costa, 2017).

Por esta ótica, tem-se como questão problematizadora o seguinte questionamento: Quais são os desafios surgidos da inclusão do escolar autista na escola? Diante dele, formula-se o seguinte objetivo geral: problematizar a inclusão escolar, com base nos desafios enfrentados pelo educador e a escola no cotidiano de suas práticas. Como objetivos específicos, tem-se a intenção de situar o movimento in(ex)clusão na escola do sujeito TEA, bem como, problematizar a ideia de inclusão, inserindo na

questão, a terminologia acessibilidade como nova gramática na compreensão de um ensino efetivamente democrático e igualitário (Piccolo, 2023).

Para dar linguagem a essas intensidades tomamos como diretriz a pesquisa qualitativa, respaldados na pesquisa autobiográfica (Abrahão, Cunha, Bôas, 2018), tendo a experiência como procedimento de escrita (Larrosa, 2014). Alimentando o texto com memórias da experiência, objeto da investigação, numa propositura reflexiva, apresentando afetamentos que acompanharam os autores deste estudo. Utilizando para isso, memórias (diário de bordo) na produção de informações, traduzidas em duas cenas-situações que imprimem a realidade do escolar autista aqui em enfoque.

A relevância do estudo está em apresentar o olhar dos autores sobre a realidade ora apresentada, demonstrando engrenagens que não sendo sofisticadas, se camuflam e disfarçam-se no ambiente escolar. Ambiente, aqui citando o público, lugar de fala dos autores, que diz acolher todas as identidades e corporeidades, a citar o escolar autista, e demonstra-se um lugar repleto de dilemas e desafios, que à medida que afirma incluir, gera processos de exclusão (Lockmann, 2020).

UM NOVELO DE UM TEAR TEÓRICO: UMA COSTURA DE PENSAMENTOS PARA SITUAR A IN(EX)CLUSÃO NA ESCOLA

Inclusão é uma temática que gera opiniões, posicionamentos éticos e que convoca clareza sobre o que é dito. Já que a forma como cada sociedade situa o entendimento de inclusão e o sujeito com deficiência está “relacionada [ao modo] como ela constrói seus laços sociais e edifica estruturas de integração ou exclusão de determinadas categorias (Piccolo, 2023, p. 8). Nisso, essas terminologias (inclusão e o sujeito com deficiência) colocam em suas compreensões um jogo intrincado de variáveis que vão desde aspectos culturais, sociais, ideológicos até interesses e disputas de significações (Veiga-Neto; Lopes, 2007).

Por exemplo, é possível observar na história momentos em que a ideia de deficiência não era aplicada a todos, mesmo o sujeito apresentando algo desviante. Piccolo (2023), frente isso, ao citar a sociedade Grega a partir de Esparta, afirma que a concepção de deficiente era vinculada àquele sujeito, em específico homens, que apresentassem comprometimento físicos, em virtude da sua cultura de guerra. É preciso ainda apontar que nas sociedades Gregas e Romanas, aqueles que contraíam comprometimentos que os limitassem socialmente, em algum aspecto, em estágios mais avançados da vida, segundo Garland (1995), não só colaboravam como interagiam socialmente, na forma como se mostrava possível. À vista disso, nestas sociedades, inclusão e deficiência estavam vinculadas, sobretudo, ao grau de aproveitamento e interesse militar, dada a cultura.

Hoje, ambas as terminologias, são projeções da modernidade por excelência, cuja utilização vinculam-se às práticas de aceitação, receptividade e inserção, que datam do século XVIII. Nisso, elas se conectam à expansão do capitalismo, especialmente, a “profusão do conceito de norma

como ordenador dos vínculos estabelecidos em sociedade” (Piccolo, 2023, p. 3). Nesse ínterim, essa norma tornou-se a gramática moral para o reconhecimento dos sujeitos na sociedade, assujeitando aqueles que se desviam, a moldarem suas experiências a partir da interpretação da deficiência, disciplinando as formas de tratamento a estes.

