

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE VACARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL**

CATIANA VIERO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM VACARIA/RS: CONTRIBUIÇÕES
DA HISTÓRIA CULTURAL E DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O COMBATE À
ESTIGMATIZAÇÃO**

VACARIA, RS

2026

CATIANA VIERO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM VACARIA/RS: CONTRIBUIÇÕES
DA HISTÓRIA CULTURAL E DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O COMBATE À
ESTIGMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. Linha de Pesquisa: Linguagens e Culturas no Ensino de História.
Orientadora: Profa. Dra. Aline Passuelo de Oliveira

VACARIA, RS

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586r Silva, Catiana Viero da

Representações sobre a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em Vacaria/RS [recurso eletrônico] : contribuições da história cultural e do ensino de história para o combate à estigmatização / Catiana Viero da Silva. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2026.

Orientação: Aline Passuelo de Oliveira.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Estudo e ensino. 2. Transtornos do espectro autista. 3. Inclusão escolar - Vacaria (RS). I. Oliveira, Aline Passuelo de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 94:37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

CATIANA VIERO DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM VACARIA/RS: CONTRIBUIÇÕES
DA HISTÓRIA CULTURAL E DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O COMBATE À
ESTIGMATIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Caxias do Sul, 29 de abril de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Aline Passuelo de Oliveira
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Carla Beatris Valentini
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Franc-Lane Souza Carvalho do Nascimento
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

As primeiras palavras de gratidão são endereçadas a Deus: meu refúgio nos dias difíceis, minha força nos momentos de cansaço e minha esperança constante para seguir em frente.

À minha mãe, por nunca ter medido esforços para me incentivar a estudar, a sonhar e a buscar sempre mais, ao meu pai (*in memoriam*), que segue vivo em minhas memórias, princípios e valores, e que mesmo na ausência física jamais deixou de ser fonte de inspiração para minha caminhada.

Ao meu esposo e ao meu filho, pela compreensão diante das ausências, pelo apoio silencioso, pela paciência nos dias de estudo intenso e, sobretudo, pelo amor que sustenta cada etapa deste percurso.

À minha irmã, por tantos conselhos, acolhidas, palavras certas nas horas incertas e pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, professora Aline Passuelo, por traduzir na concretude dos dias o que seja escuta sensível e seriedade acadêmica. Também, por toda a credibilidade depositada nesta pesquisa, pela parceria na construção do conhecimento e orientações fundamentadas em diálogos, textos e autores que enriqueceram profundamente este trabalho e pela amizade que nasceu e permeou este processo.

Aos demais professores do mestrado que me inspiraram com tantas leituras e trocas de conhecimentos, embelezando essa caminhada que é tão árdua e tão linda no mesmo instante.

À mãe do menino Ben que, ao abrir sua história, abriu também seu coração, tornando-se muito mais que colaboradora desta pesquisa: uma grande amiga.

Às profissionais entrevistadas que, com generosidade, dividiram suas experiências, saberes e vivências, contribuindo de forma significativa para a construção deste estudo.

E, de modo muito especial, ao menino Ben, protagonista desta pesquisa que, com sua história, sua trajetória e sua singularidade, brilhou meus estudos, transformou meus olhares e deu sentido a cada página aqui escrita.

Aos colegas de aula que tornaram esse momento muito mais alegre e divertido, sendo prazeroso dividir o espaço da sala e da vida com eles.

Por fim a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada, minha eterna gratidão.

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História Mestrado Profissional, na linha de pesquisa Linguagens e Cultura no Ensino de História, investiga as representações sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil no município de Vacaria/RS, a partir de uma abordagem interseccional e fundamentada na História Cultural. Ancorada nas contribuições de Sandra Pesavento (2003; 2008), a pesquisa compreende as representações como construções simbólicas, social e historicamente produzidas, que orientam práticas e discursos no contexto educacional. Nessa perspectiva, o ensino de História é concebido como um campo estratégico para a problematização das narrativas sociais que constituem o imaginário sobre a deficiência e o autismo, contribuindo para a desconstrução de concepções excludentes e para a produção de uma cultura escolar inclusiva. De natureza qualitativa, o estudo adotou como procedimentos metodológicos a história oral e a Análise Textual Discursiva, conforme Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2007). A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da educação infantil, uma professora pioneira no processo de inclusão no município, uma psicóloga da rede municipal e a mãe de uma criança com TEA, cuja trajetória escolar constitui o fio condutor da análise. A interpretação dos dados foi orientada por um olhar interseccional, considerando marcadores sociais como gênero, raça, classe social, formação docente e condições de trabalho. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar de crianças com TEA configura-se como um processo histórico, social e pedagógico em permanente construção, marcado por avanços e tensões, no qual a educação infantil assume papel central no acolhimento, na observação sensível e na identificação precoce de sinais do transtorno. Conclui-se que a inclusão ultrapassa o cumprimento de normativas legais, constituindo-se como um compromisso ético e político que exige a construção de práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento da diversidade e na corresponsabilização entre escola, família e políticas públicas.

Palavras-chave: Ensino de história; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão Escolar; Representações Sociais; Vacaria/RS.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Professional Master's Program in History, within the research line Languages and Culture in History Teaching, investigates the representations of the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education in the municipality of Vacaria/RS, from an intersectional approach grounded in Cultural History. Anchored in the contributions of Sandra Pesavento (2003; 2008), the research understands representations as symbolic constructions, socially and historically produced, that guide practices and discourses in the educational context. From this perspective, the teaching of History is conceived as a strategic field for problematizing the social narratives that constitute the imaginary about disability and autism, contributing to the deconstruction of exclusionary conceptions and to the production of an inclusive school culture. Of a qualitative nature, the study adopted oral history and Discursive Textual Analysis as methodological procedures, according to Roque Moraes and Maria do Carmo Galiuzzi (2007). Data production was carried out through semi-structured interviews conducted with early childhood education teachers, a pioneering teacher in the inclusion process in the municipality, a psychologist from the municipal network, and the mother of a child with ASD, whose school trajectory constitutes the guiding thread of the analysis. The interpretation of the data was guided by an intersectional perspective, considering social markers such as gender, race, social class, teacher training, and working conditions. The results show that the school inclusion of children with ASD is configured as a historical, social, and pedagogical process in permanent construction, marked by advances and tensions, in which early childhood education assumes a central role in welcoming, sensitive observation, and early identification of signs of the disorder. It is concluded that inclusion goes beyond compliance with legal regulations, constituting an ethical and political commitment that requires the construction of pedagogical practices based on the recognition of diversity and co-responsibility between school, family, and public policies.

Keywords: History teaching; Autism Spectrum Disorder (ASD); School Inclusion; Social Representations; Vacaria/RS.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMUCSER	Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra
APA	Associação Americana de Psiquiatria
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorização da entrevista com a professora do maternal.....	69
Quadro 2: Categorização da entrevista com a professora do pré I.....	73
Quadro 3: Categorização da entrevista com a professora pioneira da inclusão em Vacaria.....	75
Quadro 4: Categorização da entrevista com a psicóloga da rede municipal de Vacaria.....	77
Quadro 5: Categorização da entrevista com a genitora do menino Ben.....	80
Quadro 6: Síntese das representações individuais das entrevistadas.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Rendimentos das pessoas responsáveis pelos domicílios organizados pelos bairros de Vacaria/RS conforme o IBGE (2022).....	31
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. PERCEPÇÕES OCIDENTAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA ENTRE ESTIGMA E O ACOLHIMENTO	17
2.1 Paradigmas e Rupturas: A construção do movimento inclusivo global.....	19
2.2 A inclusão na legislação brasileira: da Constituição ao Estatuto da Pessoa com Deficiência.....	22
2.3 A inclusão no contexto gaúcho: Desafios e estatísticas no Rio Grande do Sul.....	25
2.4 A realidade da inclusão em Vacaria: Vulnerabilidades, Plano Municipal de Educação e práticas pedagógicas.....	28
2.5 Gênese da Inclusão em Vacaria: Memória, Afeto e a resistência docente.....	32
3. ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A TRAJETÓRIA NARRATIVA DE BEN	41
3.1 Transtorno do espectro autista (TEA): conceitos, classificação e o olhar para a diversidade.....	44
3.2 Sinais do TEA na primeira infância e o papel da educação infantil na identificação precoce.....	45
3.3 Diagnóstico do TEA: Luto simbólico e o processo de acolhimento à família e à criança.....	49
3.4 Da identificação à garantia de direitos: o papel da escola na inclusão e nas políticas públicas.....	51
3.5 Narrativa autobiográfica: desafios e conquistas na trajetória de inclusão do Ben.....	53
4. PERCURSO METODOLÓGICO: A TRÍADE E A LENTE INTERSECCIONAL....	56
4.1 A Micro-história e a revelação do universal no singular.....	59
4.2 História Oral: narrativas, memórias e a construção das fontes históricas.....	59
4.3 A História Cultural: a interpretação das representações e dos imaginários.....	60
4.4 Análise Textual Discursiva (ATD): Processo de desconstrução e reconstrução de sentidos.....	61
4.5 Síntese metodológica e a interseccionalidade como categoria analítica central.....	62

5. A INCLUSÃO COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL: MEMÓRIAS, EMOÇÕES E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR DE VACARIA/RS.....	64
5.1 O afeto como eixo da inclusão: o olhar sensível da professora do maternal e o reconhecimento do TEA.....	67
5.2 Deslocamento do olhar pedagógico: vínculo, limites e a parceria escola-família na narrativa da professora do pré I.....	71
5.3 A gênese da inclusão em Vacaria: memórias e representações da professora pioneira.....	73
5.4 O olhar clínico e a corresponsabilidade: A psicóloga da rede e as representações sobre família e desenvolvimento.....	75
5.5 A inclusão vista de casa: emoções, interseccionalidade e a voz da genitora do menino Ben.....	78
5.6 Síntese interseccional das memórias e representações das entrevistas.....	82
6. ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA CONTRA A ESTIGMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: PROPOSTA DE CURSO “ENSINO DE HISTÓRIA, REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS SOBRE O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”....	86
6.1 Trajetória e práxis da pesquisadora: Relato de experiência em formações sobre inclusão e TEA.....	88
6.2 Fundamentação teórico-metodológica: Ensino de História, História Cultural e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).....	91
6.3 Estrutura e desenvolvimento do curso de formação.....	93
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
9. APÊNDICES.....	105
Apêndice 1: Conteúdos programáticos para a formação continuada de professores da rede municipal de Vacaria - Educação Infantil.....	105
10. ANEXOS.....	108
Anexo A: Formação para educandos e educadores de uma escola da rede estadual de Vacaria sobre Autismo e Bullying.....	108
Anexo B: Formações para os municípios da AMUCSER e para o Curso Normal/Magistério através da UCS - Universidade de Caxias do Sul.....	109
Anexo C: Imagens dos slides com os temas de algumas das formações oferecidas pela mestranda entre os anos 2023/2025.....	110

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada Representações sobre a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em Vacaria/RS: contribuições da história cultural e do ensino de história para o combate à estigmatização, insere-se no campo dos estudos sobre educação inclusiva e infância, articulando contribuições da História Cultural, da Educação e das Ciências Humanas.

O estudo tem como objetivo compreender como se constituem, histórica e socialmente, as representações de professores sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da inclusão na educação infantil, tomando como recorte do campo empírico o município de Vacaria, no interior do Rio Grande do Sul.

Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, mas se constrói nas práticas cotidianas, nos discursos institucionais, nas memórias e nas experiências vividas por professores, famílias e profissionais da rede de apoio. Tal perspectiva dialoga com Mantoan (2003), ao afirmar que a escola inclusiva exige uma ruptura com modelos homogeneizadores e a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento das diferenças (Mantoan, 2003, p. 16–18).

Nesse sentido, compreender as representações de inclusão da criança com TEA implica analisar as tensões entre os paradigmas médico e social da deficiência, bem como os processos de transição para uma abordagem pautada nos direitos humanos.

A análise desenvolvida nesta pesquisa é orientada por um olhar interseccional, compreendendo que as representações de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista não se constituem de forma homogênea ou neutra. Ao contrário, tais representações são atravessadas por marcadores sociais tais como gênero, raça, classe social, formação docente e condições de trabalho, os quais produzem desigualdades e influenciam as experiências vividas no cotidiano escolar.

Assim, a interseccionalidade constitui-se como uma chave analítica fundamental para compreender como diferentes dimensões sociais se entrelaçam na produção de sentidos sobre a infância, o autismo e a inclusão na educação infantil, especialmente em contextos de municípios do interior.

A relevância científica da investigação evidencia-se a partir de levantamentos realizados nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), os quais apontam a escassez de pesquisas que articulem o autismo na primeira infância ao contexto histórico-cultural de municípios do interior. Ao direcionar o olhar para Vacaria, a pesquisa contribui para ampliar a produção acadêmica sobre inclusão escolar, considerando as especificidades regionais e socioculturais que atravessam as práticas educativas.

No plano social, o estudo assume relevância ao dar visibilidade aos desafios, às tensões e às conquistas vivenciadas por famílias, professores, gestores e profissionais da saúde no processo de garantia do direito à educação inclusiva, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, materializada pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), e pela Lei Brasileira de Inclusão, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Ao registrar essas experiências, a pesquisa contribui para o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social.

A recolha dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos considerados centrais no contexto investigado, buscando captar percepções, memórias e vivências relacionadas à inclusão escolar de crianças com TEA. Participaram da pesquisa duas professoras que atuaram diretamente com a criança ao longo de sua trajetória na educação infantil; uma professora reconhecida como pioneira do processo de inclusão no município; uma psicóloga da rede municipal; e a genitora da criança.

As entrevistas foram gravadas mediante consentimento prévio, transcritas integralmente e organizadas conforme os pressupostos da história oral. Segundo Alberti, a história oral valoriza a narrativa como fonte histórica e reconhece a memória como elemento central na construção do conhecimento (Alberti, 2013, p. 24–26). A entrevista é compreendida como um “encontro de vozes”, no qual se entrelaçam experiências individuais e contextos sociais mais amplos (Alberti, 2005, p. 29).

A pesquisa fundamenta-se nos aportes da História Cultural, especialmente a partir das contribuições de Pesavento (2003; 2008), para quem as representações constituem construções simbólicas por meio das quais os sujeitos atribuem sentidos ao mundo social. Conforme a autora, as representações são “formas de dizer o real pelo imaginário” (Pesavento, 2008, p. 15), expressando valores, crenças e práticas que atravessam as relações sociais. Assim, analisar as representações de inclusão

implica compreender a escola como espaço de produção de sentidos sobre a infância, a deficiência e o pertencimento.

Como estratégia analítica, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), com base nos estudos de Moraes e Galiuzzi (2007). A ATD possibilita a decomposição e a reconstrução dos sentidos presentes nas falas dos participantes, por meio de um movimento interpretativo que articula teoria e empiria. Segundo os autores, esse processo envolve etapas de unitarização, categorização e produção de metatextos interpretativos, permitindo a emergência de novas compreensões sobre o fenômeno investigado (Moraes; Galiuzzi, 2007).

O estudo ancora-se ainda no referencial teórico da educação inclusiva e do desenvolvimento humano, dialogando com autores como Bosa (2002), Glat (2007), Vygotsky (1998), Freire (1996), entre outros. Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais e culturais, sendo a aprendizagem um processo mediado pelo outro (Vygotsky, 1998).

Freire (1996), por sua vez, compreende a educação como prática de diálogo, escuta e humanização. Esses aportes sustentam a compreensão da inclusão como um processo histórico, social e pedagógico, marcado por avanços, contradições e resistências.

A investigação é de natureza qualitativa e adota como procedimento central a pesquisa histórica na perspectiva da História Cultural. O percurso metodológico respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012b), tendo o projeto sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 27 de julho de 2025, sob o número 7.728.253.

A escolha do tema está diretamente vinculada à trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, professora da rede municipal de Vacaria, cuja experiência docente possibilitou acompanhar os avanços e os limites da educação inclusiva no contexto local. Essa vivência despertou o interesse em compreender como se constituiu, historicamente, o percurso da inclusão de crianças com TEA no município, especialmente na educação infantil.

Nesse contexto, a trajetória do menino Ben (nome fictício) assume centralidade na investigação. Sua experiência escolar, iniciada sem diagnóstico formal, revela fragilidades e potencialidades do sistema educacional local. A escolha desse percurso configura-se como uma opção metodológica alinhada à micro-história, o que permite

compreender processos mais amplos a partir da redução da escala de análise (Vendrame, 2018, p. 267).

O trabalho organiza-se em cinco capítulos. Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico das representações sociais da deficiência e do movimento inclusivo, com destaque para os marcos legais e o contexto gaúcho. Em seguida, discute-se o acolhimento da criança com TEA na primeira infância, abordando conceitos, classificações, diagnóstico, luto simbólico e o papel da educação infantil como espaço de observação e encaminhamento. Os capítulos posteriores dedicam-se ao percurso metodológico, à análise das narrativas e às representações de inclusão, culminando na proposição de um projeto de formação continuada para professores da educação infantil do município de Vacaria.

Dessa forma, a pesquisa articula memória, narrativa, história e educação, buscando compreender a gênese das representações de inclusão da criança com TEA e seus efeitos nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, reafirmando o compromisso com uma educação infantil inclusiva, acolhedora e socialmente referenciada.

2. PERCEPÇÕES OCIDENTAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA ENTRE ESTIGMA E O ACOLHIMENTO

Os primeiros escritos dessa sessão representam a proposição de uma análise histórica das percepções ocidentais sobre as deficiências, compreendendo-as como construções sociais que variaram conforme os contextos culturais, religiosos, políticos e filosóficos de cada período histórico.

Ao longo dos séculos, a deficiência foi interpretada ora como castigo divino, ora como desvio moral ou patologia médica, resultando em práticas marcadas pela exclusão, violência e estigmatização, mas também, em determinados momentos, por iniciativas de cuidado e acolhimento.

Ao revisitar essa trajetória, a busca é por evidenciar como tais concepções influenciaram o lugar social ocupado pelas pessoas com deficiência, contribuindo para a naturalização de práticas segregadoras, ao mesmo tempo em que lançaram as bases para transformações posteriores que culminariam na defesa da dignidade humana e no reconhecimento de direitos.

Para isso a compreensão social e cultural da deficiência atravessa milênios e reflete, em cada época, as crenças, valores e formas de organização das sociedades. A maneira como povos antigos, medievais e modernos lidaram com pessoas com deficiências revela não apenas aspectos médicos ou religiosos, mas também o lugar que esses indivíduos ocupavam no imaginário coletivo.

Do olhar atento para o percurso já realizado, emerge a percepção de que as atitudes, ora de exclusão e violência, ora de cuidado e acolhimento foram moldadas pelas transformações políticas, religiosas e filosóficas de cada período.

Desde a antiguidade, pessoas com deficiência fazem parte das civilizações e muitas formas de manejo e conduta para com essas pessoas foram sendo utilizadas, forjando um passado marcado por atos de violência, desprezo e preconceito. Por muitos anos, tais práticas eram comuns e eram construídas ao mesmo tempo em que construíam costumes e crenças religiosas (Monteiro, 2016, p. 221).

Os registros históricos sobre as deficiências começam aparecer a partir da Roma Antiga, circunstância em que, tanto a nobreza quanto os plebeus, poderiam sacrificar seus filhos caso nascessem com alguma anomalia que pudesse ser percebida nos seus primeiros dias de vida.

Eles acreditavam ser um castigo dos deuses o nascimento de uma criança com deformidades ou imperfeições. Os deficientes eram vistos como feiticeiros ou bruxos e em Esparta eram lançados em precipícios. A morte desses bebês tornava-se um ritual normal. Para os romanos, o fato de ser um grande homem, viril e saudável o habilitava para as batalhas, havendo uma supervalorização do corpo belo e forte. Desta maneira, crianças com deficiências ou doentes eram abandonadas à própria sorte para morrer. (Monteiro Sales et al. 2016 p. 222).

Ainda na Idade Média, Martinho Lutero acreditava que as crianças que nasciam com alguma deficiência estavam possuídas por demônios, o que avalizava o conseqüente descarte que acontecia quando eram jogadas em valas na cidade de Roma ou queimadas em fogueiras da Inquisição como ritual de purificação.

Com a ascensão do Cristianismo, as pessoas acometidas por deficiências ou doenças eram acolhidas em conventos ou igrejas por trocas de trabalho. Nesse ponto da história, pode-se dizer que surgia outra conduta como prática social, de modo que essas pessoas não eram mais vistas como castigo e precisavam ser acolhidas com mais cuidado e com maiores traços afetivos (Monteiro apud Pessotti, 1984).

Na Idade Moderna, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como seres doentes que necessitavam de atendimentos médicos e/ou remédios que os auxiliassem em sua sobrevivência. A partir da Revolução Francesa, na Idade Contemporânea, e os valores agregados a esse período histórico, Igualdade, Fraternidade e Liberdade, as deficiências passaram a ser vistas como distúrbios mentais. E a inspiração decorrente da tríade de valores ocasionou o surgimento dos hospitais psiquiátricos (Monteiro, 2016, p. 222).

Cite-se Louis Le Guillant, psiquiatra francês, que teve grande participação na implantação desses hospitais e na psicoterapia institucional, por volta de 1940 e 1950. Destacou-se como figura de apoio e direcionamento para as pessoas que até então não eram vistas como sujeitos históricos. Esse entendimento contribui para fundamentar a primeira Declaração dos Direitos Humanos.

No Brasil, mais precisamente no século XX, também começaram a surgir os documentos que potencializaram o atendimento aos “portadores de deficiência mental” assim nomeados e classificados na época. Dentre os quais cita-se a Declaração de Direitos dos Deficientes Mentais proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (em 20 de dezembro de 1971) e o movimento Pestalozziano (1926), entre outros.