É desse canto de sereia que se tem tomado a ideia de inclusão, o que acaba por jogar para debaixo do tapete muitas arbitrariedades. A título de exemplo, a de tornar-se sinônimo de democracia, realçando a presença dos diversos sujeitos nos diversificados espaços e instituições. Esta afirmativa merece um parêntese em nível de explicação, quando se pontua a democracia na presença de todos num mesmo espaço, sob a metáfora do canto da sereia. Uma panaceia que desde a modernidade se cristaliza. O que se problematiza é a concepção de sujeito num dado espaço, sem a realização das modificações necessárias, sem incorporá-lo holisticamente a esse espaço, tornando-o no que Bourdieu (2003) define como os excluídos de dentro.

Uma obscuridade que não atravessa as noções de democracia, nem mesmo quando se alia à noção de inclusão contemporânea¹. O que pode ser percebido em práticas, discursos e documentos oficiais, mencionando o agora extinto, no entanto, recente, decreto presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). Que feria os artigos 1, 2 (item IV) e 6 da constituição federal, visto que possibilitava a segregação de sujeitos com deficiência, sob a possibilidade de inclusão em ambientes especializados. Além de preconizar autonomia familiar na decisão sob aquilo que considerasse o melhor para o familiar deficiente, citando entre outros aspectos, nesse sentido, a questão da educação.

Essa questão quando atravessada ao ambiente escolar, mesmo amparada por um arcabouço legal que tem se aperfeiçoado ao longo do tempo, se percebe o quão grande na prática são os desafios a serem enfrentados. Pois, sendo, a educação especial no Brasil constituída e fortemente influenciada pelo binômio normalidade/anormalidade, demarcou um lugar diferenciado ao público-alvo dessa modalidade de ensino. Mesmo hoje, não tendo como enfoque a deficiência, mas os processos e espaços pedagógicos acessíveis e adequados a todos os alunos, e estar cumprindo o seu propósito de ampliação, acesso e permanência de escolares na escola,

¹ Neste estudo se adota a ideia proposta por Piccolo (2023, p-13-14), onde inclusão tem a ver com acessibilidade: “No que se refere à educação escolar, principal área de nossa atenção, essa se faz acessível quando a estrutura física, os métodos e os compostos atitudinais se transformam no sentido de garantir aos estudantes com deficiência que se apropriem do saber historicamente acumulado pela humanidade e vivenciem o conjunto de relações componentes desse universo – elementos que perpassam pela implantação de rampas, banheiros acessíveis, pisos táteis, mas não se limitam a isso, na medida em que compreendem a utilização de tecnologias assistivas, quando necessárias à adequação curricular, político-pedagógica e didática, quer pela diferenciação, quer pela universalização do processo de aprender (cabendo citar aqui exemplos como o Planejamento Educacional Individualizado, o Desenho Universal da Aprendizagem, o Ensino Colaborativo, entre outros importantes componentes pedagógicos).

expõe estes, “a [...] modos, mecanismos e estratégias de exclusão e banimento das diferenças” (Cozzani; Milanez, 2022, p. 105).

Por exemplo, muitos escolares carregam ao longo de suas trajetórias experiências negativas oriundas do território escolar, sejam nas práticas pedagógicas, das questões estruturantes do espaço físico ou mesmo de discursos que, enquanto dispositivos, terminam por regular os modos de existir destes. O que revela que essa alteridade histórica deficiente sobre aquele que é convocado a ser incluído, ainda está delimitada por muitas questões, entre elas: estereótipos, incapacidade de adequação ao contexto escolar e de produção de conhecimento (Skliar, 2003). O que endossa, por vezes, práticas homogêneas de processos heterogêneos que resultam em exclusão escolar.

Ao se referirem ao escolar autista, foco da discussão, Aguiar e Pondé (2017) apontam que a inclusão é atravessada por muitos processos de exclusão. Essa in/exclusão se resume à convivência com outros alunos, com a participação na maioria das vezes limitada, ficando à margem do que se efetiva com os alunos ditos normais em sala. Destaca-se, para isso, a formação dos professores, que ainda se pauta em uma reflexão binária, na qual cabe ao aluno incluído adequar-se ao que a escola oferece, o que não corrobora para que o professor compreenda demandas específicas do aluno (Aguiar; Pondé, 2017).

Este aspecto, não garante as mesmas condições de acesso, desenvolvimento de conhecimento e permanência do aluno ao longo de todo o seu processo de escolarização. Neste mesmo movimento de ponderação da in/exclusão, Ambrosim e Ambrosim (2024) apontam a estrutura física escolar como um grande desafio, à medida que a ausência de condições apropriadas na escola pode representar aversão para este público. Nesse sentido, Cunha (2017, p. 100) aponta que não há inclusão sem considerar as condições estruturais para o trabalho docente:

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. [...]. Os alunos necessitam encontrar na estrutura do ambiente a acolhida natural que estabelece uma disciplina espontânea, que não subjuga o espírito do homem, mas prepara-o para o aprendizado. Muitos chegam com a vida familiar conturbada. Ativos ou desconcentrados, abatidos ou alegres precisam ser cativados pelo espaço escolar [...].

Para as autoras acima, a falta de uma estrutura mínima nas condições estruturais do ambiente escolar pode comprometer a aprendizagem do estudante autista, nomeando dentro deste contexto, questões como: acústica das salas, excesso de estímulos visuais, superlotação das salas de aula, entre outros. Considerando os desafios que envolvem o contexto da educação, em específico a regular, frente a inclusão

de escolar autista, se faz pertinente apresentar na prática a linha tênue do movimento (in)exclusão. Desse modo, apresentaremos a seguir, um rastreo na paisagem do território da escola, de modo a descortinar cenas, pistas no cotidiano, no entrecruzar de traços e contornos que emergem diariamente desse movimento.

A PAISAGEM DA ESCOLA E AS CENAS DA (IN)EXCLUSÃO EM MOVIMENTO

A narrativa que segue são apontamentos provenientes de uma experiência inscrita no corpo de personagens ativos da escola. Que antes de estudantes da especialização, pontapé que esculpe esta experiência, são professores que convivem com a realidade ora descrita. Por isso, buscam evidenciá-la não como denúncia, mas como modo de problematização de saberes presentes na prática escolar. Nesse sentido, a seguir são apresentadas as cenas-situações do movimento (in)exclusão, atravessadas aos dados produzidos no percurso da pesquisa, resultantes da observação e vivência no território da escola, unidas ao referencial teórico.

Cena 1 - Uma sinfonia dissonante em harmonia

Antes de iniciar a apresentação da cena, é preciso mencionar que o escolar, alvo de nossa observação, possui sensibilidade sensorial, aspecto descrito em relatórios escolares e no laudo médico na terminologia hipersensibilidade mediante sons, luzes e texturas. Este prisma faz com que a descrição a ser exposta, seja considerada crítica, já que parte da paisagem do recreio, especificamente do soar da campanha para o retorno dos escolares a sala de aula. Embora a escola tenha a preocupação de resguardá-lo em uma sala com atividades lúdicas, nesse momento, mesmo com abafador auricular, os ruídos gerados pela dinâmica desses instantes, provocam muito desconformo na criança.

Nesse sentido, o escolar demonstrava muita agitação, “se jogava no chão, se batia, corria, emitia sons” (**diário de bordo**), características de um possível *melt-down*². Na cena, além da professora titular que, prontamente, organizava os alunos, estava, ainda a acompanhante pedagógica que auxiliava a criança aqui observada. Apesar de ser uma cena narrada, a partir do acesso, como já posto de um dos pesquisadores, em meio à sala de uma turma de primeiro ano, acompanhar os acontecimentos precedentes nos fez compreender o comportamento pós acesso da criança em sala.

O escolar autista demonstrou muita resistência a esse retorno, tendo a auxiliar, num exercício de paciência, que fazer malabarismos para

² Uma crise explosiva que ocorre em resposta à sobrecarga sensorial, resultando em “descontrole emocional e comportamentos externalizantes autolesivos” (Aguilar; Rauli, 2020, p. 14).

conter, acalmar e assim levá-lo ao grupo do restante dos alunos. Depois de muita insistência, respeitando seu tempo e autorregulação, o aluno, entrou em sala, o que demorou em torno de vinte minutos. Entrou, estando em curso a aula da professora, com prática pedagógica direcionada ao estudo da letra D, com atividades para a formação de palavras aliada ao alfabeto móvel e ao uso de imagens.