Ao percorrer essa linha do tempo, é possível perceber que a visão sobre a deficiência passou por mudanças profundas. Esse movimento materializa a transformação de um estigma marcado pelo medo e pela segregação para uma compreensão mais humanizada e pautada por direitos. Entretanto, esses avanços não ocorreram de forma linear ou homogênea, mas resultaram de lutas sociais, marcos legais e transformações culturais que abriram espaço para o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos.

Dessa forma, ao cruzar essa trajetória histórica, torna-se evidente que a compreensão da deficiência não se deu de maneira linear, mas foi resultado de disputas simbólicas, rupturas paradigmáticas e avanços sociais que possibilitaram a transição de uma lógica excludente para uma perspectiva progressivamente mais humanizada e baseada em direitos.

Esses movimentos históricos foram fundamentais para o surgimento de novas formas de pensar a deficiência, não mais centradas apenas na anormalidade ou na tutela, mas na valorização da pessoa como sujeito histórico e social.

É a partir desse cenário de transformações que emergem, no contexto contemporâneo, os movimentos inclusivos em escala global, tema que será aprofundado no próximo texto, ao abordar os paradigmas, as rupturas e a construção das políticas públicas voltadas à inclusão.

2.1 PARADIGMAS E RUPTURAS: A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO INCLUSIVO GLOBAL

Essa sessão tem como objetivo analisar os paradigmas e as rupturas que marcaram a construção do movimento inclusivo em âmbito global, compreendendo-o como resultado de um processo histórico permeado por disputas conceituais, sociais e políticas acerca da deficiência.

Ao longo do tempo, diferentes modelos explicativos orientaram as práticas sociais e educacionais, oscilando entre perspectivas excludentes, assistencialistas e medicalizantes, até o progressivo reconhecimento da inclusão como um direito humano fundamental.

Nesse sentido, a abordagem proposta busca evidenciar como as transformações no campo dos direitos humanos e da educação contribuíram para a superação de concepções segregadoras, possibilitando a emergência de um

paradigma que valoriza a diversidade e a participação plena das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais.

Através das mudanças que foram acontecendo no decorrer do tempo, a construção do movimento inclusivo foi o resultado de um processo histórico longo e complexo, marcado por transformações nas formas como a sociedade percebe, compreende e interage com as pessoas com deficiência.

Reitera-se, portanto, que até o século XIX, predominavam concepções excludentes e assistencialistas, em que a deficiência era vista como um problema individual ou como resultado de causas sobrenaturais, justificando práticas de isolamento e institucionalização (Bueno, 2001, p. 17).

Em muitos contextos, as pessoas com deficiência eram afastadas da vida comunitária e mantidas sob a tutela de instituições de caridade ou religiosas, em espaços segregados que, embora oferecessem cuidados básicos, limitavam severamente sua participação social.

No início do século XX, com os avanços da medicina e da psicologia, consolidou-se o chamado modelo médico da deficiência, centrado na ideia de diagnóstico, reabilitação e “normalização” do indivíduo (Mantoan, 2003, p.15). Esse paradigma, embora tenha contribuído para o reconhecimento científico da deficiência, reforçou a noção de que a inclusão dependia de corrigir ou minimizar as limitações do sujeito.

As escolas especiais e classes segregadas proliferaram-se nesse período, sendo compreendidas como a solução mais adequada para a educação dessas pessoas, o que, na prática, perpetuou a exclusão no ensino regular.

A partir da segunda metade do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos ganharam força no cenário internacional, impulsionando uma mudança na forma de compreender a cidadania e a participação social. Documentos tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabeleceram a educação como um direito inalienável de todas as pessoas, sem discriminação.

Nos anos 1980 e 1990, esse movimento se intensificou com a massiva atuação de organismos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a UNESCO para a Ciência e a Cultura e a Organização Mundial da Saúde (OMS), que passaram a defender políticas inclusivas de caráter universal.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi um marco importante nesse processo. O documento final destacou a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade da educação para todos, com atenção especial aos grupos em situação de vulnerabilidade (UNESCO, 1990).

Poucos anos depois, a Declaração de Salamanca (1994) representou um divisor de águas na educação inclusiva. Elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, o texto defendeu a ideia de que as escolas comuns devem acolher todos os alunos. E, ao fazê-lo, independentemente de suas características individuais, reconhecer e valorizar a diversidade como elemento fundamental para o aprendizado (UNESCO, 1994) e garantir um espaço que acolhe e inclui todos os indivíduos.

A partir desse momento, consolidou-se no discurso internacional a noção de que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como o resultado da interação entre limitações funcionais e barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais. Esse conceito deu origem ao chamado modelo social da deficiência que, segundo Sasaki (2009, p. 19), desloca o foco da limitação para as barreiras que impedem a plena participação do sujeito na vida em sociedade. A partir destes tratados e declarações, o Brasil assume sua postura frente ao novo “modelo escolar” desenhado para atender ao público com necessidades especiais.

Assim, o percurso histórico da inclusão revela-se como uma construção coletiva, fruto de avanços graduais e de intensas mobilizações sociais. Famílias, pessoas com deficiência e diferentes setores do poder público assumiram um papel central na luta por reconhecimento, respeito e participação plena, rompendo com séculos de invisibilidade e exclusão.

Esses movimentos, alicerçados em tratados e declarações internacionais, pavimentaram o caminho para que o Brasil incorporasse, em sua legislação, princípios e diretrizes voltados à garantia dos direitos educacionais e sociais desse público.

Diante desse percurso histórico, torna-se evidente que o movimento inclusivo global não se constitui como um fenômeno espontâneo, mas como uma construção coletiva, alicerçada em lutas sociais, tratados internacionais e mudanças paradigmáticas que redefiniram a compreensão da deficiência e da educação.

As declarações e conferências internacionais analisadas nesta sessão exerceram papel fundamental na consolidação do modelo social da deficiência,

influenciando diretamente as políticas públicas educacionais de diversos países, inclusive o Brasil. Assim, ao incorporar esses princípios em seu ordenamento jurídico, o Estado brasileiro passa a traduzir, no plano normativo, os avanços conquistados no cenário internacional.

É a partir dessa articulação entre o movimento inclusivo global e o contexto nacional que se desenvolve o próximo estudo, dedicado à análise da legislação brasileira e de seus desdobramentos na garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

2.2 A INCLUSÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO AO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Esse momento específico da escrita tem por finalidade analisar o percurso da inclusão no âmbito da legislação brasileira, compreendendo-o como resultado de um processo histórico influenciado por movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos e por lutas sociais travadas no contexto nacional.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a inclusão educacional passa a ocupar um lugar central no ordenamento jurídico brasileiro, estabelecendo o dever do Estado de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, a análise dos marcos legais que se sucederam permite compreender como o Brasil avançou na consolidação de um arcabouço normativo voltado à promoção da igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo em que revela os desafios persistentes para a efetivação desses direitos no cotidiano das instituições educacionais.

À luz desse novo paradigma educacional, a responsabilidade pela inclusão deixa de ser uma tarefa isolada do indivíduo ou de sua família e passa a ser um compromisso coletivo, assumido pela sociedade e pelo Estado. No Brasil, essa mudança ganhou força com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 208, inciso III, assegurou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Essa conquista representou o reconhecimento formal do direito à educação inclusiva, embora sua efetivação, na prática, tenha sido gradual e permeada por

resistências tanto estruturais quanto culturais dentro do próprio sistema educacional e entre os profissionais responsáveis por acolher esses educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou esse compromisso, ao determinar que a educação escolar deve se organizar para atender à diversidade dos educandos, inclusive por meio de adaptações curriculares e recursos especializados (Brasil, 1996).

Por volta da década de 2000, as políticas públicas voltadas à inclusão ganharam novo impulso com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política estabeleceu como objetivo central a matrícula de todos os estudantes com deficiência em escolas regulares, complementada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais. Essa diretriz representou uma ruptura com a lógica segregadora das escolas e suas classes especiais, priorizando o convívio e a aprendizagem conjunta.

O avanço legal culminou na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que incorporou à legislação nacional os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Esta lei foi ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional. Ela consolidou a perspectiva do modelo social, definindo a deficiência como “um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Glat e Blanco (2007, p. 30) enfatizam que a inclusão escolar exige mais do que mudanças legislativas; requer uma transformação cultural nas instituições educacionais, no sentido de reconhecer a diferença como valor pedagógico e social.

Para Mantoan (2003, p. 16), a escola inclusiva deve ser vista como um espaço de construção coletiva, onde a diversidade é não apenas aceita, mas utilizada como fonte de enriquecimento para todos os envolvidos no processo educativo. Esse panorama histórico demonstra que o movimento inclusivo não surgiu de forma repentina, mas se desenvolveu a partir de influências internacionais, lutas sociais, mudanças de paradigmas e avanços legislativos.

O processo, contudo, permanece em constante construção, pois a garantia do direito à educação inclusiva exige ações permanentes de formação docente, adaptação de recursos, eliminação de barreiras e fortalecimento de políticas públicas. Ao compreender essa trajetória, torna-se possível analisar com maior profundidade as realidades regionais e locais, situando experiências específicas, como as do município de Vacaria, dentro de um contexto mais amplo de luta pelos direitos humanos e pela democratização do ensino.

Essa trajetória legislativa e política demonstra que a educação inclusiva no Brasil é fruto de um movimento histórico que uniu vozes, resistências e esperanças; famílias, pessoas com deficiência, professores e organizações da sociedade civil desempenharam papel fundamental ao transformar reivindicações em direitos e, posteriormente, em políticas públicas. Ainda assim, a efetivação dessas conquistas não é uniforme: cada estado e município traduz a legislação nacional a partir de suas condições históricas e desafios próprios; no Rio Grande do Sul.

Essa caminhada revela capítulos marcados por avanços expressivos e por obstáculos que exigem constante mobilização. Compreender essa experiência regional é essencial para perceber como as leis, mais do que textos normativos, tornam-se ferramentas concretas de inclusão ou, quando negligenciadas, barreiras que precisam ser superadas quase que diariamente.

Dessa forma, a trajetória da legislação brasileira evidencia que a educação inclusiva se constitui como um processo em permanente construção, no qual os avanços normativos representam conquistas significativas, mas não suficientes por si só para garantir práticas efetivamente inclusivas.

A materialização desses direitos depende de políticas públicas consistentes, investimentos estruturais, formação continuada de professores e do enfrentamento das barreiras culturais e institucionais ainda presentes no sistema educacional.

Considerando que a implementação da legislação ocorre de maneira diversa nos diferentes territórios do país, torna-se fundamental analisar como esses dispositivos legais são apropriados e operacionalizados em contextos regionais específicos.

É sobre essa temática que versarão os próximos escritos, dedicados a examinar a inclusão no contexto do Rio Grande do Sul, destacando seus desafios, avanços e indicadores estatísticos, a fim de compreender como as diretrizes nacionais se concretizam no cenário gaúcho.

2.3 A INCLUSÃO NO CONTEXTO GAÚCHO: DESAFIOS E ESTATÍSTICAS NO RIO GRANDE DO SUL

Essa sessão da dissertação apresenta o exercício da escrita voltado para a necessidade de analisar a inclusão educacional no contexto do Rio Grande do Sul, articulando os marcos normativos estaduais às evidências estatísticas mais recentes sobre o atendimento ao público-alvo da educação especial (PAEE); partindo do pressuposto de que a materialização das políticas inclusivas ocorre de forma situada, assumindo características próprias em cada território, de acordo com sua trajetória histórica, institucional e social.

O Rio Grande do Sul apresenta especificidades relevantes, tanto pela tradição de instituições especializadas quanto pela organização de sua rede pública de ensino, o que torna fundamental compreender como as diretrizes nacionais de inclusão são apropriadas e operacionalizadas no âmbito estadual.

No Rio Grande do Sul, as mudanças decorrentes do paradigma da educação inclusiva materializam-se, sobretudo, na ampliação das matrículas do público-alvo da educação especial nas classes comuns, na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na atualização normativa estadual, em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146/2015).

Apresenta-se, portanto, um panorama da inclusão educacional no estado, articulando uma leitura histórica às evidências estatísticas disponíveis. Metodologicamente, mobilizam-se documentos normativos, notas técnicas e sinopses do Censo Escolar/Inep, além do Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (atualização de novembro de 2024), que organiza e divulga indicadores estaduais com base nos dados do Censo Escolar.

A análise estrutura-se em três eixos: o enquadramento histórico e conceitual da inclusão no RS os marcos normativos e institucionais estaduais, e as evidências quantitativas recentes sobre o acesso e a escolarização do PAEE.

No contexto gaúcho, esse processo assume particularidades relevantes, como a existência de uma rede pública estadual historicamente marcada pela presença de instituições especializadas e associações voltadas às pessoas com deficiência, bem

como pela atuação de órgãos normativos, a exemplo do Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS).

Ao longo das décadas de 2000 e 2010, a expansão das salas de recursos multifuncionais e a institucionalização do AEE em turno inverso foram decisivas para sustentar a matrícula da pessoa com deficiência nas classes comuns, sem que houvesse a extinção da rede especializada, que passa a atuar, prioritariamente, de forma complementar e/ou suplementar.

Com base na legislação federal e nas diretrizes nacionais, o Rio Grande do Sul atualizou seus instrumentos normativos e orientadores para a implementação do sistema educacional inclusivo. Destaca-se o Parecer CEEEd/RS n.º 001/2022, que reafirma a educação especial como modalidade transversal a todas as etapas e modalidades da educação básica e orienta a garantia do AEE como serviço complementar ao ensino comum, assegurando a matrícula do estudante na classe comum e o acesso a apoios e recursos de acessibilidade.

No âmbito da gestão educacional, a Secretaria da Educação (SEDUC/RS) mantém rotinas de acompanhamento do Censo Escolar e orientações técnicas referentes à caracterização dos estudantes do PAEE, à elaboração do Plano de AEE e à articulação entre professor da classe comum, professor do AEE, família e estudante.

Em síntese, o arcabouço legislativo estadual converge com o princípio constitucional do direito à educação e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que define a acessibilidade como condição para o exercício de direitos e para a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência na sociedade. Essa convergência normativa cria um ambiente de responsabilização e de suporte institucional voltado à manutenção da matrícula do PAEE em classes comuns e à ampliação dos serviços de apoio educacional.

As séries estatísticas disponíveis indicam crescimento expressivo das matrículas do público alvo da educação especial no Rio Grande do Sul, em paralelo à ampliação da escolarização em classes comuns.

De acordo com o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (atualização: novembro de 2024), com base no Censo Escolar/Inep, as matrículas da educação especial no estado passaram de 89.477, em 2018, para 117.389, em 2023, o que representa um aumento de 31% no período. Para o ano de 2023, o Atlas registra que 88% dessas matrículas estão em classes comuns do ensino regular e 12% em escolas

especializadas ou classes especiais, proporções coerentes com a tendência nacional observada na última década.

O crescimento das matrículas em classes comuns impõe desafios significativos à gestão educacional, exigindo investimentos contínuos em formação docente, acessibilidade arquitetônica e tecnológica, organização do AEE e planejamento pedagógico voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem.

O percentual de 88% das matrículas em classes comuns no RS (2023) sinaliza a consolidação do paradigma inclusivo no acesso, mas evidencia a necessidade de qualificar a permanência e a aprendizagem, por meio do planejamento colaborativo entre professor regente e professor do AEE, do uso de recursos de tecnologia assistiva, da adoção do desenho universal para a aprendizagem e da articulação intersetorial com as áreas da saúde e da assistência social.

Para fins de contextualização, observa-se que essa tendência acompanha o cenário nacional: segundo dados do Censo Escolar e análises especializadas, o percentual de estudantes do PAEE matriculados em classes comuns passou de 68,9% em 2010 para 88,1% em 2020 e 91,3% em 2023.

No mesmo período, houve crescimento do total de matrículas da educação especial no Brasil, com maior concentração no ensino fundamental. Esse movimento tem fortalecido a confiança das famílias na escola inclusiva, ao mesmo tempo em que demanda o fortalecimento de iniciativas de formação continuada e melhoria das condições de acessibilidade, aspectos constantemente debatidos e reivindicados por professores e demais profissionais envolvidos com a inclusão.

Em síntese, o percurso da inclusão no Rio Grande do Sul reflete um esforço coletivo de alinhamento às diretrizes nacionais e internacionais, ampliando o acesso e criando condições institucionais para a permanência de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns.

Contudo, os indicadores estatísticos e os dispositivos normativos, embora fundamentais, não são suficientes para revelar as complexidades do cotidiano escolar, marcado por conquistas, mas também por barreiras que persistem na prática educativa.

É nesse espaço entre a legislação e a realidade vivida que emergem as experiências locais, atravessadas por desafios, resistências e aprendizagens cotidianas. No município de Vacaria, essa trajetória assume contornos específicos, nos quais a política educacional se traduz em práticas concretas de inclusão.

A análise desse contexto local torna-se, portanto, essencial para compreender como o direito à educação inclusiva se materializa em redes escolares singulares, temática que será aprofundada na próxima sessão, dedicada à realidade da inclusão em Vacaria, às vulnerabilidades existentes, ao Plano Municipal de Educação e às práticas pedagógicas desenvolvidas.

2.4 A REALIDADE DA INCLUSÃO EM VACARIA: VULNERABILIDADES, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este trecho tem como objetivo analisar a realidade da inclusão educacional no município de Vacaria, considerando suas vulnerabilidades sociais, os direcionamentos do Plano Municipal de Educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das escolas locais.

Parte-se do entendimento de que a efetivação da educação inclusiva ocorre de maneira situada, atravessada por fatores históricos, socioeconômicos, políticos e culturais próprios de cada território. Assim, ao deslocar o olhar do cenário estadual para o âmbito municipal, busca-se compreender como as diretrizes nacionais e estaduais de inclusão se materializam no cotidiano escolar de Vacaria, evidenciando tanto os avanços conquistados quanto os desafios persistentes na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

A construção de uma educação inclusiva no Brasil não se dá de forma homogênea: cada região e cada município vivenciam, à sua maneira, os avanços e desafios desse processo histórico, o Rio Grande do Sul, por sua tradição educacional e pela presença de instituições voltadas à educação especial, constitui um espaço singular para compreender como as políticas nacionais se materializam no âmbito local.

Ao mesmo tempo em que acompanha a tendência brasileira de expansão das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns, o Estado também carrega marcas de sua própria trajetória, feita de legislações, práticas pedagógicas, resistências e conquistas, e na esfera municipal não acaba se diferenciando.

Conforme o Plano Municipal de Educação (PME) reformulado no ano de 2015 e publicado no site da Câmara Municipal de Vereadores de Vacaria, o município, em

consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reafirma o compromisso com a garantia do direito à educação inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou sensoriais.

A implementação das políticas educacionais inclusivas em Vacaria evidencia o esforço coletivo de transformar a escola em um espaço plural e acessível. Essa implementação se dá com o auxílio dos profissionais das escolas municipais, da Secretaria de Educação e de instituições tais como APAE, ONG Passo Amigo, TEAcolhe - Centro de Referência Regional da 24ª, AMMA – Associação de Meninos e Meninas Assistidos. Essas últimas representam instituições do terceiro setor que dão suporte à rede, buscando melhorias no acesso, permanência e demais adequações necessárias.

No âmbito do Plano Municipal de Educação de Vacaria, emergem diretrizes que orientam a consolidação da educação inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino, prevendo metas de grande relevância tais como:

- Expansão e qualificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- formação continuada dos professores e monitores;
- garantia de recursos de acessibilidade física, pedagógica e comunicacional;
- o fortalecimento da rede intersetorial, especialmente com as áreas da saúde e da assistência social.

As metas se revestem de sentido a partir de sua materialização nas práticas pedagógicas das escolas municipais entre unidades de educação infantil, escolas do campo e de ensino fundamental.

Essas práticas que diariamente são realizadas demonstram avanços importantes, especialmente no concernente ao pedagógico direto em sala de aula, à produção de materiais adaptados, à formação continuada de professores, e à participação da comunidade escolar na construção de uma cultura de respeito às diferenças.

Além dos fatores pedagógicos e legislativos, é fundamental considerar as dimensões socioeconômicas que atravessam a efetivação das políticas inclusivas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o rendimento médio nominal mensal das pessoas responsáveis pelos domicílios em Vacaria é inferior à média estadual, refletindo um cenário de vulnerabilidade

econômica que impacta diretamente as condições de acesso, permanência e participação dos estudantes na escola.

Tal realidade evidencia que a inclusão educacional não pode ser analisada de forma isolada das condições de vida das famílias, uma vez que a limitação de recursos financeiros compromete desde o transporte e a alimentação até o acompanhamento especializado das crianças.

A desigualdade social é também uma desigualdade educacional. O rendimento familiar constitui um dos indicadores mais expressivos dessa relação, interferindo nas oportunidades de aprendizagem e no pleno exercício do direito à educação. A tabela a seguir mapeia o valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas proprietárias de imóveis nos bairros de Vacaria/RS:

Tabela 1: Rendimentos das pessoas responsáveis pelos domicílios organizados pelos bairros de Vacaria/RS conforme o IBGE (2022).

Cód. dos bairros	Bairros	Renda	Cód. dos bairros	Bairros	Renda	Cód. dos bairros	Bairros	Renda
4322509011	Chico Mendes	R\$ 1410,65	4322509034	São José	R\$ 1923,49	4322509025	Pradense	R\$ 2537,34
4322509016	Barcellos	R\$ 1521,51	4322509041	Lindóia	R\$ 1953,77	4322509044	Diamantina	R\$ 2548,60
4322509043	Haideé	R\$ 1528,78	4322509038	Chácara das Palmeiras	R\$ 2000,48	4322509036	São João	R\$ 2559,20
4322509049	Municipal	R\$ 1566,93	4322509012	Monte Claro	R\$ 2002,12	4322509046	Altos da Glória	R\$ 2586,06
4322509015	Giacomet	R\$ 1575,15	4322509007	Nossa Senhora de Oliveira	R\$ 2027,66	4322509033	Kennedy	R\$ 2605,16
4322509022	São Francisco	R\$ 1595,27	4322509040	Seminário	R\$ 2106,35	4322509019	Jardim dos Pampas	R\$ 2778,64
4322509042	Mauá	R\$ 1624,41	4322509035	Jardim Toscano	R\$ 2108,81	4322509009	Franciosi	R\$ 2820,53
4322509023	Borges	R\$ 1682,17	4322509006	Porcínio Pinto	R\$ 2130,15	4322509047	Gasparetto	R\$ 2920,64
4322509050	Santa Cruz	R\$ 1686,20	4322509056	Samuel Guazzelli	R\$ 2172,63	4322509053	Distrito Industrial I	R\$ 3042,40
4322509018	Lomba Chata	R\$ 1742,81	4322509021	Gaúcha	R\$ 2248,01	4322509031	Cristal	R\$ 3044,60
4322509013	Santana	R\$ 1826,32	4322509008	Imperial	R\$ 2250,96	4322509032	Boeira	R\$ 3102,16
4322509017	Vista Alegre	R\$ 1839,56	4322509024	Minuano	R\$ 2308,15	4322509039	Jardim América	R\$ 3127,32

4322509052	Industrial	R\$ 1876,16	4322509055	Aeroporto	R\$ 2308,54	4322509028	Petrópolis	R\$ 3154,12
4322509014	Lindoca	R\$ 1898,24	4322509048	Vitória	R\$ 2403,06	4322509030	Planalto	R\$ 3197,86
4322509051	Passo da Porteira	R\$ 3400,00	4322509037	Vêneto	R\$ 4093,03	4322509002	Centro	R\$ 4888,92
4322509003	Santa Terezinha	R\$ 3512,46	4322509026	Nossa Senhora de Fátima	R\$ 4123,66	4322509004	Carazinho	R\$ 4985,15
4322509045	Glória	R\$ 3540,03	4322509005	Flora	R\$ 4624,67	4322509029	Cristina	R\$ 5432,78
4322509020	Gertrudes	R\$ 3560,77	4322509027	Pinheiros	R\$ 5886,64	4322509010	Parque dos Rodeios	R\$ 5926,45

Fonte: Elaborada autora (2025)

A leitura dos dados socioeconômicos, especialmente quando observados os dados referentes ao bairro Municipal onde se desenvolve esta pesquisa, revela um quadro ainda mais sensível. Trata-se de uma das regiões com menor rendimento médio nominal mensal das pessoas responsáveis pela moradia, conforme apontam os indicadores do IBGE.

Esse dado evidencia um contexto de vulnerabilidade social marcado por limitações no acesso a serviços públicos essenciais, moradias precárias e oportunidades de trabalho restritas. Tal cenário impacta diretamente o cotidiano escolar das crianças, que muitas vezes enfrentam barreiras que extrapolam o espaço da sala de aula.

No caso do menino Ben, essa condição se expressa não apenas nas questões de aprendizagem, mas também nas condições de vida de sua família, que reside em uma área periférica da cidade, conforme bairro em destaque na tabela acima.

A realidade periférica intensifica os desafios da inclusão, pois combina fatores como a distância física das instituições, a falta de transporte regular e o baixo poder aquisitivo das famílias, o que limita o acompanhamento médico e psicopedagógico necessário.

Assim, a análise territorial reforça que a inclusão educacional está intrinsecamente relacionada às desigualdades sociais e espaciais, e que garantir o direito à educação é também um ato de enfrentamento às vulnerabilidades que marcam os territórios marginalizados.

Desta forma, o município ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e socioeconômicos significativos, a exemplo da alta rotatividade de monitores nas

escolas, da escassez de transporte adaptado, da burocratização nos encaminhamentos clínicos e da falta de engajamento de alguns docentes da sala regular.

Tais aspectos são apontados e até reconhecidos pelos relatórios da Secretaria Municipal de Educação e indicam a urgência de políticas públicas mais efetivas e sustentáveis, capazes de garantir continuidade e qualidade ao processo inclusivo.

O PME, ao orientar as políticas locais, reafirma que o foco da educação inclusiva deve recair sobre as potencialidades dos estudantes e não sobre suas limitações. Essa perspectiva vai ao encontro do que defende Mantoan (2003, p. 25), ao afirmar que “a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, oferecendo oportunidades iguais de participação e aprendizagem a todos”.

Assim, a construção de uma rede de ensino verdadeiramente inclusiva em Vacaria depende do fortalecimento das práticas pedagógicas colaborativas, da sensibilização permanente de toda a comunidade escolar e da resolução imediata de alguns problemas estruturais que envolvem questões sociais e econômicas de algumas famílias que acessam a rede municipal de ensino.

A consolidação da educação inclusiva, conforme delineada pelo Plano Municipal de Educação, configura-se, portanto, como um processo em movimento, que exige planejamento contínuo, formação docente, investimento público e um olhar humanizado sobre cada sujeito.

Mais do que um direito legal, a inclusão é um imperativo ético e social, que busca transformar o espaço escolar em território de pertencimento, reconhecimento e justiça educacional para todos. É neste cenário de lutas diárias que o menino Ben e sua família, parceiros desta pesquisa, tecem a teia das suas histórias de vida.

Apresenta-se, na sequência, uma leitura sobre os processos inclusivos do município, onde iniciou e quais eram as condições da época.

2.5 GÊNESE DA INCLUSÃO EM VACARIA: MEMÓRIA, AFETO E A RESISTÊNCIA DOCENTE

Esta sessão tem como propósito compreender a gênese da educação inclusiva no município de Vacaria a partir de uma perspectiva histórica e narrativa, valorizando as memórias, os afetos e as estratégias de resistência docente que antecederam a consolidação das políticas públicas inclusivas.

Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar não emerge exclusivamente de dispositivos legais, mas se constrói no entrelaçamento entre contexto social, vulnerabilidades territoriais e ações pedagógicas cotidianas protagonizadas por educadores comprometidos com o direito à aprendizagem.

Ao revisitar os primeiros movimentos da inclusão no município, busca-se evidenciar como práticas desenvolvidas em condições adversas lançaram as bases de uma educação mais sensível à diversidade, revelando a centralidade do vínculo humano, do afeto e da escuta na construção de caminhos inclusivos.

Compreender o nascimento da educação inclusiva em Vacaria exige olhar para além dos muros da escola. É necessário reconhecer o território em que ela se insere, suas desigualdades, suas potências e as marcas deixadas pelas condições sociais de sua população.

A inclusão, antes de ser uma política educacional, é uma resposta humana às fragilidades que atravessam o cotidiano das famílias e suas histórias, especialmente daquelas que vivem em regiões de maior vulnerabilidade.

No município, o cenário econômico revela contrastes significativos: enquanto alguns bairros apresentam condições medianas de desenvolvimento, outros como o que acolhe a presente pesquisa figuram entre os mais carentes, com rendimento médio nominal mensal das pessoas responsáveis pelos domicílios inferior à média local.

Essa realidade evidencia como a desigualdade territorial influencia o acesso e a permanência das crianças na escola, revelando que a luta por uma educação inclusiva é também uma luta por justiça social.

É nesse contexto de adversidades que emergem as primeiras tentativas de construção de uma educação para todos. As limitações materiais e o distanciamento dos centros urbanos não impediram que educadores e famílias, movidos pelo desejo de ver suas crianças aprendendo, comesçassem a transformar a realidade local.

A história da inclusão em Vacaria nasce justamente desse encontro entre a necessidade e o compromisso com o outro. Nos próximos escritos, são revisitados os primeiros passos desse processo, ouvindo as vozes que deram início a essa caminhada.

Mesmo diante de poucos recursos, foram abertos os caminhos para que a educação se tornasse um espaço com um pouco mais de pertencimento e reconhecimento para as crianças, mesmo que de certa forma isso tenha trazido

algumas marcas negativas que se entrelaçam pela vontade da professora pioneira da inclusão no município, de fazer dar certo.

Nesse movimento de construção coletiva, algumas histórias se destacam como marcos simbólicos da transformação educacional no município. Entre elas, está a trajetória da professora Luci Riva, uma das pioneiras na implementação de práticas voltadas à inclusão escolar em Vacaria. Seu relato, tecido por lembranças, desafios e conquistas, revela a força da ação docente em um tempo em que a legislação ainda engatinhava e as políticas públicas eram escassas.

Foi a partir de experiências como a dela que a educação inclusiva começou a ganhar contornos concretos, mostrando que a mudança não nasce de decretos, mas de pessoas que acreditam no potencial de cada criança e se dispõem a construir, com sensibilidade e coragem, um novo modo de ensinar e aprender. A seguir, um trecho da nossa entrevista, que ocorreu na sua residência e perdurou uma tarde inteira com muitas emoções, recordações e vivências por parte dela e minha:

Tem muitos diagnósticos que vêm pra gente e diz assim, ah, porque o fulaninho...

Só falta dizer, vai entrar em órbita daqui tantos dias.

Eu tive um caso desse que até na época, o doutor S.C disse assim pra mim, Luci, porque tu não filmou.

Não pra afrontar o médico, mas pra mostrar que nem tudo é o que tem.

Veio o laudo da uma criança, veio o laudo de Belo Horizonte, de um exame que fizeram lá.

Que a criança não ia andar, ia ser uma criança vegetativa.

Só que eu era apaixonada por ela, porque ela era do lar.

Era uma negra, a coisa mais lindinha do mundo.

Aí quando chegou aquele laudo que eu olhei, eu disse, ah, e agora o que eu faço?

Ela tinha 3 ou 4 meses.

Ela foi tirada da família, só que pelos exames feitos dava que ela ia ser uma pessoa que não ia ter mobilidade, que não ia falar.

Mas ela era tão linda, tão linda que eu disse assim, ah, eu vou fazer o que o meu coração manda.

Porque eu nunca fui muito em tudo.

Eu disse, olha, não digam que eu fui uma excelente professora, porque eu não fui em termos de conteúdo.

Eu acolhia minha criança, eu dava pra ele aquilo que ele precisava.

Vamos supor, chegava uma criança na minha sala que eu precisava atender como um autista com uma crise e ele queria sentar no meu colo e deitar e dormir, ele sentava no meu colo, deitava e dormia.

Então eu me preocupei sempre em acolher as crianças.

E daí essa criança que eu tava te falando do lar, eu continuei trabalhando, estimulando, estimulando...

e por fim ele evoluiu, evoluiu.

O relato da professora evidencia uma concepção de educação inclusiva fundamentada no acolhimento, na construção de vínculos e na compreensão da criança para além de diagnósticos e prognósticos médicos.

Ao priorizar as necessidades concretas de cada criança e respeitar seus tempos e modos de ser, a professora Luci construiu práticas que antecipam princípios hoje amplamente defendidos pelas políticas de educação inclusiva, como a centralidade do sujeito, a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade humana.

Para isso procurei conhecer a realidade de quem trabalhou com a inclusão no município. Em entrevista, professora Luci conta que nos primórdios da inclusão no município, atendeu uma turma de Classe Especial na Escola de Ensino Fundamental Duque de Caxias denominada Escola Polo para a Inclusão no ano de 1997, servindo como experiência na tentativa de ensinagem; uma vez que já haviam um público que frequentava tanto essa escola como outras.

Essas crianças apresentavam dificuldades nos processos de aprendizagem sendo repetentes em anos consecutivos, influenciando no desenvolvimento integral dos escolares comparado às suas idades cronológicas e a série que frequentavam na época. Na escola, eram oferecidas avaliações e atendimentos a outras crianças das escolas da cidade.

Ela ainda conta que, na época, os aspectos cognitivos eram avaliados por uma psicóloga concursada do município e por ela, que trabalhava como psicopedagoga. Assim, os estudantes eram “nivelados” para uma nova adaptação curricular como forma de testagem dos seus conhecimentos prévios tendo a oportunidade de serem alfabetizados. É importante ressaltar que, neste momento, só havia classe especial nesta escola. Muitas crianças do município que demandavam esse tipo específico de atendimento vinham por meios próprios pois não havia transporte escolar.

Ao chegarem na escola Duque, os estudantes eram avaliados por meio de observações e testes. Os resultados dessas avaliações eram transmitidos para a professora regente da turma. Na sequência, eram dadas sugestões de como adaptar as atividades na tentativa de melhor ensiná-los. Após um tempo, os estudantes retornavam para suas escolas de origem.

Entretanto, ela conta que havia uma baixa demanda nos atendimentos, não por não haver público, mas por não terem – os estudantes – como deslocar-se. Oriundos de localidades do interior do município e de bairros mais afastados da escola polo, os educandos, matriculados em outras instituições de ensino, acabavam por abandonar os atendimentos especializados.

Em um primeiro momento, na escola polo, foram ofertados atendimentos a doze crianças não alfabetizadas e que possuíam dificuldades de aprendizagem. Segundo a entrevistada, as crianças eram consideradas “*lixos da escola*” – palavras que a marcaram até hoje. Destes alunos, a professora Luci relata que conseguiu alfabetizar seis. Um, em especial, é gerente de um restaurante na cidade de Antônio Prado, sendo que há pouco tempo, quando se encontraram no restaurante, seu antigo aluno a reconheceu mesmo depois de muitos anos, demonstrando gratidão e de forma concreta mostrando que a inclusão e a aprendizagem são possíveis. Registre-se a voz evidentemente emocionada com que a entrevistada narra esse acontecido.

As demais crianças que não atingiram a alfabetização necessitavam de avaliação médica por conta de possíveis patologias. Porém, naquele tempo, o município não ofertava atendimentos na esfera da saúde pública. Aliando-se a essa carência de políticas públicas o déficit social destas famílias, não acontecia um diagnóstico preciso, tampouco atendimento adequado, fato que não impedia que continuassem inseridos na classe especial da escola polo.

Durante a conversa com a professora Luci, ela relatou que os conteúdos eram dados igualmente conforme as demais turmas da instituição, porém só se avançava quando as crianças demonstravam ter se apropriado do que estava sendo exposto. Ficou evidente a partir de sua narrativa, que sua turma era desparelha na idade e que cada um apresentava adversidades diferentes. Sua turma era exclusiva de alfabetização. Aqueles estudantes que conseguiam aprender a ler e escrever eram remanejados para as turmas “*normais*” e os demais continuavam com ela. A classe especial permaneceu por mais dois anos na escola Duque.

Por volta de 1999, adequando-se a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), essa classe especial foi extinta. Todavia, ela continuou alfabetizando as crianças que não conseguiam aprender e, mesmo não tendo a classe especial, ela permaneceu ministrando aulas a “*turma dos atrasados*” – nomenclatura utilizada na época para sinalizar os alunos com extrema dificuldade, o que, segundo ela, vinha a ser a mesma coisa. A professora relata ainda que, por conta desta “exclusão” e pela alta reprovação, aconteciam muitas desistências: os alunos acabavam indo auxiliar os pais no trabalho doméstico e rural.

Essas informações legitimam a necessidade de orientações tais como a de novas legislações, a exemplo da Resolução Nº 2 de 11 de Setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação, que prevê as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais em turmas regulares.

As escolas foram orientadas a se organizar para atender esses alunos, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, incluindo-os nas turmas regulares em todas as escolas do município, retirando a classe especial da escola polo. Entretanto, não aconteceu exatamente desta forma.

Após a lei de 2001, a professora, cujo percurso profissional traduz pioneirismo em inclusão em Vacaria, sinalizou algumas mudanças. No decorrer do ano letivo, aquelas crianças que não se adaptaram ou não compreendiam os conteúdos enfrentando muitas dificuldades de aprendizagem, eram encaminhados para avaliação na APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Vacaria.

Nessas circunstâncias, ou poderiam ser matriculados na referida instituição para assim cumprirem seus estudos com extrema adaptação, ou eram reintroduzidos nas escolas, com suporte para seus professores tais como a adaptação curricular e a forma de ensinagem para estas crianças, dando sinais para a inclusão escolar.

Aos poucos a inserção destes alunos foi se moldando, se modificando. Entre desafios, reconstruções e construções, foi-se aprendendo que a observação, o acolhimento e a dedicação poderiam trazer resultados. A Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 20 de dezembro de 1996 (LDB), que definiu a obrigatoriedade da educação infantil, trouxe como ponto principal a primeira etapa da educação básica, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade.

Esta lei visa garantir o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, corroborando para a ampliação da inclusão em todos os aspectos, garantindo diagnósticos precoces e atendimentos assertivos em diversos casos.

Conforme os dados, evidenciou-se que, o moldar-se a partir da legislação foi mais um movimento importante para que a educação inclusiva começasse a dar significativos passos na escolarização básica, sem que fossem frequentadas as classes especiais e a turma dos alunos “atrasados”.

Desde este momento histórico para a inclusão, os professores necessitavam de muitos apontamentos e seguidamente buscavam informações com a professora entrevistada para tentar ampliar e melhorar suas práticas. Assim sendo, ela continuou dando suporte nas escolas para crianças e professores que tinham alunos especiais.

Esse percurso histórico revela muito mais do que a implementação de políticas públicas: revela uma caminhada feita de coragem, afetos e persistência. A trajetória da professora, assim como de tantas outras educadoras anônimas, mostra que a inclusão não começou com uma lei ou um decreto, mas sim com o gesto comprometido de quem acredita na capacidade de cada criança aprender, mesmo quando o sistema ainda não oferecia os meios adequados.

A inclusão, nesse contexto, era um ato de resistência. Era resistir ao abandono institucional, à falta de transporte, à ausência de diagnósticos, à precariedade das políticas públicas e, principalmente, à lógica da exclusão que marcava os corpos e as trajetórias de tantas crianças rotuladas como “incapazes”.

A professora pioneira, ao acolher esses alunos, não apenas alfabetizou: ela deu a eles o direito de existir dentro da escola com dignidade. E esse gesto é profundamente político pois, como nos lembra Skliar (2003), é preciso deslocar o olhar da deficiência para a diversidade, reconhecendo que cada sujeito carrega em si um universo de possibilidades.

O reencontro emocionado com um de seus ex-alunos, anos mais tarde, resgata a dimensão transformadora do vínculo educativo. Ao reconhecê-la com gratidão, esse sujeito revela que o que foi vivido ali ultrapassou os muros da escola e ficou gravado como marca de pertencimento, de valorização e de cuidado. Isso é inclusão em sua forma mais plena: quando o aluno se sente visto, escutado e respeitado em sua singularidade. Paulo Freire (1996) já dizia que ensinar exige coragem, afeto e disponibilidade para escutar, pois não há educação sem amor.

A trajetória da classe especial na escola polo também escancara os paradoxos vividos na prática educativa. Enquanto as legislações avançavam, a realidade escolar permanecia carente de estruturas, formações e recursos. As tentativas de nivelamento, as adaptações improvisadas e até mesmo as nomeações pejorativas como “turma dos atrasados” refletem uma época em que o discurso ainda não dava conta da prática.

Mesmo assim, professores tais como a professora cuja narrativa contribui para a tessitura desse estudo se reinventaram, buscaram estratégias possíveis e, acima de tudo, sustentaram a esperança de que era possível ensinar e aprender de outro modo.

Com a chegada da Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001 e a consolidação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, inicia-se uma nova etapa no processo inclusivo.

Contudo, como mostra o relato, a ruptura com a lógica excludente não se deu de maneira imediata. A exclusão persiste, muitas vezes, sob novas roupagens: os alunos “reencaminhados”, as tentativas de inserção sem o devido suporte pedagógico e os altos índices de evasão escolar revelam que a inclusão real exige mais do que a matrícula. Exige-se compromisso contínuo, formação docente e políticas públicas articuladas entre educação, saúde e assistência social.

Como destaca Mantoan (2003), uma escola verdadeiramente inclusiva não é a que apenas aceita todos, mas a que se transforma para ensinar a todos. Nesse sentido, a história da inclusão em Vacaria se inscreve não apenas como registro local, mas como espelho de uma realidade vivida por muitos municípios brasileiros, onde a inclusão foi sendo construída “aos poucos”, com base na escuta, na tentativa e no afeto.

O caminho não foi linear nem isento de erros, antes, foi profundamente humano. Isso o torna potente; a escuta da professora nos lembra que toda criança tem uma história que merece ser considerada.

Seu relato repleto de memórias, nomes e sentimentos é, na verdade, uma denúncia silenciosa das injustiças vividas e um testemunho do que pode dar certo quando o afeto se alia à ação pedagógica. É a prova de que a inclusão é possível quando há, antes de tudo, uma disposição genuína para o encontro com o outro em sua totalidade com suas potências, fragilidades e sonhos.

Portanto, buscar essa história é também uma forma de honrar os primeiros passos da inclusão no município e de afirmar que ela não pode ser reduzida a leis ou estruturas físicas. Inclusão é, acima de tudo, compromisso ético com a equidade, é aposta radical na educação como direito de todos e todas.

Como mostrou a professora Luci, a inclusão começa onde muitos não acreditam mais: com um gesto, uma escuta, uma oportunidade e, principalmente, com um coração que acredita. É dessa gama de possibilidades que surge estreitamente vinculada à esperança e que se materializa no cotidiano que tratará o próximo capítulo da dissertação.

3. ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A TRAJETÓRIA NARRATIVA DE BEN

Esse capítulo trata sobre a primeira infância e suas características, evidenciando aspectos significativos do TEA e a trajetória escolar do menino que é sujeito desse estudo.

A primeira infância é uma fase determinante na constituição do sujeito. Segundo Shonkoff e Phillips (2000, p. 5), é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. É, também, neste meio, que se torna possível comparar o desenvolvimento cognitivo e motor de uns com os outros. Algumas lacunas vão se formando principalmente quando se trata de relações sociais e de convívio, aspectos que são fundamentais na estruturação das redes e relações.

Quando há um atraso ou uma diferença nesse percurso, como no caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), surgem desafios que perpassam a família, a escola e toda a rede de apoio. Isso porque o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e multifacetado, que envolve aspectos biológicos, emocionais, sociais e culturais (Vygotsky, 1997, p.57).