Embora o escolar autista estivesse mais calmo, ao adentrar a sala, continuou agitado. Chorava, corria por cima das carteiras, arrancava cartazes, apagava o quadro em que a professora orientava o restante dos alunos, com anotações. A auxiliar ficou, junto à porta, garantindo que o aluno não saísse da sala ou se machucasse, em virtude de um dos vidros estar quebrado e o aluno, por algumas vezes, colocar a cabeça e mãos por entre o espaço vazio.

Tudo isso, unido aos ânimos da sala, muito alvoroço em virtudes de conversas entre os alunos, de carteiras sendo deslocadas no chão pelas crianças, a ponto de a própria fala da professora confundir-se aos sonoros em meio a essa sinfonia. Se não bastasse toda ruidez até então sentida, o sonoro se atravessava harmonizando-se em coro com outros ruídos: buzinas de carros que circulavam ao redor da escola (o território na sala faz divisória, coma praça do bairro que se entrecorta com uma avenida), barulhos do recreio dos alunos maiores que iniciou após o término dos alunos do primeiro ciclo.

Toda essa movimentação em diálogo, ainda, com cartazes (calendário, aniversariantes do mês, alfabeto, folhas aleatórias fixadas e aglutinadas na parede, entre outras questões), um mar de crianças e o mobiliário da sala. Um entrelaçado de sons e um aglutinado informacional que, não só limita, como dificulta o acesso, a participação, o envolvimento, bem como a própria inclusão da criança em questão. Que a saber, passados quase meio semestre do ano letivo, ainda não tem uma rotina e muitas questões a serem pensadas, a respeito de suas dificuldades no que se refere à sua adaptação ao contexto da escola e de sua permanência ao contexto de sala de aula.

Para a questão da sala de aula, é preciso ressaltar que esta fora inaugurada recentemente enquanto instalação estrutural da escola. No entanto, não está/foi pensada para acolher escolares na condição aqui refletida, com tratamento acústico, uma vez que apresenta ressonâncias de ruídos, como observado pelo trecho a seguir:

“por muitas vezes na observação da turma a professora aumentava o tom da voz na tentativa de ser ouvida pelos alunos e os sons se misturavam, externo e interno da sala, provocando uma acústica inaudível e ressonante”
(Diário de bordo).

Diante de tais circunstâncias, é possível observar e ponderar uma série de aspectos atravessados à inclusão, de modo a problematizar o movimento (in)exclusão, conforme Lockmann (2020), noção que define duas faces de um mesmo movimento. Nesse jogo, essa forma de inclusão não garante igualdade de direitos entre os sujeitos. Pelo contrário, converge, opera e naturaliza-se pela lógica da inclusão, como máxima do estado, que, à medida que inclui via matrícula, posiciona sujeitos em processos de exclusão (Veiga; Lopes, 2011).

Nesse sentido, a escola enquanto representante do estado, se limita a executar a base legal da educação inclusiva, apenas ao possibilitar acesso à esta instituição. E dar acesso à educação, não é sinônimo de criação de um ambiente educacional de respeito às diferenças e de oportunidades igualitárias a todos os discentes com deficiência em suas aprendizagens. Pelo contrário, dificulta a adaptação e a experiência do escolar ao espaço de ensino, de integrá-lo à escola e suas atividades.

Em nosso voo sobre a cena desta paisagem, ao trazermos a questão da sinfonia em harmonia, a princípio, colocamos em pauta, a questão estrutural da escola. Principalmente, pela falta de tratamento acústico na sala do escolar que, conectada a um trabalho não direcionado à sensibilidade sensorial da criança (estímulos visuais, texturas em sala), limita as possibilidades deste escolar conectar-se ao ambiente da sala, da escola, com sua aprendizagem. Uma vez que interferem e implicam, negativamente, no processo de escolarização e no próprio desenvolvimento do sujeito.