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro apresenta elevada plasticidade neuronal, o que significa que está em constante formação e adaptação, sendo altamente influenciado pelas experiências vividas no ambiente familiar e escolar (Shonkoff; Phillips, 2000, p. 5), trazendo uma importante relevância para a fase escolar em estudo.

Segundo Campos (2011, p. 23), a primeira infância é considerada uma janela de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a linguagem, a socialização, o autocontrole e a regulação emocional. Essas competências são construídas nas interações com os cuidadores e com o meio social. Portanto, quando há uma alteração no desenvolvimento, como no caso do TEA, torna-se imprescindível uma intervenção precoce que potencialize as habilidades da criança e minimize os impactos das dificuldades.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações na comunicação social, dificuldades na interação e comportamentos repetitivos e restritivos (APA, 2014). Diagnosticar precocemente e acolher as famílias e as crianças nesse processo é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento e a inclusão social.

Quanto mais cedo ocorrer a identificação e a intervenção, maiores são as chances de desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas da criança (Couto et al., 2021). A história do Ben, menino que iniciou a educação infantil sem diagnóstico de TEA, mas que posteriormente foi identificado no espectro, ilustra essa caminhada de descobertas, desafios e superações de maneira muito dinâmica e potencial.

Ben chegou à escola com seu jeito único: fazia uso de um objeto de apego o qual a mãe tratava como um brinquedo que gostava muito, permanecia por um longo período olhando para o objeto e segurando sem dar funcionalidade, preferia não participar das rodas de conversa, evitava o contato visual e se incomodava com sons mais altos. Para alguns, isso era apenas “um modo diferente de ser”; para outros, um sinal de algo a ser melhor compreendido.

Aos poucos foi se adaptando aos sons e ruídos comuns à escola e foi se moldando dentro do seu próprio contexto. Havia dias em que conseguia fazer todas as tarefas propostas e em outros não aceitava, se auto agredia, chorava e se debatia. Porém, sempre com muito afeto e respeito, havia acolhimento tanto dele como de sua mãe que trabalhava na mesma escola que ele frequentava.

Nesse meio tempo, no decorrer dos dias, foi-se tornando cada vez mais transparente e confiável a relação entre criança, escola, professora e mãe. Através de conversas e exemplos, a genitora buscou pelo atendimento com uma médica neuropediatra da cidade de Passo Fundo/RS e o diagnóstico chega em nossas vidas. Ele vem, não como um carimbo ou algo para forjar desculpas nas falhas do sistema educacional, mas como um suporte e um aliado para a criança principalmente, sua família e sua professora, ao ter acesso legal para terapias e suportes necessários.

Com o passar dos anos e o avanço dos níveis (berçário, maternal, pré), a escola se tornou sua segunda casa. Já mais acostumado com o espaço, e a comunidade escolar o conhecendo melhor seus desejos e limitações, a instituição passou a ser um ambiente promissor a outras conquistas. As terapias o auxiliaram muito e as primeiras palavras começaram a surgir.

Suas atividades já eram mais completas e suas pesquisas ganhavam cada vez mais formas, demonstrando compreender a magia do mundo escolar. Era possível observar que buscava referências a determinadas pessoas, fosse com sua professora, atendentes ou monitores e que esse engajamento o tornava cada vez mais tranquilo e confiante para apreender tudo o que lhe era oferecido.

Neste momento, pontuam-se três importantes aspectos para que a inclusão do menino Ben desse certo: a política da própria escola em acreditar no potencial de cada criança; as inúmeras tentativas, o respeito e olhar afetuoso de cada profissional que aprendeu e ensinou Ben e sua família; e os diversos atendimentos que a criança acessou, seja de maneira pública ou privada que a família, com muito esforço, proporcionou a ele.

É importante ressaltar aqui, que na maioria das vezes os professores que estiveram com o Ben não dominavam técnicas e teorias sobre o transtorno do espectro do autismo, mas tinham amor pelo que faziam e o compromisso com a aprendizagem de cada criança inserida na educação infantil da escola do bairro Municipal, acolhendo suas histórias e vivências cotidianas.

Importa enfatizar que, embora houvesse trocas de conhecimento entre os profissionais da escola e da rede, observava-se lacunas nas questões formativas mais voltadas ao amplo desenvolvimento desses educandos.

Diante do percurso apresentado, constata-se que a trajetória escolar do menino Ben na educação infantil evidencia a centralidade da primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para a consolidação de práticas educacionais inclusivas.

As vivências narradas ao longo do capítulo, marcadas pelo processo de identificação do Transtorno do Espectro Autista, pelo acolhimento institucional e pela atuação articulada entre escola e família, demonstram que a inclusão escolar se efetiva não apenas por meio de dispositivos legais. O faz, sobretudo, pela construção de relações pedagógicas fundamentadas na escuta, no respeito às singularidades e no compromisso ético com a aprendizagem.

Nesse sentido, o diagnóstico emerge como um recurso de suporte ao desenvolvimento, possibilitando o acesso a intervenções e atendimentos especializados, sem reduzir a criança a um rótulo ou limitar suas potencialidades.

Assim, o presente estudo oferece subsídios para a compreensão da inclusão na primeira infância a partir de uma perspectiva concreta e situada, preparando o terreno para a discussão teórica que será aprofundada no capítulo seguinte, no qual se abordam o Transtorno do Espectro Autista, conceitos, classificações e o olhar para a diversidade no contexto educacional.

3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS, CLASSIFICAÇÃO E O OLHAR PARA A DIVERSIDADE

Compreender o desenvolvimento na primeira infância e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um passo fundamental para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas, especialmente no contexto da educação infantil, etapa em que se intensificam os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante das experiências e narrativas apresentadas no capítulo anterior, torna-se necessário aprofundar a discussão teórica acerca do TEA, abordando seus conceitos, formas de classificação e os diferentes olhares construídos historicamente sobre essa condição do neurodesenvolvimento.

Tal aprofundamento possibilita deslocar a compreensão do transtorno de uma perspectiva exclusivamente biomédica para uma abordagem que reconhece a diversidade humana, as singularidades das crianças e o papel da escola na promoção do desenvolvimento integral. Assim, os escritos desta sessão propõem uma análise conceitual do TEA, articulando referenciais teóricos contemporâneos e contribuições que favorecem um olhar mais sensível, inclusivo e comprometido com o direito à educação de todas as crianças.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação social e comportamentos repetitivos ou restritivos (APA, 2014). O termo “espectro” representa a variedade de manifestações e intensidades dos sintomas. Há crianças que apresentam um quadro mais leve, com dificuldades sociais sutis, e outras com maior comprometimento na comunicação verbal e comportamentos estereotipados intensos (Couto et al., 2021), classificando o nível de suporte entre um, dois ou três para maiores ou menores cuidados.

Segundo Grandin e Panek (2014, p.17), o TEA não deve ser visto como uma doença, mas como uma forma diferente de funcionamento do cérebro. Para esses estudiosos, “diferente não é menos, é apenas diferente”. Essa perspectiva humaniza a compreensão do transtorno, afastando a visão patologizante e reforçando a necessidade de enxergar o potencial da criança, não apenas suas limitações.

Infere-se, pois, que a compreensão do espectro autista exige um olhar plural e intersetorial. O diagnóstico é clínico e envolve entrevistas, observações e, muitas vezes, aplicação de instrumentos específicos (Bosa, 2002, p.23), baseando-se também no acolhimento dos familiares, situação vivenciada pela pesquisadora

enquanto professora e por tantos outros profissionais que acolheram o menino Ben na escola de educação infantil e sua família.

Essa perspectiva amplia a compreensão do TEA para além de classificações diagnósticas rígidas, reconhecendo a singularidade de cada criança e a importância dos contextos em que seu desenvolvimento ocorre. Nesse sentido, torna-se imprescindível avançar da abordagem conceitual para a análise das manifestações do transtorno na primeira infância, período em que os sinais tendem a tornar-se mais evidentes.

Assim, os próximos escritos dedicam-se à discussão dos principais sinais do Transtorno do Espectro Autista na primeira infância e ao papel fundamental da educação infantil na identificação precoce, destacando a escola como espaço privilegiado de observação, acolhimento e intervenção inicial.

3.2 SINAIS DO TEA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE

As manifestações do Transtorno do Espectro Autista tendem a tornar-se mais evidentes na primeira infância, período marcado por intensas aquisições no desenvolvimento da linguagem, da interação social e da brincadeira simbólica.

Nesse contexto, a educação infantil assume papel central na identificação precoce de sinais de alerta, uma vez que possibilita a observação contínua da criança em situações de convivência, aprendizagem e interação, contribuindo significativamente para encaminhamentos adequados e intervenções precoces.

É importante ressaltar que as manifestações do TEA tendem a tornar-se mais evidentes na primeira infância, especialmente entre os 18 meses e os 3 anos de idade, período em que se intensificam as aquisições relacionadas à linguagem, à interação social e à brincadeira simbólica. É nessa fase que diferenças significativas no desenvolvimento infantil passam a ser percebidas, sobretudo quando habilidades esperadas para a idade não emergem ou se manifestam de maneira atípica (Bosa, 2002, p. 21–22), fase em que o menino se encontrava na época.

Entre os sinais mais recorrentes associados ao TEA na primeira infância, destacam-se o atraso ou a ausência no desenvolvimento da linguagem oral, a limitação no uso funcional da comunicação, a redução ou ausência de contato visual e as dificuldades na interação social, como a pouca iniciativa para compartilhar

interesses, emoções ou experiências com outras crianças e adultos, situações que faziam parte do dia a dia na sala de aula do Ben.

Observam-se, ainda, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, incluindo ações como alinhar objetos, girar rodas de brinquedos e repetir movimentos corporais de forma estereotipada (APA, 2014, p. 50-53).

No que se refere aos aspectos sensoriais, muitas crianças com TEA apresentam respostas atípicas aos estímulos ambientais, podendo demonstrar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a sons, texturas, cheiros, luzes e movimentos. Essas alterações sensoriais repercutem diretamente na forma como a criança vivencia os espaços educativos, interferindo em sua participação nas atividades propostas e na interação com os pares.

Além disso, o apego excessivo à rotina e resistência a mudanças configuram características frequentes, sendo comuns reações intensas, como crises de choro ou comportamentos de desorganização emocional diante de alterações inesperadas no cotidiano (Bosa, 2002, p. 27-29; APA, 2014, p. 53-55).

Cabe destacar que tais manifestações não se apresentam de maneira uniforme em todas as crianças, uma vez que o TEA é compreendido como um espectro, marcado por diferentes níveis de intensidade e por combinações singulares de características. Essa heterogeneidade reforça a complexidade do diagnóstico e evidencia a necessidade de avaliações criteriosas, realizadas por equipes multiprofissionais que considerem não apenas os critérios diagnósticos formais, mas também o contexto social, familiar e escolar da criança (APA, 2014, p. 55-59).

No caso do Ben, os primeiros sinais característicos do espectro foram identificados no contexto da educação infantil, a partir do olhar atento das professoras. Observava-se que ele evitava interações em grupo, demonstrando preferência por atividades solitárias e apresentando dificuldades em participar de brincadeiras coletivas.

Mudanças bruscas na rotina desencadeavam crises de choro intenso, evidenciando sua necessidade de previsibilidade e organização do ambiente. O menino também permanecia longos períodos girando ou enfileirando objetos tais como carrinhos ou materiais escolares. O comportamento repetitivo é frequentemente descrito na literatura como uma forma de autorregulação. Em momentos de maior desorganização emocional, podem ocorrer comportamentos de autolesão, como bater

a cabeça na parede, sinalizando sofrimento psíquico e dificuldade de comunicação de suas necessidades (Bosa, 2002, p. 30-32).

Essas observações, construídas no cotidiano escolar, evidenciam o papel fundamental da educação infantil como espaço privilegiado para a identificação precoce dos sinais do TEA.

Além disso, a convivência diária permite aos professores acompanhar o desenvolvimento da criança de forma contínua e sensível, reconhecendo manifestações que nem sempre são percebidas com clareza em outros contextos.

A partir desse processo, a escola assume uma função mediadora, contribuindo para que a família busque avaliação especializada e para que os profissionais envolvidos passem a observar de maneira cada vez mais qualificada os indicadores do espectro, fortalecendo ações de acolhimento, intervenção e inclusão desde os primeiros anos de vida.

Dessa forma a educação infantil permite um olhar mais refinado por parte de seus educadores. É de suma importância a compreensão de que o desenvolvimento infantil na primeira infância se constitui como um processo complexo, contínuo e profundamente influenciado pela interação entre fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais.

Trata-se de uma etapa decisiva da vida humana, na qual se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, sendo as experiências vividas nesse período determinantes para a constituição do sujeito ao longo de sua trajetória (Campos, 2011, p. 19-21).

Sob a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1996, p. 21) compreende que a criança é parte de um sistema integrado e dinâmico, em que diferentes contextos se inter-relacionam e exercem influência mútua. Para o autor, o desenvolvimento ocorre a partir das interações estabelecidas nos chamados sistemas ecológicos, que incluem o microsistema (família, escola), o mesossistema (relações entre esses contextos), o exossistema e o macrosistema, envolvendo valores culturais, políticas públicas e condições sociais mais amplas.

Nesse sentido, a educação infantil assume papel central, pois constitui um espaço privilegiado de convivência, cuidado e aprendizagem, especialmente quando a criança permanece longos períodos nesse ambiente (Bronfenbrenner, 1996, p. 37-40).

Complementando essa compreensão, Vygotsky (1997, p. 75) enfatiza o caráter social do desenvolvimento infantil, defendendo que a aprendizagem ocorre primeiramente no plano das interações sociais para, posteriormente, ser internalizada pela criança.

Para o autor, a linguagem ocupa lugar central nesse processo, funcionando como instrumento mediador do pensamento, das emoções e das relações sociais. Assim, é por meio do diálogo, das trocas simbólicas e das experiências compartilhadas que a criança amplia suas capacidades cognitivas e afetivas, destacando-se a importância da mediação qualificada dos adultos no contexto educativo (Vygotsky, 1997, p. 56-60).

No caso das crianças com TEA, esses processos de desenvolvimento podem apresentar alterações significativas, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social e à flexibilidade comportamental.

As dificuldades no uso da linguagem funcional, a presença de hipersensibilidades sensoriais e a resistência a mudanças podem interferir nas experiências de aprendizagem e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Contudo, a literatura aponta que a intervenção precoce, aliada a práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e sensíveis às singularidades da criança, podem favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e ampliar suas possibilidades de participação social (Bosa, 2002).

As experiências afetivas, sociais e educativas vivenciadas nessa etapa moldam a arquitetura cerebral, impactando não apenas a aprendizagem, mas também a construção de vínculos, a regulação emocional e o sentimento de pertencimento (Campos, 2011, p. 22-25).

No contexto do município de Vacaria, observa-se que muitas crianças permanecem por períodos prolongados e em alguns casos, por quase doze horas diárias nas instituições de educação infantil. Essa realidade evidencia e amplia a responsabilidade da escola no acompanhamento do desenvolvimento infantil, bem como na observação atenta de comportamentos, interações e possíveis sinais de atraso ou atipicidade no desenvolvimento.

Foi nesse cenário que os sinais apresentados pelo menino Ben passaram a ser percebidos de forma mais consistente, possibilitando encaminhamentos e intervenções precoces.

Desse modo, o diagnóstico precoce do TEA e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas mostram-se essenciais para potencializar o desenvolvimento da criança, respeitando suas singularidades e assegurando oportunidades reais de aprendizagem e convivência.

A trajetória da criança evidencia o quanto a vivência na educação infantil, quando marcada por observação sensível, práticas inclusivas e relações acolhedoras, pode contribuir de maneira significativa para o seu desenvolvimento integral.

Diante do exposto, evidencia-se que a identificação precoce dos sinais do Transtorno do Espectro Autista na primeira infância não se restringe a um ato técnico ou diagnóstico, mas configura-se como um processo relacional, construído no cotidiano da educação infantil por meio da observação sensível, do vínculo e da escuta atenta das crianças e de suas famílias.

A escola, ao assumir esse papel mediador, torna-se espaço privilegiado de reconhecimento das singularidades do desenvolvimento infantil e de encaminhamentos que possibilitam intervenções oportunas e qualificadas. Contudo, o momento em que os sinais se confirmam por meio do diagnóstico inaugura uma nova etapa, marcada por sentimentos ambíguos, reorganizações subjetivas e pela necessidade de acolhimento integral da criança e de sua família.

Assim, os escritos que se materializam nas próximas páginas aprofundam a discussão sobre o diagnóstico do TEA, abordando o luto simbólico vivenciado pelas famílias e o papel do acolhimento como elemento central para a construção de trajetórias inclusivas desde os primeiros anos de vida.

3.3 DIAGNÓSTICO DO TEA: LUTO SIMBÓLICO E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO À FAMÍLIA E À CRIANÇA

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista constitui um marco significativo na trajetória da criança e de sua família, inaugurando um período de profundas reorganizações emocionais, simbólicas e práticas.

Mais do que a confirmação clínica de uma condição do neurodesenvolvimento, esse momento desencadeia processos subjetivos complexos, nos quais expectativas, sonhos e projetos anteriormente construídos precisam ser ressignificados.

Nesse contexto, emerge o chamado luto simbólico, vivenciado por muitas famílias diante da necessidade de reelaborar a imagem idealizada do filho e construir

novos sentidos para sua trajetória de vida. Assim, nesse momento da escrita, propõe-se trazer aos olhos do leitor a compreensão do diagnóstico do TEA para além de seu caráter técnico, analisando-o como um processo humano e relacional. Desse modo, o acolhimento da criança e de sua família assume papel central para a constituição de práticas inclusivas e éticas desde os primeiros momentos após a confirmação diagnóstica.

Receber o diagnóstico de TEA de um filho é um momento que provoca uma série de sentimentos conflituosos. Segundo Schwartzman (2006, p. 41), muitas famílias vivenciam um luto simbólico, pois precisam ressignificar suas expectativas sobre o desenvolvimento da criança. Acaba por acontecer a “morte de um filho normal para nascer um especial”. Além de ser um processo doloroso, para muitos a aceitação nunca chega, representando a concretude de um processo sem fim, traduzindo-se em uma busca incessante por terapias para que a vida social seja um pouco mais facilitada.

Lembro-me com emoção do recebimento do diagnóstico pela família do menino Bem. A vinda até a escola para confirmar o que já se esperava por nós profissionais. Registre-se, nas páginas dessa dissertação, o necessário acolhimento afetuoso ao ouvir a família que estava tentando entender tudo e procurando o melhor para o filho.

Alberti (2013, p. 25) afirma que ouvir o outro é um ato de generosidade e um gesto político. No contexto do diagnóstico do TEA, escutar as angústias dos pais, acolher seus medos e orientá-los com empatia sempre são etapas essenciais do cuidado. Muitas vezes, o diagnóstico é acompanhado de medo, culpa e dúvidas sobre o futuro da criança. Por isso, é fundamental que esse processo ocorra de forma ética e acolhedora.

No caso do Ben, a escola realizou diversas reuniões com a família, sempre priorizando o diálogo e o apoio. Quando veio o diagnóstico formal, houve um misto de medo e alívio. A mãe relatou: “Agora entendo meu filho, não é birra, é o jeito dele de ver o mundo”. Essa frase sintetiza o alívio de compreender as diferenças e poder, a partir daí, buscar caminhos para o desenvolvimento, mesmo que com o coração e a mente organizando-se para o novo desafio.

O processo de acolhimento não se resume a comunicar um diagnóstico. Segundo Alberti (2013, p. 26), acolher é escutar sem julgamento, é caminhar junto, é construir possibilidades. Dentro deste aspecto, a escola infantil onde o Ben estava

matriculado, junto com a família e profissionais da saúde, elaborou um plano de apoio que respeitava seu tempo e suas particularidades.

Esse movimento foi essencial para que ele se sentisse seguro e para que a família pudesse enxergar potencialidades onde antes havia apenas preocupação. O trabalho conjunto entre escola, família e rede de saúde permitiu que a criança tivesse acesso a terapias adequadas e intervenções precoces fundamentais para o seu desenvolvimento. A partir daí foi possível alinhar o trabalho pedagógico através de ações em conjunto com a rede multiprofissional, que começou atender o menino e a família.

Dessa forma, compreender o diagnóstico do TEA como um processo permeado por luto simbólico, escuta sensível e acolhimento possibilita deslocar o foco da deficiência para a construção de vínculos, de confiança e de caminhos possíveis para o desenvolvimento da criança.

A experiência vivenciada pela família de Ben evidencia que o diagnóstico, quando mediado por relações de cuidado, diálogo e corresponsabilização entre escola, família e rede de saúde, pode transformar-se em ponto de partida para ações pedagógicas e terapêuticas mais assertivas e humanizadas.

Nesse sentido, o acolhimento configura-se como elemento estruturante para a efetivação da inclusão, abrindo espaço para a reflexão sobre o papel da escola não apenas no apoio emocional às famílias, mas também na garantia de direitos educacionais.

Assim, a próxima sessão adensa a discussão acerca da atuação da escola na inclusão de crianças com TEA, analisando sua função na articulação com as políticas públicas e na construção de práticas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem em contextos educativos inclusivos.

3.4 DA IDENTIFICAÇÃO À GARANTIA DE DIREITOS: O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A identificação do Transtorno do Espectro Autista na primeira infância demanda não apenas sensibilidade pedagógica, mas também compromisso institucional com a garantia de direitos educacionais.

Nesse cenário, a escola de educação infantil assume papel central, pois constitui-se como um dos primeiros espaços sociais em que as singularidades do

desenvolvimento infantil podem ser observadas, acolhidas e compreendidas. Para além da identificação de sinais, cabe à escola promover práticas inclusivas fundamentadas em princípios éticos, pedagógicos e legais, articulando-se com a família e com a rede de proteção social.

Assim, apresenta-se aos leitores, um olhar sobre o papel da escola no processo que vai da identificação do TEA à efetivação de direitos, destacando sua atuação na inclusão escolar e na materialização das políticas públicas voltadas às crianças com deficiência.

Para isso é importante ressaltar que a educação infantil é um espaço privilegiado para a observação do desenvolvimento infantil. Segundo Mantoan (2003, p.16), a escola deve ser um lugar de escuta e de atenção às diferenças. Os professores são, muitas vezes, os primeiros a perceber os sinais do TEA. Por isso, é importante que haja formações específicas no sentido de instrumentalizar e sensibilizar os profissionais que podem identificar esses sinais e dialogar com a família de forma ética e cuidadosa.

O olhar atento das professoras que cruzaram o caminho escolar do Ben foi essencial para que a família pudesse buscar ajuda e iniciar o processo diagnóstico. Após esse importante marco para a vida dele e de seus familiares, as professoras adaptaram atividades, usaram recursos visuais, promoveram momentos de acolhida e encontraram formas de incluí-lo nas brincadeiras e na rotina diária típica da fase da educação infantil em que a criança se encontrava no momento.

Aos poucos, Ben passou a participar mais das interações que representavam na prática o respeito que os professores e colegas tinham por ele e por seu ritmo de adaptação e desenvolvimento. As adaptações curriculares e o uso de estratégias lúdicas favoreceram o engajamento do Ben, fortalecendo seus vínculos sociais.

Por trás dessa trajetória desafiadora que perpassa os muros das escolas são apontadas algumas políticas públicas que impactam, orientam, definem direitos e deveres que ampliam e garantem maior qualidade para as pessoas com deficiências. Dentre elas, cite-se a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação garante o direito à educação inclusiva e ao atendimento multiprofissional.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) também reafirma a necessidade de promover a participação plena das pessoas com

deficiência em todos os aspectos da vida e, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que reforça o direito à educação e à proteção integral.

O acesso à educação, à saúde e à intervenção precoce era um direito do menino assim como é direito de todas as crianças com TEA. Garantir esses direitos é responsabilidade de toda a sociedade. A inclusão não é um favor, mas uma obrigação legal e ética. Desse modo, a principal fonte dessa pesquisa desenha uma caminhada com marcas positivas e linhas onde as adversidades também ganharam cor.

Diante desse percurso, evidencia-se que a inclusão da criança com TEA não se sustenta apenas em legislações ou diretrizes normativas. Ao contrário, se concretiza no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas e nas práticas pedagógicas sensíveis às diferenças.

A trajetória de Ben revela como o alinhamento entre políticas públicas, ações pedagógicas inclusivas e o comprometimento das professoras possibilitou a construção de um ambiente de pertencimento, respeito e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, essa caminhada evidencia desafios, aprendizados e transformações vivenciadas no interior da escola, que ultrapassam o plano institucional e alcançam dimensões pessoais e profissionais.

Os próximos escritos da dissertação que repousa diante do leitor apresentam a narrativa autobiográfica desta pesquisadora, resgatando desafios e conquistas vivenciados ao longo do processo de inclusão de Ben, compreendendo essa trajetória como parte constitutiva da construção de saberes e práticas inclusivas.

3.5 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: DESAFIOS E CONQUISTAS NA TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DO BEN

Nesta seção, desenha-se a trajetória inicial de Ben no contexto da educação infantil, destacando o início do percurso da inclusão, o processo de identificação do TEA, o acolhimento da criança e da família e o papel da escola nesse caminho. Ainda, apresenta-se minha narrativa como professora de meu parceiro na pesquisa, que me motivou a buscar ainda mais conhecimentos acerca da temática proposta.

A trajetória da criança mostrou que a inclusão na primeira infância é possível quando há acolhimento e compromisso. Em 2021, quando ele ingressou na educação infantil, era uma criança não verbal, com intensas dificuldades de socialização e episódios frequentes de autoagressividade.

Desde os primeiros dias em sala de aula, tornaram-se visíveis muitos sinais que indicavam diferenças quando seu desenvolvimento era comparado ao desenvolvimento esperado para sua faixa etária, especialmente no que se referia à comunicação, às interações sociais e à regulação emocional. Paralelamente, percebia-se a insegurança de sua mãe, marcada por dúvidas, medos e pela ausência, até então, de um diagnóstico conclusivo.

Eu, enquanto professora, acompanhei de forma direta o início do processo que viria a culminar na busca por avaliação especializada. Nesse sentido, essa escrita se insere no campo da narrativa autobiográfica, compreendida como fonte e ferramenta de pesquisa, conforme defendem Marques e Satriano, ao reconhecerem que o pesquisador, enquanto narra sua própria experiência, também produz conhecimento sobre o fenômeno investigado.

Então, o vivido em sala de aula não constitui apenas um recorte pessoal, mas um dado científico que revela os modos pelos quais a inclusão se materializa no cotidiano escolar.

Diante dessa afirmativa, relato que o percurso que antecedeu o diagnóstico não foi linear, tampouco isento de sofrimento. Foi atravessado por incertezas, tanto para a família quanto para a escola, evidenciando que o diagnóstico, na primeira infância, ultrapassa o campo clínico e se configura como um processo social, emocional e institucional.

Nessa travessia, o acolhimento da criança e de sua mãe constituiu-se como princípio ético e pedagógico fundamental. Ben não foi reduzido às suas limitações ou às hipóteses diagnósticas em construção, mas reconhecido, antes de tudo, como criança, sujeito de direitos, com uma história singular. À sua mãe, buscamos oferecer escuta sensível, orientação e apoio, compreendendo que sua insegurança também era atravessada por múltiplas dimensões sociais, emocionais e estruturais.

Hoje, já no ensino fundamental, Ben participa das atividades escolares, interage com os colegas e tem avançado em sua comunicação. Sua história revela que cada criança tem um caminho próprio, e cabe à escola, à família e à rede de apoio construir pontes para que esse caminho seja percorrido com respeito e afeto. As pequenas conquistas diárias do Ben demonstram que o desenvolvimento acontece no encontro com o outro e no ambiente que propicia segurança e aceitação.

Como afirma Grandin (2014 pg 100), “diferente não é menos. É apenas diferente”; essa frase ecoa como um convite à reflexão sobre o respeito à diversidade

e à importância da inclusão. Diagnosticar o TEA na primeira infância é importantíssimo, mas é apenas o começo da caminhada. O acolhimento à família e à criança é fundamental para garantir que esse processo seja vivido com menos dor e mais compreensão.

A educação infantil tem papel central nesse percurso, sendo um espaço de formação de vínculos, de aprendizado e de convivência com a diversidade. A escola deve ser um ambiente de pertencimento, capaz de oportunizar desenvolvimento omnilateral a todas as crianças.

A história do menino Ben, narrada a partir da minha própria experiência docente, reafirma a potência da narrativa autobiográfica como instrumento de compreensão da realidade escolar e evidencia que a inclusão é uma construção coletiva.

Com acolhimento, afeto e compromisso, é possível transformar o diagnóstico em ponto de partida para uma trajetória de conquistas. Mais do que incluir, é necessário reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade humana. A caminhada da criança, desde os primeiros sinais observados na educação infantil até os avanços que hoje se mostram no ensino fundamental, revela que a inclusão é um processo contínuo, construído no tempo, nas relações e nas escolhas cotidianas.

Contrariando a premissa de que muitas pessoas tem seu percurso resumido ao diagnóstico, a trajetória de Ben é marcada por encontros, acolhimentos, desafios e conquistas que só se tornaram possíveis porque houve uma rede de cuidado envolvendo escola, família e profissionais.

A história de Ben nos ensina que incluir é um verbo que se conjuga todos os dias, com paciência, escuta, sensibilidade e compromisso ético com a infância e com a diferença. Sua caminhada segue em construção, como a de toda criança, lembrando-nos que a verdadeira inclusão não está apenas nas políticas, mas se materializa, sobretudo, nas relações humanas que se estabelecem no cotidiano escolar.

No capítulo seguinte, apresenta-se o percurso metodológico que sustenta esta investigação e que possibilitou compreender, em profundidade, a trajetória do menino a partir das narrativas e das percepções dos sujeitos envolvidos.

4. PERCURSO METODOLÓGICO: A TRÍADE HISTÓRICA E ALENTE INTERSECCIONAL

A presente pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, cujo propósito é compreender os sentidos atribuídos à inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir das representações presentes nas falas das professoras, de um membro familiar (mãe da criança) e da psicóloga da rede municipal de Vacaria/RS.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que orientam estudos com seres humanos, assegurando o respeito à dignidade, à autonomia e à confidencialidade dos participantes. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 7.728.253, em atendimento às diretrizes da Conselho Nacional de Saúde, conforme a Resolução nº 510/2016, que regulamenta pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar o aprofundamento nas experiências vividas, nas subjetividades e nas construções simbólicas dos sujeitos, permitindo captar significados que não se expressam por meio de dados mensuráveis. Nesse sentido, todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sua participação voluntária, bem como o direito de desistência a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Ademais, foram adotados procedimentos para assegurar o anonimato dos sujeitos, utilizando-se nomes fictícios e resguardando informações que pudessem possibilitar sua identificação.

A coleta e análise dos dados se constituiu a partir de uma triangulação entre campos da História: a Micro-história estruturou a escala local da pesquisa, a História Oral foi utilizada para coleta de dados e a História Cultural foi a lente interpretativa.

Como técnica de organização e análise dos dados coletados, utiliza-se a Análise Textual Discursiva. Tal articulação possibilitou a análise em pequena escala, permitindo que a trajetória singular de uma criança com TEA revele processos sociais, políticos e educacionais mais amplos.

A História Oral constitui-se como instrumento fundamental para acessar as memórias, os afetos, os silêncios e os conflitos que atravessam o percurso da

inclusão, reconhecendo as narrativas como fontes legítimas de produção do conhecimento histórico (Alberti, 2005, p.17).

As entrevistas realizadas com as professoras, com a psicóloga e com a mãe da criança configuram-se, assim, como documentos históricos, produzidos em um determinado tempo e contexto social. Conforme Le Goff (2003, p. 471), todo documento é também um monumento, pois carrega marcas de intencionalidade, disputas e relações de poder. As narrativas, portanto, não são compreendidas como reprodução fiel dos fatos, mas como construções de sentido situadas histórica e socialmente.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2011, p.13), que compreende a ATD como um processo auto-organizado de construção de novos significados a partir da desmontagem e reconstrução dos textos. Esse método envolve três etapas fundamentais: a unitarização dos sentidos, a categorização e a produção dos metatextos interpretativos, permitindo que as compreensões emergjam do próprio corpus da pesquisa.

Para aprofundar essa emergência de compreensões e orientar a leitura do *corpus*, a investigação adotou a interseccionalidade como lente analítica. Esta é compreendida como um método para examinar como diferentes eixos de opressão e identidade tais como raça, gênero, classe social, orientação sexual e deficiência se articulam e produzem experiências específicas de exclusão e acesso a direitos.

De acordo com Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade evidencia que as desigualdades não atuam de forma isolada, se sobrepondo e se intensificando, gerando formas particulares de vulnerabilidade.

No campo educacional, essa abordagem possibilita compreender que a inclusão da criança com TEA é atravessada por marcadores sociais que impactam diretamente o acesso ao diagnóstico, aos atendimentos especializados, às políticas públicas e às condições de permanência na escola.

A análise das desigualdades no contexto educacional, especialmente no que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige uma perspectiva interseccional que considere os diversos marcadores sociais que atravessam as experiências dos sujeitos. A classe social, por exemplo, interfere de modo decisivo nas oportunidades educacionais, conforme demonstrado por Bourdieu (1998, p.53), é um fator decisivo

que molda as oportunidades educacionais, sendo as desigualdades escolares reflexo direto das desigualdades sociais.

De igual modo, a dimensão racial é estruturante, influenciando o pertencimento, o reconhecimento e o acesso a direitos desde a infância, com o racismo organizando as relações sociais e institucionais no Brasil e refletindo-se, muitas vezes silenciosamente, no espaço escolar (Munanga, 2003, p.18; Gomes, 2005, p. 39).

Além disso, a categoria gênero emerge com centralidade, particularmente nas narrativas sobre o cuidado e a luta por direitos da criança com TEA, assumida predominantemente por mulheres. Scott (1995, p.86) estabelece o gênero como categoria analítica fundamental para as relações de poder, e Louro (1997, p.54) aponta a escola como ativa participante na produção de identidades de gênero, reforçando a feminização do cuidado.

Por fim, embora não explícita nas narrativas da presente pesquisa, a orientação sexual é considerada um marcador social relevante na análise interseccional, integrando o conjunto de identidades que perpassam as experiências escolares e as políticas educacionais inclusivas, alinhando-se a uma educação que respeite a diversidade humana.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras da rede municipal, uma psicóloga e a mãe da criança, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e submetidas ao processo analítico da ATD, sendo posteriormente organizadas em categorias que dialogam com os referenciais da educação inclusiva, da história da educação, da história cultural e da interseccionalidade.

Desse modo, o percurso metodológico adotado permite compreender a inclusão como um processo que se constitui historicamente, socialmente, politicamente e eticamente. Esse processo é perpassado por relações de poder, políticas públicas, condições materiais de existência e histórias de vida marcadas por luta, cuidado, resistência e esperança.

A seguir, serão apresentados os campos da História mobilizados nesta pesquisa, bem como a técnica de análise de dados empregada.

4.1 A MICRO-HISTÓRIA E A REVELAÇÃO DO UNIVERSAL NO SINGULAR

O primeiro eixo metodológico que sustenta esta pesquisa é o da micro-história. Conforme as proposições de Maíra Vendrame (2018), a micro-história, ao reduzir a escala de observação, permite compreender processos sociais mais amplos a partir de experiências particulares. Segundo Vendrame (2018, p. 270), "a micro-história possibilita perceber o universal no singular, revelando como trajetórias individuais iluminam estruturas coletivas".

Desse modo, a trajetória de uma criança específica – "o menino Ben" – é aqui compreendida como uma micro-história que lança luz sobre o processo inclusivo em Vacaria. O caso singular utilizado na pesquisa não é tomado como exceção, mas como via de acesso às práticas, representações e políticas que atravessam o contexto educacional mais amplo. A micro-história, portanto, confere densidade interpretativa ao estudo, permitindo que o cotidiano escolar, as emoções docentes e as estratégias pedagógicas sejam lidas como fragmentos significativos da história da inclusão na cidade.

4.2 HISTÓRIA ORAL: NARRATIVAS, MEMÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS

Para captar as experiências e significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de inclusão, adotou-se a História Oral como técnica de pesquisa. Conforme Verena Alberti (2005, p. 16), a história oral é "um método de construção de fontes e de conhecimento histórico a partir da escuta e da narrativa dos sujeitos, valorizando a memória como dimensão legítima da história".

Essa metodologia de coleta de dados possibilita compreender não apenas o que foi vivido, mas como o vivido é lembrado, interpretado e ressignificado. Além disso, Alberti ressalta que a história oral "consiste em uma metodologia que pressupõe o envolvimento de pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos como forma de se aproximar do objeto de estudo" (2005, p. 30), reforçando o caráter dialógico e interpretativo do método na produção de conhecimento histórico.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, com a mãe e com a psicóloga constituem, assim, fontes de memória e de representação, que revelam as formas de pensar, sentir e agir diante da diferença. Alberti (2005, p. 27) salienta que "as narrativas orais são lugares de memória e, portanto, campos de

disputa de significados", o que se mostra particularmente relevante em uma pesquisa sobre inclusão, em que as fronteiras entre o pedagógico, o afetivo e o institucional se entrelaçam.

O uso da História Oral permitiu dar visibilidade à voz dos sujeitos que historicamente estiveram à margem dos registros oficiais. Que emergja à memória do leitor os sujeitos da pesquisa, tais como a professora pioneira na inclusão, profissionais da rede pública e a genitora da criança com deficiência.

Suas narrativas compõem um mosaico de representações que evidenciam tanto os avanços quanto as contradições do percurso inclusivo vacariense.

4.3 A HISTÓRIA CULTURAL: A INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES E DOS IMAGINÁRIOS

A História Cultural, conforme Pesavento (2003, 2008), propõe compreender as representações, os imaginários e as sensibilidades que atravessam o social, reconhecendo que a realidade é construída por meio de discursos e significações. O olhar cultural sobre a história da inclusão permite compreender como a diferença e, particularmente, a deficiência foi sendo simbolicamente produzida e interpretada ao longo do tempo e pelas pessoas entrevistadas.

Para Pesavento (2003, p. 39), "as representações são modos de apreensão do mundo que constroem sentidos, produzem verdades e instituem práticas". Assim, ao investigar as falas das professoras e demais envolvidos na inclusão da criança com TEA, esta pesquisa transcende a busca por fatos ou registros objetivos, ampliando o horizonte do olhar, direcionando-o para interpretações, memórias e percepções que configuram as práticas pedagógicas e institucionais.

Nessa perspectiva, o discurso converte-se em parte constitutiva da realidade social, uma vez que produz e legitima modos de ver e de agir. A partir dessa concepção, o estudo se propôs a mapear as representações de inclusão no contexto vacariense, do fazer pedagógico, da visão e vivências que cada participante deixa transparecer em suas ações cotidianamente. Materializa-se a intenção de compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre o ser e o estar na escola de uma criança com autismo na educação infantil, entrelaçando saberes científicos, experiências pedagógicas e afetos cotidianos.

4.4 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD): PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A etapa de análise dos dados foi conduzida a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). A ATD é um processo interpretativo que se estrutura em três movimentos: a unitarização (fragmentação dos textos em unidades de significado), a categorização (organização das unidades em categorias emergentes) e a produção de um metatexto (síntese interpretativa e reflexiva do processo analítico).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 15), "a ATD é um processo de desconstrução e reconstrução de sentidos, que busca compreender os fenômenos humanos pela interpretação de seus discursos". Essa metodologia dialoga diretamente com a História Cultural, pois parte do princípio de que a linguagem é um campo de produção simbólica, em que os sentidos são negociados e transformados socialmente.

Assim, a análise das entrevistas foi conduzida por meio da leitura compreensiva e da identificação de eixos temáticos que emergiram das falas, organizados em categorias. A partir dessas, elaborou-se o metatexto analítico, que articula as vozes dos participantes com os referenciais teóricos da pesquisa, produzindo uma compreensão interpretativa e dialógica da inclusão.

4.5 SÍNTESE METODOLÓGICA E A INTERSECCIONALIDADE COMO CATEGORIA ANALÍTICA CENTRAL

A opção por articular História Cultural, Micro-história, História Oral e Análise Textual Discursiva confere à pesquisa um caráter híbrido e sensível, voltado à compreensão das representações e experiências que moldam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.

Trata-se de um caminho metodológico que reconhece a subjetividade como fonte legítima de conhecimento e a narrativa como espaço de construção de sentidos. Ao entrelaçar o singular e o coletivo, a memória e o discurso, o sensível e o político, este estudo busca compreender como a inclusão se constrói historicamente nas práticas e nas representações de uma comunidade educativa.

Nesse sentido, as vozes que emergem das entrevistas não são apenas testemunhos individuais, mas expressões de uma história cultural em movimento, sendo apresentadas, a seguir, no *corpus* da pesquisa, descritas e categorizadas conforme a ATD.

Somada a essa perspectiva, a presente investigação assume a interseccionalidade como categoria analítica central, considerando que os processos de inclusão da criança com TEA são atravessados, simultaneamente, por marcadores sociais de gênero, raça e classe social.

Conforme Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade constitui um instrumento teórico-metodológico para compreender "a forma como múltiplos eixos de subordinação se cruzam, produzindo desigualdades específicas". Assim, a trajetória da criança, da família e das profissionais da educação não é analisada de maneira isolada, mas situada em um contexto social marcado por desigualdades historicamente construídas seja por questões de gênero, raça ou classe social.

No que se refere à classe social, reconhece-se que o contexto socioeconômico influencia diretamente as possibilidades de acesso ao diagnóstico, às terapias, ao atendimento especializado e às condições de permanência na escola. Para Bourdieu (1998, p. 53), "as desigualdades escolares são produzidas pelas desigualdades sociais previamente existentes", evidenciando que o capital cultural, econômico e social interfere de modo decisivo nas trajetórias educacionais.

No caso específico da criança com TEA, tais desigualdades tornam-se ainda mais acentuadas, uma vez que a efetivação do direito à educação inclusiva depende, muitas vezes, de recursos materiais e simbólicos que nem todas as famílias possuem.

A dimensão racial também atravessa o campo desta pesquisa de forma estrutural, ainda que tais questões sejam frequentemente silenciadas. Gomes (2005) demonstra que o racismo estrutura as relações sociais e educacionais desde a infância, afetando as formas de pertencimento, reconhecimento e acesso a direitos.

Munanga (2003, p. 18) afirma que "o racismo é um fenômeno estrutural que organiza as relações sociais e institucionais", o que exige que sua compreensão esteja presente nas análises sobre inclusão. Desse modo, mesmo quando não aparece de forma explícita nos discursos, a questão racial é considerada como elemento constitutivo das experiências vividas pelas crianças e famílias no espaço escolar.

A categoria gênero emerge de maneira significativa nas narrativas produzidas nesta pesquisa, especialmente na centralidade ocupada pelas mulheres no cuidado,

na luta por direitos e na mediação entre a criança, a família e a escola. Scott (1995, p. 86) concebe o gênero como "uma forma primária de dar significado às relações de poder", enquanto Louro (1997) evidencia como as instituições educacionais também participam da produção das identidades de gênero.

No contexto investigado, observa-se que a responsabilidade pelo acompanhamento da criança com TEA recai majoritariamente sobre as mulheres, revelando a permanência histórica da feminização do cuidado, retratado nas vozes das professoras, da terapeuta e da mãe como figura principal num cenário onde emergem questões de luta e preconceito.

Dessa forma, as narrativas das participantes são compreendidas como documentos históricos produzidos no interior de uma realidade social concreta. A utilização da história oral permite acessar não apenas os fatos, mas também os sentidos atribuídos às experiências, os afetos, os silêncios e as contradições que compõem a trama da inclusão no município investigado.