As questões, aqui pontuadas, devem ser refletidas neste universo de inclusão na escola, uma vez que podem prejudicar a permanência do escolar autista em sala de aula. Isso deve, então, tornar-se uma preocupação legítima, especialmente para os professores, na questão sensorial, já que lidam diretamente com os estudantes. Nesse sentido, Oliveira (2020) afirma que a inclusão deste público deve ser pensada no intuito de ultrapassar essas dificuldades, com uma estrutura escolar eficiente, desde questões organizacionais no contexto de sala de aula até atributos de ordem estruturais físicas do ambiente escolar.

Assim, é preciso que o professor alfabetizador, mesmo consciente que precisa criar situações (cartazes, desenhos etc) em sala que tragam informações e situações que apontem a língua nas diversas formas de ler e escrever, é preciso quando com um aluno com transtorno do espectro autista, buscar adaptações, estratégias e intervenções que deem respostas às suas necessidades. Igualmente o poder público quando na elaboração de projetos estruturais das escolas, seja na construção de novas escolas ou reformas e manutenções. Desafiar a engenharia e a arquitetura, de modo que juntas, pensem a criação de escolas, espaços educacionais sob a ótica da inclusão, indo além de rampas (cadeirantes) e pisos táteis para deficientes visuais.

Cena 2 - Um pular de carteira em carteira: uma aula (des)interessante?

Nesta paisagem, trazemos ecos da cena anterior, de modo a brincar com a polissemia que a palavra “desinteressante” suscita no território de análise. Nesta discussão, ela se apresenta num sentido duplo, quando o escolar, ao pular de carteira em carteira (o que durou boa parte do tempo), no acesso à sala de aula pós recreio, ao tranquilizar-se, esse comportamento, conforme observação feita, se configurou como falta de interesse naquilo que estava sendo proposto pela professora. Cabe ressaltar, que as ideias que engendram essa investigação, têm como diretriz o cotidiano de um escolar autista em vacância de linguagem, um modo de existência fora da norma. O que nos interessou como objeto de atenção, no sentido de apresentar as seguintes reflexões:

“Seria aquele comportamento ainda resultado do excesso de estímulo sensorial? E, com isso, uma forma de expressão do aluno, um corpo que se movimenta por entre carteiras? Ou uma aula que em seus objetivos não previa o transtorno e a diversidade daquele aluno?”
(Diário de bordo).

Já que não se observou, em nenhum momento, por parte da professora um trabalho em que o aluno estivesse envolvido com os demais; nem da acompanhante pedagógica, para além da preocupação de assegurar a segurança da criança, por conta do vidro quebrado ou da saída da sala, como já mencionado. A não ser por um momento da retirada da criança para acalmar-se, e então, a professora conseguir finalizar a explicação para os demais alunos. Forças circulantes como estas, são comuns na escola, uma vez que ainda está submersa e limitada a um modelo classificador e homogeneizante pelo modelo cognitivo que “nos traz prognósticos gerais; [...] produz manuais [...] e métodos de trabalho [...]” (Pérez; Ferreira; Barbosa, 2021, p. 869).

Sobretudo, quando as práticas dela são intuídas sob o modelo neoliberal, de um fazer educação voltado ao mercado, podendo citar neste contexto, as práticas voltadas ao índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB). Uma política governamental que, como apontam Fernandes, Silva e Souza (2023) ao invés de servir como diagnóstico, reflete-se como produto do sistema liberal que está a serviço da meritocracia, uma faceta capitalista e mercadológica. Situações como essa podem encontrar eco no que Rigo e Naujorks (2016, p. 218) apontam ao refletir a realidade de Lucas, um aluno autista não verbal no contexto da escola:

As escolas, acostumadas a uma determinada ordem, viam, na sua estranheiridade, uma ameaça que colocava em risco a segurança na condução da vida de todos que compartilhavam os espaços da sala de aula e do pátio escolar. Isso tudo porque a desestabilização da ordem

gera insegurança, além de fazer eclodir relações de poder/saber que ameaçam.