Alberti (2005, p. 17) destaca que a história oral possibilita "dar voz a sujeitos historicamente invisibilizados", ampliando as formas de registro do passado. Nessa perspectiva, a memória é entendida para além da reprodução fiel dos acontecimentos. Torna-se percebida, portanto, como uma reconstrução situada, atravessada pelo tempo presente e pelas condições sociais dos sujeitos.

A Micro-História possibilita lançar um olhar atento sobre a trajetória singular da criança com TEA e de sua família, compreendendo-a como expressão de processos sociais mais amplos. Para Ginzburg (2007, p. 20), a redução da escala de observação permite revelar aspectos que permaneceram invisíveis em análises macrossociais. Assim, ao acompanhar a história de vida do menino, a pesquisa ilumina também os caminhos, as tensões e os limites da educação inclusiva no âmbito do município.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professoras da rede municipal, uma professora pioneira no processo de inclusão no município, uma psicóloga que acompanhou a criança e a mãe do menino, cuja narrativa constitui o núcleo central da investigação.

Possivelmente, o leitor recordará que as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas à luz da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi (2011), que compreendem a ATD como um processo de unitarização, categorização e produção de metatextos interpretativos. Reforce-se, ainda, o fato de que a análise dos dados buscou articular os referenciais da educação inclusiva, da

história da educação, da história cultural e da interseccionalidade, entendendo a inclusão como um processo histórico, social, político e ético, atravessado por disputas, avanços, silenciamentos e resistências.

Desse modo, o percurso metodológico adotado sustenta-se na compreensão de que a inclusão na primeira infância não se restringe às práticas pedagógicas, mas envolve políticas públicas, condições materiais de existência, relações de poder e histórias de vida marcadas por luta, cuidado e esperança.

5. A INCLUSÃO COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL: MEMÓRIAS, EMOÇÕES E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR DE VACARIA/RS

Este capítulo tem por objetivo dar visibilidade às vozes dos sujeitos que vivenciaram, de diferentes lugares sociais, o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil do município de Vacaria/RS.

Por meio das narrativas das professoras, da psicóloga da rede municipal e da mãe da criança, busca-se compreender as memórias, as práticas e as representações produzidas no cotidiano escolar, entendendo tais vozes como constitutivas da História Cultural da inclusão.

As entrevistas, compreendidas como fontes de natureza histórica e social, revelam modos de sentir, perceber e significar a inclusão, tecidos por marcadores sociais como gênero, raça, formação, território e classe social.

Nesse sentido, antes da apresentação e análise das categorias construídas a partir da Análise Textual Discursiva, torna-se fundamental caracterizar quem são os sujeitos da pesquisa, situando-os em seus contextos sociais, o que se realiza a seguir por meio da descrição de perfil das entrevistadas.

As entrevistadas que compõem o núcleo empírico desta pesquisa apresentam trajetórias formativas e profissionais distintas, ainda que compartilhem o vínculo com a rede pública de ensino do município de Vacaria/RS.

A professora 1, atuante no maternal, é formada em Filosofia e possui Magistério, exercendo a docência na educação infantil há aproximadamente dez anos. Natural de Vacaria, reside no próprio município, no Bairro Vitória. Professora 1 se autodeclara branca, é praticante da religião católica, é casada e é mãe de um menino.

A Professora 2, docente do Pré I, é formada no Curso Normal Magistério e, à época da pesquisa, encontrava-se cursando Pedagogia. Atua na educação infantil há dois anos, também nos anos iniciais, é natural de Vacaria, reside no Bairro Centro e se autodeclara branca, não possui filhos, é solteira e sua religião é católica.

A Professora pioneira da inclusão possui formação em Pedagogia e especializações em Deficiências Múltiplas, Psicopedagogia Clínica, Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Atuou por muitos anos nos Anos Iniciais e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo reconhecida como uma das precursoras das práticas inclusivas no município. É natural e residente em Vacaria, mora no Bairro Vila Cristina e se autodeclara branca, possui uma filha já adulta, duas netas e frequenta a igreja católica.

A psicóloga da rede municipal é formada em psicologia, atua no atendimento às crianças da rede pública de ensino e também é natural e residente em Vacaria, autodeclarando-se branca. É casada e mãe de duas meninas.

A mãe da criança, por sua vez, constitui-se como a voz familiar desta pesquisa. Mulher negra, residente no município de Vacaria, no bairro Municipal, sua participação permite acessar as experiências da inclusão a partir do lugar da família, atravessado por marcadores sociais de raça, gênero e classe. Ela é casada, mãe de dois filhos, é católica mas frequenta o centro espírita. Sua narrativa tensiona e amplia as compreensões institucionais da inclusão, ao revelar as vivências cotidianas, os enfrentamentos e as expectativas construídas no percurso escolar do filho.

As entrevistas com a mãe do menino e com a professora pioneira foram realizadas nas suas casas pela comodidade as entrevistadas, com a professora do maternal a mesma foi até a escola onde a pesquisadora atua, a entrevista com a professora do pré I foi realizada no seu local de trabalho (escola).

A pluralidade de formações, funções e lugares sociais ocupados pelas entrevistadas evidencia que as representações acerca da inclusão são produzidas a partir de posições distintas no interior da rede escolar e da sociedade, sendo permeadas por marcadores interseccionais como raça, profissão, território e acesso à formação.

Esses elementos reforçam a importância de compreender as narrativas não apenas como relatos individuais, mas como expressões de experiências sociais situadas histórica e culturalmente.

A escuta das narrativas foi conduzida com base nos princípios da História Oral, conforme Alberti (2013), que compreende a entrevista como um espaço de diálogo, memória e reconstrução simbólica da experiência.

As falas dos sujeitos revelam modos de pensar, sentir e agir diante da diferença e, portanto, constituem-se como importantes documentos para a análise da cultura escolar e das representações sociais sobre a inclusão. Após a coleta e transcrição integral das entrevistas, o material foi submetido à Análise Textual Discursiva (ATD). Conforme ponderam Moraes e Galiuzzi (2007); essa abordagem interpretativa se fundamenta na ideia de que o conhecimento se constrói pela desconstrução e reconstrução dos discursos, permitindo que novos sentidos emergjam do entrelaçamento entre texto e contexto.

As unidades de significado identificadas nas falas foram agrupadas em categorias temáticas que expressam dimensões da inclusão escolar, como vínculo, acolhimento, autonomia, formação docente e relação com as famílias.

A ATD não busca apenas classificar o que é dito, mas compreender os processos simbólicos e representacionais que se manifestam nos discursos, reconhecendo o sujeito como produtor de sentidos históricos e culturais.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 15), “a análise textual discursiva é um processo de desconstrução e reconstrução que busca compreender fenômenos humanos por meio da interpretação de seus discursos”. Assim, cada entrevista foi compreendida como um texto vivo, tecido de vozes, memórias e afetos, que reflete o modo como os entrevistados representam a inclusão e se reconhecem nesse processo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a História Cultural de Pesavento (2005, p. 39), para quem as representações são construções simbólicas do real, carregadas de sentidos sociais e culturais que revelam o imaginário de uma época.

Desse modo, as falas analisadas nesta pesquisa não são apenas testemunhos individuais, mas manifestações de uma cultura escolar em transformação.

A seguir, apresentam-se os excertos das entrevistas realizadas, analisadas à luz da Análise Textual Discursiva, que permitiu identificar sentidos emergentes nas narrativas.

As categorias de análise foram construídas a partir da recorrência de temas e significados presentes nas falas, evidenciando tanto as experiências pessoais das

participantes quanto às representações coletivas sobre a inclusão da criança com TEA.

Inicia-se, assim, com a entrevista da professora do maternal, da docente do Pré I, cuja narrativa revela o entrelaçamento entre afetividade, prática pedagógica e reflexão crítica, inaugurando o campo simbólico da inclusão vivida no cotidiano escolar vacariense. Em seguida a categorização dos dados relativos à entrevista com a professora pioneira, à entrevista com a psicóloga da rede e, por último e com muita emoção, trazendo a sensibilidade abordada por Pesavento na análise da entrevista da mãe do menino.

5.1 O AFETO COMO EIXO DA INCLUSÃO: O OLHAR SENSÍVEL DA PROFESSORA DO MATERNAL E O RECONHECIMENTO DO TEA

Quadro 1: Categorização da entrevista com a professora do maternal

Unitarização (Fragmentação do discurso em Unidades de Sentido)		
Código	Unidade de Sentido (trecho da fala)	Observações do pesquisador
E1-US1	De início, não teria percebido o autismo nele. Era tranquilo, quietinho. Percebia atraso na fala.	Demonstra que o diagnóstico nem sempre é evidente; há desconhecimento inicial sobre os sinais do TEA.
E1-US2	Ele sempre estava com os brinquedinhos de apego.	Indica comportamentos repetitivos e necessidade de segurança emocional.
E1-US3	Tinha dias tranquilos, outros mais agressivos, geralmente na chegada.	Variações de humor e sensibilidade às mudanças de rotina.
E1-US4	Era difícil quando a mãe estava na mesma escola, porque ele sabia que ela estava lá.	Mostra o vínculo afetivo intenso com a mãe e a dificuldade de separação.
E1-US5	Eu sempre tentava incluir ele nas atividades em grupo, ao modo dele. Os colegas respeitavam e não pegavam seus brinquedos.	Estratégia docente de inclusão adaptada ao ritmo da criança.
Categorização Intermediária (Agrupamento de Unidades de Sentido)		

Categoria Inicial	Unidades de Sentido Relacionadas	Interpretação Provisória
Percepção e reconhecimento do autismo	E1-US1, E1-US3, E1-US4	O autismo nem sempre é facilmente reconhecido; o olhar docente vai sendo construído no cotidiano.
Vínculo afetivo e relações interpessoais	E1-US5, E1-US6, E1-US9, E1-US10	O vínculo afetivo é fundamental para o bem-estar e a inclusão.
Crises e manejo comportamental	E1-US3, E1-US12, E1-US18	As crises exigem sensibilidade e estratégias personalizadas.
Categorização Final / Síntese Interpretativa		
Categoria Final	Síntese Interpretativa	Relação com o Referencial Teórico
A identificação e o olhar ensível para o autismo na infância	O reconhecimento do autismo ainda se dá tardiamente, mediado pela observação empírica da professora e não por diagnósticos precoces.	Moraes e Galiuzzi (2016) destacam que a ATD permite compreender significados emergentes no discurso.
Vínculo afetivo como eixo da inclusão	As relações de afeto entre professora, monitora e colegas sustentam o processo de inclusão e o desenvolvimento da criança.	Pesavento (2005) ressalta a dimensão simbólica das relações humanas na escola.

Fonte: Elaborado pela autora 2025 Legenda: E = Entrevistada; US = Unidade de Sentido. Os códigos foram utilizados para identificar os trechos selecionados das entrevistas, garantindo rastreabilidade e anonimato da participante. Exemplo: E2-US3 corresponde à terceira unidade de sentido extraída da entrevista com a entrevistada 2 (Professora do Pré I).¹

Metatexto²

A fala da professora do maternal traduz a tessitura cotidiana da inclusão na Educação Infantil, em que o acolhimento, a rotina e o vínculo se entrelaçam na tentativa de compreender a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como sujeito

¹ Legenda explicativa dos quadros com os entrevistados.

² Metatexto na Análise Textual Discursiva: corresponde ao texto interpretativo construído pelo pesquisador a partir das unidades de significado e das categorias emergentes, por meio do qual se produzem novas compreensões sobre o fenômeno investigado (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 34).

singular, sensível e em constante transformação. Através da Análise Textual Discursiva emergem representações simbólicas do fazer docente, das redes de apoio e das dinâmicas afetivas que permeiam o espaço escolar.

Nos fragmentos da entrevista, evidencia-se, primeiramente, a dimensão do reconhecimento. A professora relata que, de início, “não teria percebido o autismo”, o que revela o quanto o olhar docente é um processo de construção.

Como lembra Pesavento (2003), as representações não são apenas percepções, mas “formas de dizer o real pelo imaginário”, ou seja, modos de traduzir a diferença a partir dos significados disponíveis no contexto histórico e cultural.

O aluno “tranquilo, quietinho” torna-se, progressivamente, um sujeito de atenção, e a professora passa a interpretar seus gestos, apegos e reações como expressões comunicativas.

A presença dos objetos de apego é um dos pontos mais ricos de análise. Para a professora do maternal, esses objetos eram elementos que garantiam segurança e pertencimento, funcionando como mediadores afetivos no processo de socialização.

Pesavento (2008) poderia interpretar esse comportamento como uma forma simbólica de resistência, na qual a criança cria, através do objeto, um elo entre o mundo interno e o ambiente escolar.

O objeto de apego, então, ganha um estatuto de representação: é o fio que liga a criança à estabilidade do conhecido, permitindo o trânsito entre o conforto do lar e o espaço coletivo da escola. No campo da adaptação escolar, o discurso revela que a rotina foi um instrumento de regulação emocional, reforçando a importância da previsibilidade para crianças com TEA. As “crises na chegada” e a dificuldade de separação da mãe, que trabalhava na mesma escola, são sinais de um vínculo afetivo ainda em elaboração.

Esse aspecto remete ao conceito de “vínculo como representação do humano”, abordado por Pesavento, (2005, p. 57), ocasião em que o professor assume papel de mediador entre o afeto e a autonomia, ajudando a criança a construir novas formas de relação com o mundo.

A relação com os pares aparece como um campo de tensões e aprendizagens. As falas sobre o “medo dos colegas durante as crises” e o “respeito aos brinquedos do Ben” revelam uma nuance da sociedade: a convivência com a diferença desperta tanto empatia quanto estranhamento. Moraes e Galiuzzi (2007, p.33) interpretariam essa dinâmica como um espaço de “emergência de novos sentidos”, no qual o grupo

aprende, na experiência, o significado da alteridade e da aceitação. O processo inclusivo, assim, é visto como movimento dialógico, que transforma tanto o aluno quanto a turma.

Na dimensão institucional e formativa, a professora expõe o descompasso entre teoria e prática, apontando a falta de formação específica e de apoio das redes de saúde e educação. Essa fala exemplifica o que Moraes e Galiazzi denominam de “fragmentos de um discurso que clama por reconstrução”, pois expressa a percepção de uma estrutura que não sustenta plenamente a proposta inclusiva.

Ao mesmo tempo, emerge o imaginário histórico do “professor que dá conta”, analisado por Pesavento (2008) como uma representação cultural da docência marcada pelo dom e pela vocação, um arquétipo que resiste mesmo em meio à precarização das condições de trabalho.

O relato sobre a flexibilidade pedagógica demonstra uma prática de resistência e criação: permitir que o aluno permanecesse com seus objetos de apego, adaptar atividades e reconhecer seus tempos. Essa atitude reflete o que Pesavento (2003, p. 42) descreve como “a potência criadora das representações”, em que o professor ressignifica normas e expectativas em favor da humanização do processo educativo.

A escola, mesmo limitada estruturalmente, torna-se um espaço simbólico de reconstrução, onde a diferença é reconfigurada como potência. A análise final da narrativa da professora revela, portanto, que a inclusão se materializa como um ato de imaginação social e política. No cotidiano, a professora negocia significados, amplia fronteiras e constrói práticas que humanizam o olhar sobre o autismo.

Entre o medo e o afeto, o imprevisto e o cuidado, emerge uma representação viva da docência inclusiva aquela que, nas palavras de Pesavento (2008, p. 15), transforma o “real vivido” em “real simbolicamente compreendido”. A experiência do menino autista, nesse sentido, não é apenas uma história individual, mas a expressão de uma mudança cultural em curso: o deslocamento da deficiência como limitação para a diferença como potência.

5.2 DESLOCAMENTO DO OLHAR PEDAGÓGICO: VÍNCULO, LIMITES E A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA NARRATIVA DA PROFESSORA DO PRÉ I

A entrevista com a professora do Pré I desvela um olhar contemporâneo sobre o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

A partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2007), emergem sentidos que evidenciam a complexidade do trabalho docente, o desafio da construção do vínculo, o reposicionamento do olhar pedagógico e as fragilidades da rede de apoio institucional.

A análise é articulada aos referenciais de Pesavento (2003, 2008), que compreende as representações e o imaginário social como espaços simbólicos de produção de sentido, nos quais o sujeito constrói e reconstrói suas formas de compreender o outro e o mundo.

Quadro 2: Categorização da entrevista com a professora do pré I

Unitarização (Fragmentação do discurso em Unidades de Sentido)		
Código	Unidade de Sentido (trecho da fala)	Observações do pesquisador
E2-US1	Ele não estabelece vínculo muito fácil, né? E ele testa as possibilidades até onde ele pode ir.	Dificuldade inicial de vínculo e busca por limites.
E2-US2	Eu acho que no primeiro momento era tudo muito intenso... até ele ver até onde que eu ia deixar ele ir.	Relação construída a partir da confiança e do estabelecimento de fronteiras seguras.
E2-US3	O que virou a chave tanto com ele quanto com a família foi a perspectiva de olhar pras coisas que ele tava evoluindo e passar isso pra família.	A comunicação positiva entre escola e família transforma a percepção sobre o desenvolvimento da criança.
E2-US4	Ele verbalizou que ele tá brabo... não tem problema. Ele reconheceu as emoções, né?	Reconhecimento e expressão emocional como conquista do processo educativo.
Categorização Intermediária (Agrupamento de Unidades de Sentido)		
Categoria Inicial	Unidades de Sentido Relacionadas	Interpretação Provisória

Construção do vínculo e reconhecimento das emoções	E2-US1, E2-US2, E2-US4	O vínculo é construído de forma gradual, exigindo paciência e sensibilidade para lidar com as emoções da criança.
Relação escola-família e mudança de perspectiva	E2-US3, E2-US10, E2-US11	A comunicação afetiva e empática com a família promove a confiança e amplia o olhar sobre o potencial da criança.
Categorização Final / Síntese Interpretativa		
Categoria Final	Síntese Interpretativa	Relação com o Referencial Teórico
Vínculo afetivo e reconhecimento das emoções na inclusão	A inclusão se efetiva na relação construída entre professora e aluno, mediada pelo afeto, pela confiança e pela leitura sensível das emoções.	Pesavento (2005) e Vygotsky (1998) destacam a importância das relações simbólicas e afetivas na construção do desenvolvimento infantil.
Parceria escola-família como eixo de transformação	O diálogo entre escola e família possibilita romper estigmas e ressignificar o olhar sobre a criança com TEA.	Verena Alberti (2005) ressalta o valor das narrativas na reconstrução das experiências e significados sociais.

Fonte: Elaborado pela autora 2025

Metatexto

A leitura interpretativa da entrevista com a professora do pré I permite compreender que a inclusão escolar não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma transformação cultural e simbólica. Através da Análise Textual Discursiva, emergem sentidos que revelam: um professor que se reconhece como sujeito em formação, aprendendo “no ao vivo”; um aluno que, por sua singularidade, provoca o deslocamento do olhar pedagógico; uma rede escolar ainda frágil, sustentada pelo afeto e pela improvisação; e uma ruptura simbólica no imaginário sobre o autismo; do déficit à potência, da limitação à singularidade.

Conforme Pesavento (2003, p. 22), “toda representação é uma forma de dizer o real pelo imaginário”. A professora reconstrói o imaginário do aluno com TEA dentro da escola e, ao fazê-lo, redefine também a própria identidade docente: uma professora que não apenas ensina, mas aprende com a diferença, ressignificando o seu papel e o

da escola na produção da inclusão, traz para suas próprias vivências aspectos importantes de valorização do sujeito.

5.3 A GÊNESE DA INCLUSÃO EM VACARIA: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DA PROFESSORA PIONEIRA

A entrevista com a professora pioneira da inclusão no município de Vacaria revela um percurso histórico marcado por descobertas, desafios e aprendizagens coletivas. A partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2007), emergem sentidos que expressam as representações sociais sobre a criança com deficiência, o papel da escola e o olhar docente diante da diferença.

Inspirada nas reflexões de Pesavento, esta análise compreende o discurso da professora como produção simbólica de um tempo histórico: um período em que a inclusão escolar ainda se construía como ideal, permeado por tensões, medos e esperanças. As representações de infância e de deficiência que aparecem em sua fala são atravessadas por um imaginário de superação e descoberta, próprio dos primeiros passos da educação inclusiva no município.

Quadro 3: Categorização da entrevista com a professora pioneira da inclusão em Vacaria

Unitarização (Fragmentação do discurso em Unidades de Sentido)		
Código	Unidade de Sentido (trecho da fala)	Observações do pesquisador
E3-US1	No início, não sabíamos muito bem o que fazer. Não havia formação, nem materiais. A gente ia aprendendo junto com a criança.	Evidencia a ausência de formação inicial e a construção empírica da prática inclusiva.
E3-US2	A gente percebia que a criança queria estar com os outros, só precisava de um jeito diferente para participar.	Revela a percepção sensível da professora sobre o desejo de pertencimento e interação da criança.
E3-US3	Muitas vezes, eu adaptava as atividades de forma simples, com figuras, sons e objetos.	Mostra o uso da criatividade e da intuição pedagógica como ferramentas de inclusão.

	Tudo era muito intuitivo, mas dava certo.	
E3-US4	Naquela época, a comunidade ainda não entendia o que era inclusão. Tinha muito preconceito, mas a gente insistia, porque acreditava na criança.	Aponta o enfrentamento do preconceito social e a crença no potencial da criança como motor da inclusão.
Categorização Intermediária (Agrupamento de Unidades de Sentido)		
Categoria Inicial	Unidades de Sentido Relacionadas	Interpretação Provisória
Aprendizado empírico e ausência de formação	E3-US1, E3-US3	O início da inclusão se deu pela prática, sem formação formal; o aprendizado ocorria de forma intuitiva e colaborativa.
Olhar sensível e adaptação pedagógica	E3-US2, E3-US3	A professora compreendia as necessidades da criança e criava adaptações acessíveis a partir da observação e empatia.
Enfrentamento do preconceito e defesa da inclusão	E3-US4	A resistência social foi combatida pela convicção e crença da professora no potencial da criança.
Categorização Final / Síntese Interpretativa		
Categoria Final	Síntese Interpretativa	Relação com o Referencial Teórico
A gênese da inclusão e o fazer docente intuitivo	A prática da professora pioneira mostra que a inclusão nasceu do imprevisto, da observação e da sensibilidade, antes de ser uma política estruturada.	<i>Moraes e Galiazzi (2016)</i> destacam que o conhecimento se constrói no processo interpretativo e na experiência vivida.
Afeto e crença no potencial da criança como fundamentos da inclusão	Mesmo diante do preconceito e da falta de apoio institucional, o afeto e a crença no potencial infantil sustentaram as primeiras experiências inclusivas.	<i>Pesavento (2005)</i> e <i>Vygotsky (1998)</i> defendem que o desenvolvimento humano é mediado pelas relações e significados simbólicos construídos socialmente.

Metatexto

A análise da entrevista com a professora pioneira da inclusão permite compreender o processo histórico e simbólico que constituiu as primeiras experiências inclusivas em Vacaria. Sua narrativa traduz a transição de uma escola excludente para uma escola que começa a olhar a diferença com sensibilidade e compromisso ético.

À luz dos estudos de Sandra Pesavento (2005), as falas dessa educadora podem ser compreendidas como representações de um tempo de mudança em que o imaginário social sobre a deficiência passa da negação à aceitação, e do medo à esperança.

O discurso docente evidencia o nascimento de uma nova cultura pedagógica, marcada pela intuição, pelo afeto e pela crença na possibilidade de aprendizagem de todas as crianças. O pioneirismo dessa professora não se expressa apenas na cronologia dos fatos, mas no gesto simbólico de inaugurar um novo olhar: aquele que reconhece o outro em sua singularidade.

Assim, seu relato se inscreve na história da inclusão como memória viva de um tempo em que o desejo de acolher precedeu a estrutura institucional e em que o afeto se tornou o primeiro instrumento de política pública. Além disso, deixa claro sua representação sobre o papel do professor estar ligado ao instinto maternal de acolhida e vínculos, além de manter uma proposta baseada na criatividade e no trabalho manual dos materiais o que era comum na sua época.

5.4 O OLHAR CLÍNICO E A CORRESPONSABILIDADE: A PSICÓLOGA DA REDE E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO

A entrevista com a psicóloga traz um olhar clínico e sensível sobre a inclusão escolar, especialmente em relação à infância autista. A partir da metodologia da Análise Textual Discursiva, foram identificadas unidades de sentido que emergem das falas e que estão agrupadas em quatro categorias: a escola como espaço de desenvolvimento e prevenção; as representações da família diante do diagnóstico; a corresponsabilidade entre saúde, escola e família; o olhar docente e a mediação diagnóstica.

Quadro 4: Categorização da entrevista com a psicóloga da rede municipal de Vacaria

Unitarização (Fragmentação do discurso em Unidades de Sentido)

Código	Unidade de Sentido (trecho da fala)	Observações do pesquisador
E4-US1	As crianças que não frequentam a educação infantil acabam por ter um índice bem menor, tanto na fala quanto na interação.	Destaca a importância da vivência escolar precoce para o desenvolvimento comunicativo e social.
E4-US2	Tem famílias que negam o diagnóstico, outras que superprotegem. É difícil quando o amor vira medo e o medo vira barreira.	Revela os desafios emocionais enfrentados pelas famílias no processo de aceitação do diagnóstico.
E4-US3	A terapia não é o diferencial na vida da criança. O que muda é a continuidade dos estímulos em casa e na escola.	Aponta a relevância da continuidade e coerência entre os contextos escolar e familiar no desenvolvimento infantil.
E4-US4	A escola faz o contínuo de demonstrar para a família que realmente tem indícios daquilo. O olhar do professor é fundamental.	Reconhece o papel mediador da escola na observação e comunicação dos sinais do TEA às famílias.

Categorização Intermediária (Agrupamento de Unidades de Sentido)

Categoria Inicial	Unidades de Sentido Relacionadas	Interpretação Provisória
Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento	E4-US1	A ausência de vivências escolares na primeira infância compromete as habilidades sociais e comunicativas, reforçando a relevância da inclusão precoce.
Desafios da família diante do diagnóstico	E4-US2	O luto e a superproteção emergem como barreiras emocionais que interferem no processo de aceitação e na autonomia da criança.
Continuidade dos estímulos entre escola e família	E4-US3, E4-US4	A efetividade do desenvolvimento da criança com TEA depende da sintonia entre os espaços educativo e familiar, sustentada pelo olhar atento do professor.

Categorização Final / Síntese Interpretativa		
Categoria Final	Síntese Interpretativa	Relação com o Referencial Teórico
O desenvolvimento infantil como processo relacional	O discurso da psicóloga enfatiza que o desenvolvimento da criança com TEA não se resume à intervenção terapêutica, mas ao vínculo e à continuidade das experiências significativas na escola e em casa.	Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento é mediado socialmente e depende das interações entre sujeitos e contextos.
A família entre o amor e o medo: desafios da aceitação	A fala evidencia que o amor parental, quando atravessado pelo medo, pode gerar sobre proteção e impedir avanços na autonomia da criança.	Pesavento (2007) aponta que as representações sociais do autismo ainda estão permeadas por estigmas e emoções contraditórias.
A escola como elo mediador entre diagnóstico e inclusão	A atuação da escola, especialmente do professor, é vista como um elo essencial entre o olhar clínico e o cotidiano da criança, sustentando o processo de inclusão.	Moraes e Galiazzi (2016) reforçam que o conhecimento emerge da interpretação e da prática reflexiva; a escola é espaço de construção desse saber.

Fonte: Elaborado pela autora 2025

Metatexto

A partir das categorias emergentes, é possível compreender que o discurso da psicóloga traduz uma visão de inclusão que ultrapassa a esfera técnica e alcança a dimensão humana. Sua narrativa dá voz a uma prática interdisciplinar, sustentada pelo diálogo entre o afetivo e o científico, o individual e o coletivo, o real e o simbólico.

De acordo com Pesavento (2005, p.39) o discurso da psicóloga se configura como representação e produção de sentido: nele, o autismo deixa de ser apenas um diagnóstico clínico para tornar-se um fenômeno cultural e social, atravessado por crenças, medos e esperanças.

O imaginário que emerge dessa fala é o de uma sociedade em transição que já reconhece o direito à diferença, mas ainda luta para transformar esse direito em vivência concreta de pertencimento.

Assim, a psicóloga torna-se narradora de um tempo de mudanças em que a inclusão é uma reconstrução simbólica da infância e da educação. Sua voz traduz a busca por um olhar sensível, capaz de compreender que a verdadeira inclusão nasce das relações humanas e da escuta atenta ao outro, em suas múltiplas formas de existir, também representa a visão de um povo em transformação com olhar mais social.

5.5 A INCLUSÃO VISTA DE CASA: EMOÇÕES, INTERSECCIONALIDADE E A VOZ DA GENITORA DO MENINO BEN

A narrativa da mãe do menino Ben, meu parceiro de pesquisa, revela as múltiplas camadas simbólicas que constituem o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As falas, decompostas em unidades de sentido, permitiram a emergência de categorias que expressam dimensões emocionais, sociais e representacionais dessa vivência. Como ressaltam os autores, “a compreensão é resultado de um processo de reconstrução do texto, em que novos sentidos emergem do diálogo entre pesquisador e material empírico” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 66).

Nessa perspectiva, a entrevista é entendida como um texto simbólico, portador de memórias, emoções e representações o que, segundo Sandra Jatahy, constitui o campo do imaginário. Para a autora, “as representações são modos de dizer o real pelo imaginário” (Pesavento, 2003, p. 39), isto é, formas pelas quais o sujeito traduz sua experiência vivida em linguagem e sentido.

Assim, as falas da mãe do menino representam vestígios de sensibilidades que expressam como o fenômeno da inclusão é sentido, narrado e simbolicamente construído.

Quadro 5: Categorização da entrevista com a genitora do menino Ben

Unitarização (Fragmentação do discurso em Unidades de Sentido)		
Código	Unidade de Sentido (trecho da fala)	Observações do pesquisador

E5-US1	A primeira pessoa que notou as diferenças nele fui eu... ele não tava falando, né? E aquilo me preocupou, já me ligou um alerta.	Mostra o olhar atento e o papel materno no reconhecimento inicial das diferenças no desenvolvimento.
E5-US2	Ela me disse: ele é autista mesmo... daí eu saí da sala dela e chorei sozinha no meio da rua.	Expressa o impacto emocional do diagnóstico e o sentimento de solidão que acompanha a notícia.
E5-US3	A escola faz toda a diferença... se ele tivesse ficado comigo em casa, eu não ia dar conta.	Reconhece a importância da escola como espaço de apoio, aprendizado e socialização da criança.
E5-US4	A Tássi me disse: não é ele que tem que se adaptar, é vocês que têm que se adaptar a ele.	Indica a ressignificação da inclusão a partir da escuta e orientação dos profissionais da escola.
E5-US5	Primeiro a afetividade, a criança ser bem recebida... se vocês não tivessem acolhido ele tão bem, já tivesse vindo com quatro ou cinco pedras na mão, ali já é um trauma.	Enfatiza o papel do acolhimento e da afetividade como base da inclusão e do vínculo escolar.
Categorização Intermediária (Agrupamento de Unidades de Sentido)		
Categoria Inicial	Unidades de Sentido Relacionadas	Interpretação Provisória
Reconhecimento materno das diferenças	E5-US1	A mãe é a primeira a perceber as alterações no desenvolvimento da criança, mostrando sensibilidade e vínculo afetivo.
Impacto emocional do diagnóstico	E5-US2	O momento do diagnóstico é vivido como ruptura, marcada pela dor, medo e sentimento de desamparo.
A escola como rede de apoio e transformação	E5-US3, E5-US4	A instituição escolar surge como lugar de acolhimento, aprendizado e orientação, fundamental para a aceitação familiar.
afetividade e acolhimento como pilares da inclusão	E5-US5	A mãe reconhece o afeto e o acolhimento como elementos centrais no processo de inserção escolar e emocional da criança.

Categorização Final / Síntese Interpretativa		
Categoria Final	Síntese Interpretativa	Relação com o Referencial Teórico
O diagnóstico e o luto materno: entre o choque e a ressignificação	A fala da mãe revela o impacto emocional da descoberta do autismo e o processo de reconstrução de sentido diante da nova realidade.	Pesavento (2007) aborda o diagnóstico como experiência simbólica de ruptura e reconstrução da identidade familiar.
A escola como espaço de acolhimento e parceria	O discurso demonstra que a escola assume papel central na sustentação emocional e no desenvolvimento da criança e da família.	Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano ocorre na interação e nas mediações sociais; a escola é o espaço privilegiado para essa troca.
Afetividade como princípio da inclusão	O acolhimento e o vínculo afetivo são reconhecidos como essenciais para o sucesso da inclusão, superando a visão técnica e normativa.	Pesavento (2005) e Moraes & Galiuzzi (2016) apontam que o conhecimento e a prática inclusiva nascem do encontro humano e da interpretação sensível da realidade.

Fonte: Elaborado pela autora 2025

Metatexto

A entrevista com a mãe, analisada à luz dos estudos de Pesavento (2003, p. 42, 2008, p. 15) e Moraes e Galiuzzi (2007, p. 33), revela que a inclusão é um processo simbólico, relacional e afetivo.

As representações que emergem da narrativa constroem um imaginário de cuidado e de esperança, no qual a diferença é reconhecida como parte constitutiva da humanidade. Pela perspectiva de Pesavento, as falas maternas são modos de dizer o real pelo imaginário, expressões simbólicas de uma vivência marcada por tensão, amor e aprendizado.

Pela lente da ATD, de Moraes e Galiuzzi, a narrativa é compreendida como texto em movimento, em que o sujeito se (re)constitui ao narrar e o pesquisador se transforma ao compreender.

A trajetória da mulher, que também é mãe atípica, mostra que a inclusão não é apenas uma política pública, mas um ato de reconstrução simbólica, um gesto que envolve corpo, emoção, tempo e sensibilidade.

Essa mulher fala a partir de um lugar social atravessado por gênero, classe e território. Sua condição de moradora de um bairro periférico imprime às suas palavras um tom de resistência e de luta cotidiana. No contexto das margens urbanas, a escola aparece como uma das poucas instituições capazes de abrir frestas de esperança, funcionando como espaço de acesso à cultura, à linguagem e ao reconhecimento.

Assim, o desejo que atravessa o discurso materno transcende a presença do filho no ambiente escolar, mas o de garantir-lhe uma possibilidade de pertencimento e ascensão simbólica num mundo que tantas vezes o exclui.

Sob a ótica da história cultural, tal narrativa permite compreender o cotidiano dessa mãe como um campo de significações, onde o privado e o público se entrelaçam. Como afirma Pesavento (2003, p. 39), “toda representação é uma tentativa de dar forma ao real por meio da imaginação e da linguagem”.

A história dessa mulher, situada na periferia e marcada por afetos e precariedades, traduz as formas de viver e de representar a maternidade, o feminino e a diferença. Sua fala torna-se um documento sensível da experiência, revelando, como diria Pesavento (2008, p. 17), o “homem comum” ou, neste caso, a mulher comum, como sujeito histórico produtor de sentidos.

É nesse exercício de dar forma ao vivido que o discurso materno se torna testemunho e símbolo de uma inclusão que é, antes de tudo, humana. A mãe, ao narrar seu percurso e o do filho, reinscreve a própria história da educação inclusiva nos espaços populares da cidade, tornando-se, ela mesma, autora de uma história cultural da esperança.

Nesse sentido, como destacam Moraes e Galiuzzi (2007, p. 117), “a análise textual discursiva não busca verdades fixas, mas compreensões possíveis, construídas no diálogo entre pesquisador e texto, num movimento de reconstrução e transformação mútua”.

Assim, o relato dessa mãe mulher, periférica e atravessada pela diferença, vai além da experiência particular, tornando-se uma narrativa social e histórica, em que se inscrevem as marcas da cultura, das desigualdades e da potência simbólica da escola como espaço de reinvenção da vida.

Na sequência, apresenta-se uma síntese de todas as entrevistas envolvendo a interseccionalidade e as representações impressas nas memórias de cada sujeito envolvido.

5.6 SÍNTESE INTERSECCIONAL DAS MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DAS ENTREVISTAS

Este momento da escrita tem por objetivo apresentar e analisar as memórias e representações dos sujeitos que participaram do processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil do município de Vacaria/RS.

Inicialmente, procede-se à caracterização das entrevistadas, com a finalidade de situá-las em seus contextos sociais, formativos, profissionais e territoriais, compreendendo que tais elementos influenciam diretamente as representações construídas sobre a inclusão. A apresentação do perfil das participantes, portanto, constitui etapa fundamental para a compreensão das narrativas que serão analisadas na sequência.

Quadro 6: Síntese das representações individuais das entrevistadas

Representação da Professora 1 (Maternal)	Representação da Professora 2 (Pré I)	Representação da Professora Pioneira da Inclusão	Representação da Psicóloga da Rede Municipal de Vacaria/RS	Representação da Mãe

<p>Representa a inclusão como um processo pautado no cuidado, no vínculo afetivo e na adaptação cotidiana da criança ao espaço escolar. Sua prática é atravessada pelo gênero, revelando a feminização do cuidado, e pelo lugar profissional da docência na educação infantil.</p>	<p>Representa a inclusão como um processo de aprendizagem permanente, marcado por inseguranças, busca por formação e construção gradual da prática pedagógica. Sua trajetória inicial evidencia vulnerabilidades e potências do trabalho docente no início da carreira.</p>	<p>Representa a inclusão como uma conquista histórica, fruto de lutas, políticas públicas e transformação das práticas escolares. Sua representação é atravessada pelo capital cultural e pela memória da educação especial no município.</p>	<p>Representa a inclusão como um processo técnico, intersetorial, que depende do diagnóstico, do acompanhamento especializado e da articulação entre escola, família e políticas públicas.</p>	<p>Representa a inclusão como luta, resistência e esperança. Sua experiência como mulher negra e mãe de uma criança com TEA evidencia de forma contundente os atravessamentos da desigualdade racial, social e institucional no acesso aos direitos educacionais.</p>
--	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora 2025

A análise conjunta das entrevistas evidencia que as representações acerca da inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são construídas a partir de diferentes lugares sociais e institucionais, sendo atravessadas por marcadores como gênero, raça, formação, território e classe social.

À luz da interseccionalidade, conforme Crenshaw (2002, p. 177), compreende-se que esses marcadores não atuam de forma isolada, mas se articulam e se potencializam, produzindo experiências singulares de inclusão e exclusão.

As professoras, mulheres brancas, inseridas na rede pública municipal, constroem suas representações a partir do lugar profissional docente, historicamente marcado pela feminização do cuidado, conforme apontam Scott (1995, p. 86) e Louro (1997, p. 54). Suas narrativas expressam sentimentos de responsabilidade, acolhimento e compromisso pedagógico, ao mesmo tempo em que revelam as limitações estruturais da escola pública no que tange à formação continuada, ao apoio institucional e às condições de trabalho.

A professora pioneira da inclusão, ao articular memória, trajetória profissional e política educacional, representa a inclusão como uma conquista histórica, fruto de lutas, resistências e transformações nas políticas públicas. Seu elevado capital cultural e profissional, nos termos de Bourdieu (1998, p. 53), produz uma leitura crítica

e politizada da inclusão, evidenciando tanto os avanços quanto as permanências das desigualdades no campo educacional.

A psicóloga da rede municipal fala a partir de um lugar técnico-institucional, representando a inclusão como um processo que exige articulação entre educação, saúde e políticas públicas. Sua narrativa desloca o foco da sala de aula para a rede de proteção social, destacando o papel do diagnóstico, do acompanhamento e dos atendimentos especializados.

A mãe da criança, mulher negra, ocupa um lugar social profundamente atravessado pelas intersecções entre raça, gênero, classe social e deficiência. Sua narrativa expressa, de forma intensa, a inclusão como luta cotidiana, marcada por enfrentamentos ao preconceito, às barreiras institucionais e às desigualdades estruturais. Munanga (2003, p. 18) contribui para compreender que o racismo estrutura as relações sociais, afetando diretamente o acesso a direitos, especialmente quando somado à condição da deficiência.

Dessa forma, a leitura interseccional das entrevistas evidencia que a inclusão da criança com TEA se constitui de maneira desigual para cada sujeito envolvido, marcada por relações de poder, condições materiais de existência e políticas públicas.

Em diálogo com a História Cultural, conforme Pesavento (2003, p. 15; 2005, p. 41), as representações analisadas são produções simbólicas situadas histórica e socialmente, reveladoras das tensões, dos avanços e dos silêncios que marcam o cotidiano da educação inclusiva em Vacaria/RS.

À luz da análise interseccional das narrativas, evidencia-se que as memórias e representações sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são construídas a partir de lugares sociais distintos, atravessados por marcadores de gênero, raça, classe social, formação e território.

As falas das professoras, da psicóloga da rede municipal e da mãe da criança revelam que a inclusão se constitui como um processo complexo, permeado por afetos, desafios institucionais, desigualdades estruturais e, sobretudo, por movimentos de luta, compromisso e resistência no cotidiano escolar.

As narrativas analisadas, compreendidas como produções históricas e culturais, conforme a perspectiva da História Cultural, permitiram compreender que a inclusão se efetiva nas práticas vividas, nas relações construídas e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos que a experienciam. A interseccionalidade, enquanto lente analítica, revelou que tais experiências não são homogêneas, sendo

significativamente impactadas pelas condições sociais, raciais, de gênero e de acesso a direitos.

Desse modo, estes escritos reafirmam que a inclusão da criança com TEA na educação infantil de Vacaria/RS se configura como um processo historicamente situado, marcado por avanços, tensões e silêncios, mas também por vínculos, cuidado e esperança.

Essas compreensões fundamentam as reflexões que serão retomadas nas considerações finais, nas quais se buscam sintetizar os principais achados da pesquisa, suas contribuições para o campo da educação inclusiva e suas implicações para as práticas pedagógicas e as políticas públicas. À luz das análises apresentadas neste capítulo, bem como das solicitações manifestadas pelas professoras entrevistadas e das vivências cotidianas do chão da sala de aula, torna-se evidente a necessidade de estruturar uma formação continuada destinada aos professores da rede.

As experiências compartilhadas, aliadas às trocas estabelecidas entre educadores, revelam que aprender e ensinar, no contexto da educação inclusiva, constituem processos coletivos, atravessados pela reflexão sobre a prática e pelo compromisso ético com o outro.

No próximo capítulo e como produto do mestrado acadêmico em História, emerge a proposta de uma formação que possibilite o diálogo entre profissionais que, assim como a pesquisadora, buscam qualificar o atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista e às suas famílias. É a partir dessa demanda concreta, construída no cotidiano escolar, que se apresenta a estrutura textual seguinte, dedicada à sistematização da proposta formativa.

6. ENSINO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA CONTRA A ESTIGMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: PROPOSTA DE CURSO “ENSINO DE HISTÓRIA, REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS SOBRE O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Este capítulo apresenta a proposta do curso “Ensino de História, representações e práticas inclusivas sobre o autismo na educação infantil”, concebido como produto técnico do presente mestrado profissional e diretamente articulado à minha atuação como professora formadora na área da educação inclusiva.

A proposta emerge tanto da trajetória profissional desenvolvida em formações continuadas quanto, de modo especial, dos resultados desta pesquisa, circunstâncias em que as professoras participantes expressaram de forma recorrente a necessidade de espaços formativos que abordem o autismo na primeira infância, a inclusão e as práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Ao longo do processo investigativo, as narrativas das professoras evidenciaram demandas relacionadas à compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), às formas de acolhida das crianças e de suas famílias e à insegurança diante dos desafios cotidianos vivenciados na Educação Infantil. Essas falas revelam que a formação inicial, muitas vezes, não dá conta da complexidade das situações enfrentadas nas salas de aula, reforçando a importância da formação continuada como espaço de reflexão, escuta e ressignificação das práticas pedagógicas.