A quebra da ordem pelo aluno (ao pular de carteira em carteira) reflete a ameaça de relações de poder e saber, que os autores acima pontuam. Ziguezaguear por entre elas, usurpa a atenção dos outros alunos e infringe o direito de aprendizagem, sobretudo, daqueles que poderão gerar resultados, revertidos em verbas futuras. Nisso, práticas docentes imersas sob esse molde podem refletir no modo da condução em sala, da didática do professor. Suposição dada à atitude da professora em questão, ao direcionar-se apenas aos alunos enquadrados sob normalidade, uma vez que a sala já é monitorada como futura turma a ser avaliada pelo ideb, especificamente de 2027. Portanto, com metas de alfabetização a cumprir.

Nesse ensejo, cabe também refletir sobre o comportamento da acompanhante ao não desenvolver atividades com o aluno. Pela nossa experiência, por também sermos pertencentes ao sistema ao qual a escola faz parte, é possível afirmar que não há uma formação direcionada de modo a impactar efetivamente nas práticas e aprendizagens dos alunos com deficiência em sala regular. Além de que, grande maioria das acompanhantes não pertencem à área da educação. Fazem partem da área da saúde, com formação em nível médio, em específico, técnicos em enfermagem. Sendo assim, direcionam suas ações ao cuidado higiênico, alimentar e de ordens de segurança, na proteção contra acidentes e afins.

Finalizamos este tópico, argumentando que as respostas às questões trazidas, aqui, são inconclusas, pois a habitação no território analisado foi breve. No entanto, partindo da concepção de educação inclusiva em um contexto neoliberal, de uma rede de educação midiaticizada com o título de melhor educação entre as capitais do Brasil (GPI, 2024), apesar de se dizer inclusiva, se movimenta sob a exclusão. Um paradoxo, como apontam Reis, Pinheiro e Ferreira (2023), que se camufla nas ações e práticas cotidianas na forma de conceber a educação na escola, mas, sobretudo, interfere no ensino e na equidade das diversidades.

PALAVRAS QUE CONVOCAM UM FIM DE UMA REFLEXÃO QUE CONTINUA EM ABERTO...

As reflexões em torno da inclusão, das políticas que resultam das discussões sobre o tema, sobretudo, nos espaços educacionais, é um imperativo consolidado. No entanto, ponderar práticas que emergem desta inclusão, para nós pesquisadores, é um modo de questioná-la como realidade concedida, à medida que inclusão não é um dado que se executa apenas com a matrícula e acesso à escola, como observado pela experiência aqui esculpida.

Nisso, o atravessamento teórico ao corpo de ideias aqui inscritas mostra o quão é relevante problematizar a ideia de inclusão posta, desnaturalizando-a. Mas, acima de tudo, à medida que a convocamos

enquanto processo que formata e singulariza as diferenças. E, principalmente, na escola, na maneira como este território deve metamorfosear-se para tornar-se mais acessível a elas. Nesta encruzilhada, há um convite de Picollo (2023) para se repensar a ideia de inclusão, chamando a terminologia acessibilidade enquanto categoria analítica para se compreender o momento da inclusão na atualidade.

Para ele, acessibilidade reflete uma concepção mais dinâmica e menos amarrada a obrigatoriedade, uma vez que o termo inclusão engendra uma noção do aceitar, muitas vezes atrelada a uma ausência dos compostos atitudinais e condições objetivas para a constituição das humanidades dos alunos. Elementos que perpassam as maquinarias, a citar, o movimento (in) exclusão que se faz presente e atravessa-se sob diversas nuances o ambiente escolar.

Nesse sentido, muitas questões emergem do objeto de análise e problematização delineadas para este estudo, que por limitação de tempo e espaço não foram possíveis de serem aprofundadas (formação continuada e em serviço de professores, o papel da gestão na inclusão), sendo necessário, no futuro, um estudo a parte. No entanto, pelos dados aqui produzidos, é possível apontar que as práticas pedagógicas da escola seguem movimentando mecanismos de exclusão que são normalizados e muitas vezes nem se quer são percebidos por seus agentes³, resultando em condições desiguais entre os estudantes.

Enquanto personagens ativos, nós, os autores do trabalho e deste enredo, saímos do esculpido desta experiência, outros de nós mesmos. Porque mais do que a vivência *in loco*, do voo e planar sobre as cenas-situações, a escrita autobiográfica enquanto documento pessoal narrado, mais que uma aposta metodológica, nos permitiu uma tomada de consciência enquanto ato formativo docente na perspectiva de prática reflexiva. Nos possibilitando ressignificar e dar outros sentidos ao nosso pensar, sentir e fazer a respeito da educação inclusiva.

De igual modo, na professora interlocutora, onde já leu o estudo. Devolutiva feita, pois partimos do princípio que a consciência de si permite explicitar dimensões que pesam sobre as situações do hoje, bem como nas ações que se deseja no futuro. Nesse sentido, perceber essas movimentações de in/exclusão é um passo importante para que ela, professora, em sala regular, reflita sua prática. De modo, a atravessar-se colaborativamente com a professora e as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado (AEE), já que a escola foi contemplada com uma sala de recursos multifuncionais.

Finaliza-se esta experiência apontando que os contornos da inclusão, embora presente na escola investigada, os processos de educação

³ Em entrevista com a professora e a diretora, ao serem questionadas sobre manifestações de exclusão na escola, responderam que a instituição se orienta por um paradigma educacional inclusivo, independentemente das circunstâncias.

na perspectiva inclusiva, ainda não são acontecimentos reais e satisfatórios. No entanto, estamos esperançosos de que com a chegada do AEE e as reflexões já propostas por nossa investigação (indicações de estudos e de ações baseadas em evidências científicas e intervenções efetivas a partir de planos educacionais individualizados sobre o tema autismo), as práticas no espaço, se voltem efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos escolares, foco da nossa narrativa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

AGUIAR, Márcia Cristina Maciel de; PONDÉ, Milena Pereira. A exclusão na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em escola regular. **Revista Debates em Psiquiatria**, [s. l.], p. 6-11, mai. /jun., 2017. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/89>. Acesso: 29 set. 2024.

AMBROSIM, Inês; ABROSIM, Lucinéia. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 7, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades>. Acesso 20 set, 2024.

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 3, p. 1-26, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3320/decreto-n-10.502>. Acesso em: 29 set, 2024.

COZZANI, Marcia Valéria; MILANEZ, Nilton. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. **Heterotópica**, [Uberlândia], v. 4, n. 1, p.103-120, jan./jun., 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, Maria Beatriz; SILVA, Ciclene Alves da; SOUZA, Allan Solano. Neoliberalismo, ideb e qualidade educacional: ressonâncias em produções científicas (2017-2019). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/220>. Acesso em: 17 ago. 2024.

FERREIRA, Marylin Regal; ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina. Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma scoping review. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 53, p. 1-19, 2023.

GARLAND, Robert. **The eye of the beholder**: deformity and disability in the Graeco-Roman world. Ithaca: Cornell University Press, 1995.

GPI. Teresina tem a melhor Educação entre as capitais do país, aponta Ideb. Disponível em: <https://www.gp1.com.br/pi/piaui/noticia/2024/8/15/teresina-tem-a-melhor-educacao-entre-as-capitais-do-pais-aponta-ideb-576177.html>. Acesso em: 30 set. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, [Colômbia]. 2020, n. 52, p. 67-75. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>. Acesso em: 14 maio 2024.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Luciano Bedin da. O flâneur as vertigens do tempo: uma aprendizagem. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 292-303, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017292>. Acesso: 19 maio 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PÉREZ, Carmen Lucia Vidal; FERREIRA, Helen Pereira; BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. Existências mínimas: trapaçarias de um olhar aí, as práticas de um corpo sem órgãos. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.23, n.4, p. 863-881, out./dez. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>. Acesso em: 23 jun. 2024.

RODRIGUES, Maria Goretti Andrade; SOUSA, Renata Domingues Gonçalves Caveari de; VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. Infâncias ditas autistas na escola: repercussões de pesquisas no mestrado em ensino. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 117-138, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017879>. Acesso: 3 abr. 2020.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Sociedade* (Impresso), vol. 28, n. 100, v. especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 17 abr. 2024.