Conforme afirma Antônio Nóvoa (1992, p. 25), a formação docente constitui um processo contínuo que se constrói a partir da reflexão sobre a prática e da articulação entre experiência profissional e fundamentação teórica, possibilitando ao professor ressignificar suas ações pedagógicas diante das demandas concretas do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a proposta de curso aqui apresentada configura-se como um desdobramento direto da pesquisa, e do ensino de história propriamente dito, construído a partir da escuta atenta das professoras e da análise das experiências por elas narradas, em diálogo com a História Cultural e com os pressupostos da educação inclusiva. A vivência como formadora de professores potencializou a leitura desses dados, permitindo identificar aproximações entre as demandas do campo e os referenciais teóricos que sustentam esta investigação.

É nesse contexto que se insere a proposta do curso “Ensino de História, representações e práticas inclusivas sobre o autismo na educação infantil”, fundamentada na compreensão de que as representações sociais sobre o autismo e sobre a deficiência são construções históricas e culturais, influenciadas por estruturas sociais marcadas pela colonialidade do saber e do poder.

Conforme destaca Aníbal Quijano (2005, p. 121), a colonialidade constitui um padrão de poder que organiza as relações sociais e epistêmicas, produzindo hierarquizações que influenciam diretamente os modos de compreender os sujeitos e suas possibilidades de participação social.

Nesse sentido, compreender o autismo na perspectiva histórica permite desconstruir concepções naturalizadas e excludentes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

O Ensino de História, nesse processo, assume papel fundamental, pois possibilita aos professores reconhecerem que as concepções sobre normalidade, diferença e deficiência foram construídas historicamente e, portanto, podem ser transformadas. Conforme afirma Walter Mignolo (2008, p. 290), a perspectiva decolonial envolve um processo de “desobediência epistêmica”, no qual os sujeitos passam a questionar os conhecimentos considerados universais, abrindo espaço para a valorização de outras formas de saber e existência. Dessa forma, o ensino histórico contribui para a construção de uma consciência crítica que permite ao professor compreender seu papel como agente de transformação no contexto educacional.

Além disso, as pedagogias decoloniais contribuem para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e com a superação das estruturas educacionais excludentes. Nesse sentido, Catherine Walsh (2009, p. 21) destaca que a perspectiva decolonial busca promover processos educativos que reconheçam os sujeitos em sua pluralidade, rompendo com modelos homogêneos e excludentes que historicamente marcaram os sistemas educacionais.

Da mesma forma, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 53) enfatiza a necessidade de construir uma ecologia de saberes, reconhecendo a legitimidade de diferentes formas de conhecimento e contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Ao articular reflexões sobre o Ensino de História, discussões sobre representações sociais do autismo, educação inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o curso busca contribuir para a qualificação das práticas

pedagógicas na Educação Infantil, reconhecendo o professor como sujeito histórico, produtor de sentidos e protagonista no processo de inclusão desde os primeiros anos de escolarização.

Conforme afirma Circe Bittencourt (2018, p. 127), o Ensino de História possibilita aos sujeitos compreenderem sua inserção no tempo e na sociedade, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Nesse contexto, o curso constitui-se como um espaço formativo que busca promover a reflexão crítica sobre as representações históricas do autismo, contribuindo para a desconstrução de estigmas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Ao reconhecer o professor como sujeito histórico e agente de transformação, a proposta reafirma o papel do Ensino de História como ferramenta metodológica fundamental na construção de uma educação inclusiva, comprometida com a valorização da diversidade e com a garantia do direito à educação para todos.

Dessa forma, o capítulo organiza-se a partir do relato da trajetória e da práxis da pesquisadora, evidenciando como a experiência profissional e os resultados da pesquisa se entrelaçam na construção do produto técnico desenvolvido no âmbito deste mestrado, seguido da apresentação da fundamentação teórico-metodológica que sustenta a proposta formativa, da estrutura e dos objetivos do curso.

Ao articular o Ensino de História à perspectiva decolonial e aos pressupostos da educação inclusiva, esta proposta formativa busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte constitutiva da experiência humana, promovendo uma educação mais justa, democrática e inclusiva desde a Educação Infantil.

6.1 TRAJETÓRIA E PRÁXIS DA PESQUISADORA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÕES SOBRE INCLUSÃO E TEA

A construção de propostas formativas voltadas à educação inclusiva exige o reconhecimento da formação continuada como elemento fundamental para a transformação das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma escola comprometida com o respeito à diversidade.

Nesse contexto, esta sessão apresenta a minha trajetória formativa como professora formadora, evidenciando as ações desenvolvidas junto a docentes da

Educação Infantil e estudantes em formação inicial, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Tais experiências constituíram parte significativa da minha atuação profissional e fundamentaram a elaboração do curso proposto neste mestrado profissional, na medida em que articulam os pressupostos teóricos da educação inclusiva às demandas concretas do contexto educacional.

Ao compreender a formação docente como um processo contínuo, construído na relação entre teoria e prática, reconhece-se o professor como sujeito histórico e protagonista na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de promover o desenvolvimento e a participação de todas as crianças desde os primeiros anos de escolarização.

É importante ressaltar aqui neste trabalho que muito mais que uma proposta de produto eu atuo como formadora de professores junto a municípios integrantes da Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra (AMUCSER³), desenvolvendo cursos e formações continuadas voltadas à temática da educação inclusiva da criança com TEA na primeira infância, através da Universidade de Caxias do Sul/UCS – Campus de Vacaria.

Essas formações têm como foco a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao acolhimento da diversidade, à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista e à construção de propostas pedagógicas acessíveis. Esses cursos são ofertados na modalidade de 40 horas na maioria das vezes e são oferecidos geralmente no final do primeiro semestre, entre os anos 2023 a 2025.

Além disso, também desenvolvemos ações formativas no curso de Magistério de uma escola estadual do município de Vacaria, contribuindo para a formação inicial de futuros professores. Nessas formações, são abordados temas como infância, desenvolvimento infantil, inclusão, práticas pedagógicas e o papel do professor na construção de uma escola inclusiva desde os primeiros anos de vida.

³ AMUCSER é a sigla da Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra, entidade regional localizada no estado do Rio Grande do Sul, criada com o objetivo de integrar administrativamente os municípios da região, promovendo ações conjuntas voltadas ao desenvolvimento econômico, social, educacional e cultural. A associação atua como instância de articulação entre os municípios, fortalecendo políticas públicas regionais, incluindo iniciativas na área da educação. Fonte: Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra (AMUCSER). Institucional. Disponível em: <https://www.amucser.com.br>. Acesso em: 01 mar. 2026.

Essas experiências formativas fortalecem a proposta do presente curso, uma vez que possibilitam o diálogo entre teoria e prática, entre pesquisa acadêmica e realidade escolar. Dessa forma, a formação continuada apresentada neste trabalho se consolida como uma ação coerente com a minha trajetória acadêmica e profissional, comprometida com a qualificação da educação infantil e com a promoção de práticas inclusivas nos contextos educacionais da região. Algumas imagens anexadas neste trabalho referem-se a esses encontros com educadores comprometidos com o tema.

Portanto, ao revisitar minha trajetória como professora formadora, compreendo que minha identidade profissional se constitui, cada vez mais, como identidade investigativa. Não se trata apenas de ofertar cursos ou compartilhar experiências, mas de problematizar as representações de deficiência e de inclusão que circulam nos espaços escolares e que, muitas vezes, orientam práticas de forma silenciosa e naturalizada.

Ao longo dos processos formativos, tornou-se evidente que as concepções sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre a própria ideia de inclusão são perpassadas por marcas históricas de assistencialismo, medicalização e estigmatização, que ainda influenciam o olhar docente sobre a criança.

Nesse percurso, também fui convocada a rever minhas próprias representações, reconhecendo-me como sujeito histórico inserido em uma cultura escolar que, por muito tempo, produziu discursos excludentes sobre a deficiência. A pesquisa, portanto, não emerge como um movimento externo à prática, mas como desdobramento dela. É na escuta das professoras, na análise de suas narrativas e na reflexão coletiva que consolido minha identidade como pesquisadora comprometida com a transformação das representações que sustentam desigualdades no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, compreender a deficiência não como limitação individual, mas como construção social atravessada por relações de poder, permite ressignificar a inclusão como direito, como prática política e como responsabilidade compartilhada.

Essa mudança de perspectiva impacta diretamente minha atuação docente e formadora, deslocando o foco da adaptação pontual para a construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como princípio estruturante. É a partir dessa compreensão que se delineia a fundamentação teórico-metodológica que sustenta a investigação.

6.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA CULTURAL, REPRESENTAÇÕES E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

O presente projeto de formação continuada destina-se a educadores interessados em buscar conhecimento e melhores formas de acolhida e entendimento de crianças bem como de suas famílias; os quais possuem o TEA como desafio em suas salas de aula da Educação Infantil.

O projeto está alinhado às discussões contemporâneas sobre educação inclusiva, infância e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta dialoga diretamente com a pesquisa de mestrado que investiga a educação inclusiva da criança com TEA a partir da História Cultural, tomando como referência as contribuições teóricas de Sandra Jatahy Pesavento e autores que discutem infância, representações sociais e práticas pedagógicas inclusivas.

A referida formação parte do entendimento de que a escola é um espaço de produção de sentidos, onde práticas, discursos e olhares constroem representações sobre a criança, o desenvolvimento infantil e as diferenças. Assim, compreender o autismo na primeira infância exige ir além de abordagens exclusivamente biomédicas, incorporando uma leitura histórica, cultural e pedagógica da infância.

Essa importante fase da criança que é estar pertencente à educação infantil enquanto categoria social, não é um dado natural, mas uma construção histórica e cultural, produzida a partir de representações que variam no tempo e no espaço.

Na perspectiva da História Cultural, nas lentes de Pesavento, as representações são formas pelas quais os sujeitos atribuem sentidos à realidade, orientando práticas, discursos e modos de agir. No contexto educacional, essas representações influenciam diretamente o modo como os professores percebem, interpretam e interagem com as crianças.

No que se refere à educação infantil, essas representações tornam-se ainda mais significativas, uma vez que se trata do primeiro espaço institucional de socialização da criança. É nesse cenário que emergem, muitas vezes, os primeiros estranhamentos em relação ao desenvolvimento infantil, especialmente quando a criança apresenta comportamentos que fogem às expectativas historicamente construídas sobre a infância dita “normal”.

Autores como Bosa (2006), Mantoan (2003) e Orrú (2012) destacam que a inclusão da criança com TEA exige uma mudança de paradigma, deslocando o foco do déficit para a singularidade do sujeito. Na educação infantil, essa mudança passa, necessariamente, pela formação do professor e pela compreensão de seu papel no processo de observação, acolhimento e construção de práticas inclusivas.

A escola não é responsável pelo fechamento do diagnóstico clínico do autismo, mas ocupa lugar central no percurso que antecede e acompanha esse processo. Os registros pedagógicos, as observações do cotidiano e a relação construída com a criança e sua família contribuem de forma significativa para o trabalho das equipes multiprofissionais; nesse sentido, torna-se fundamental que os professores compreendam, ainda que de forma introdutória, os critérios utilizados para o fechamento do diagnóstico do TEA, sem incorrer em práticas excludentes ou rotuladoras.

Assim, esta formação continuada propõe articular a História Cultural, a partir das representações sociais acerca das deficiências, a educação inclusiva e o autismo na primeira infância, reconhecendo o professor como sujeito histórico e produtor de sentidos e narrativas que atravessam o cotidiano escolar.

Ao compreender que suas práticas e discursos são social e historicamente construídos, o educador amplia suas possibilidades de atuação pedagógica e passa a intervir de forma mais consciente e intencional no processo educativo, assumindo um papel ativo na construção de práticas inclusivas desde a educação infantil.

Dentro desta perspectiva acolhedora e funcional para as aprendizagens e vivências no âmbito educacional o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como um referencial teórico-metodológico fundamental, ao propor que o planejamento pedagógico seja concebido desde o início para atender à diversidade dos estudantes.

Conforme afirmam Rose e Meyer (2002, p. 12), “o currículo deve ser flexível desde a sua concepção, oferecendo alternativas que permitam a participação de todos os alunos”, deslocando o foco das limitações individuais para a organização do ensino. Essa concepção dialoga diretamente com a educação inclusiva, ao compreender que as barreiras à aprendizagem não estão na criança, mas nos modos como o currículo é estruturado.

De acordo com o CAST (2018, p. 8), o DUA fundamenta-se na oferta de “múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão”, reconhecendo que os sujeitos aprendem de maneiras diversas.

Na educação infantil, essa abordagem torna-se especialmente relevante, pois respeita os diferentes tempos, linguagens e formas de interação das crianças, em especial daquelas com Transtorno do Espectro Autista, cujas formas de comunicação e participação nem sempre se alinham aos modelos pedagógicos tradicionais.

Ao incorporar os princípios do DUA, o professor passa a compreender que a inclusão não se resume a adaptações pontuais, mas implica uma reorganização intencional das práticas pedagógicas.

Como destacam Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 50), “quando o currículo é projetado para ser acessível desde o início, reduz-se a necessidade de intervenções corretivas posteriores”. Dessa forma, o planejamento pedagógico torna-se mais sensível às singularidades infantis, favorecendo a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral de todas as crianças, contribuindo para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva desde os primeiros anos de vida.

6.3 ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Título: *ENSINO DE HISTÓRIA, REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS SOBRE O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Objetivo Geral

Promover a formação continuada de professores, articulando os fundamentos da História Cultural, as representações sociais da infância e do autismo, os pressupostos da educação inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visando à qualificação das práticas pedagógicas e à construção de propostas educativas acessíveis, éticas e inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista desde a primeira infância.

Objetivos Específicos

- Compreender a infância e o autismo como construções históricas e sociais, a partir da História Cultural e das representações sociais, reconhecendo o professor da Educação Infantil como sujeito histórico e produtor de sentidos;
- Analisar as implicações das representações sociais do autismo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil;
- Discutir o papel da Educação Infantil no processo de observação, acolhimento e acompanhamento da criança com Transtorno do Espectro Autista, compreendendo os critérios para o fechamento do diagnóstico e a relevância dos registros pedagógicos.
- Planejar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando a diversidade como princípio estruturante do currículo e do ensino.

Metodologia

A formação será desenvolvida por meio de uma abordagem teórico-prática, com encontros presenciais ou híbridos, organizados a partir de:

- Exposição dialogada;
- Estudos de caso oriundos da Educação Infantil;
- Análise de narrativas e registros pedagógicos;
- Discussões em grupo;
- Momentos de reflexão sobre a prática docente

A avaliação ocorrerá de forma processual e contínua, considerando a participação, o envolvimento nas atividades propostas e a produção de registros reflexivos ao longo do curso.

Carga Horária e Cronograma

Carga horária total: 40 horas

Distribuição:

- Módulo 1 – 10 horas
- Módulo 2 – 10 horas
- Módulo 3 – 10 horas

- Módulo 4 – 10 horas

Sugestão de cronograma para rede municipal:

- 8 encontros de 5 horas ou 4 encontros de 10 horas (formação mensal ou bimestral)
- A estrutura para a formação encontra-se nos apêndices desta pesquisa.

Nessa perspectiva de formações continuadas e trocas de experiências, a pesquisadora também se constitui como sujeito da práxis, uma vez que já vem desenvolvendo, em parceria com a Universidade de Caxias do Sul, formações destinadas a professores das redes municipal e estadual, abordando o Transtorno do Espectro Autista e suas múltiplas nuances.

Essas experiências, construídas no diálogo entre universidade e escola, fundamentam e tecem a proposta apresentada neste trabalho. Na sequência, realiza-se uma breve apresentação dessa práxis formativa, que orienta o item seguinte.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as representações de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil no município de Vacaria/RS, a partir de uma abordagem histórico-cultural, evidenciando o ensino de História como campo fundamental para a problematização e ressignificação dessas representações.

Ao longo do percurso investigativo, buscou-se analisar como tais representações foram sendo construídas, apropriadas e ressignificadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando suas experiências, memórias e práticas no contexto da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o ensino de História assume um papel central, uma vez que possibilita compreender que as concepções sobre o autismo e a inclusão não são naturais ou fixas, resultando de processos históricos, sociais e culturais.

Assim, a pesquisa também se orienta pelo intuito de contribuir para a estruturação de formações mais significativas para os educadores, a partir da desconstrução de mitos, estigmas e preconceitos calcados nas representações culturais sobre o autismo e a inclusão.

Desse modo, ao mobilizar o ensino de História como ferramenta de análise crítica, torna-se possível questionar narrativas cristalizadas, produzir novos sentidos e favorecer a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, conscientes e comprometidas com a valorização da diversidade na Educação Infantil.

O trabalho, ancorado nos pressupostos da História Cultural conforme Pesavento (2003; 2008) evidenciou que as representações constituem formas simbólicas de interpretar e atribuir sentido à realidade, profundamente vinculadas aos contextos históricos, sociais e institucionais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, compreender a inclusão da criança com TEA implica reconhecer que ela se constrói a partir de discursos, práticas e relações historicamente situadas. Os resultados apontam que a inclusão na Educação Infantil se configura como um processo histórico, social e pedagógico em permanente construção, marcado por avanços, tensões e contradições.

As narrativas das professoras, da psicóloga e da família revelam um movimento gradual de ampliação do olhar sobre a infância e sobre o autismo, no qual a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de escolarização para assumir,

progressivamente, a função de acolhimento, observação sensível e mediação das relações sociais.

Nesse contexto, a Educação Infantil emerge como etapa fundamental tanto para a identificação precoce dos sinais do TEA quanto para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades infantis. A trajetória do menino Ben, tomada como fio condutor da análise, mostrou-se especialmente potente para a compreensão dos processos de inclusão no município investigado.

Sua experiência na Educação Infantil, iniciada sem diagnóstico formal, evidencia fragilidades e potencialidades do sistema educacional local. As observações realizadas pelas professoras, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e as estratégias construídas ao longo do tempo revelam a centralidade do trabalho docente no reconhecimento dos sinais do transtorno e no encaminhamento para avaliação especializada. Ao mesmo tempo, a narrativa evidencia que o acolhimento institucional e a escuta sensível da família constituem elementos fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas desde a primeira infância.

A análise das entrevistas, permitiu compreender os sentidos atribuídos à inclusão a partir das falas dos sujeitos, respeitando a complexidade e a singularidade das narrativas. O movimento de unitarização, categorização e produção dos metatextos interpretativos possibilitou a articulação entre teoria e empiria, evidenciando que as representações de inclusão são produzidas no entrelaçamento entre discursos institucionais, experiências profissionais e vivências pessoais.

A partir de um olhar interseccional, a análise dos dados revelou que tais representações são atravessadas por marcadores sociais como gênero, raça, classe social, formação docente e condições de trabalho, que influenciam diretamente os modos de perceber, interpretar e vivenciar a inclusão no contexto da Educação Infantil.

Assim, compreender os sentidos atribuídos à inclusão exige considerar as múltiplas posições ocupadas pelos sujeitos e as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar, impactando as práticas pedagógicas e os processos de acolhimento das crianças e de suas famílias.

As falas analisadas evidenciam que a inclusão da criança com TEA ainda é atravessada por desafios relacionados à formação docente, à organização do trabalho pedagógico e à efetivação das políticas públicas. Contudo, revelam também a presença de práticas comprometidas com o cuidado, a ética e o reconhecimento da

diversidade, indicando movimentos de ruptura com perspectivas exclusivamente medicalizantes e a aproximação de uma concepção de inclusão orientada pelos direitos humanos.

No campo pedagógico, os achados reforçam a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista e às práticas pedagógicas inclusivas. Evidencia-se que o acolhimento da criança com TEA, mais que restringir-se à adaptação de atividades ou ao cumprimento de normativas legais. Ao invés disso, implica na construção de uma cultura escolar pautada no diálogo, na escuta sensível e na valorização das diferenças, compreendendo a inclusão como um compromisso ético e político coletivo.

Do ponto de vista histórico e social, esta pesquisa contribui ao registrar memórias e experiências relacionadas à inclusão escolar de crianças com TEA em um município do interior, ampliando o debate para além dos grandes centros urbanos.

Ao dar visibilidade às vozes dos sujeitos envolvidos, o estudo evidencia que as políticas públicas de inclusão são apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas no cotidiano das escolas, produzindo práticas que refletem as condições locais, as trajetórias profissionais e as representações socialmente compartilhadas sobre infância e deficiência.

Por fim, esta dissertação reafirma a importância da Educação Infantil como espaço privilegiado para a construção de práticas inclusivas e para a promoção do desenvolvimento integral da criança com TEA. Ao articular História Cultural, educação inclusiva e análise das narrativas, o estudo evidencia que a inclusão se configura como um processo contínuo de construção coletiva, no qual as representações desempenham papel central.

Nesse sentido, ao dialogar com o ensino de História, esta pesquisa reafirma a escola como espaço de produção de memórias, narrativas e representações, no qual a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista inscreve-se como parte da história vivida, ensinada e aprendida, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a consolidação de uma cultura escolar comprometida com a diversidade e com os direitos humanos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência de quem viveu**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do outro**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ATLAS SOCIOECONÔMICO DO RIO GRANDE DO SUL. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, atualizado em nov. 2024. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 127.

BOSA, Cleonice A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47–S53, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br . Acesso em 29 de julho de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno** diferente. São Paulo: EDUC, 2001.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

CAMPOS, Maria Miriam L. de. **Educação infantil: uma abordagem em desenvolvimento**. Campinas: Papirus, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAST. **Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem** – versão 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CEEd/RS – **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**. Parecer n.º 001/2022. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COUTO, Maria C. et al. **Transtorno do espectro autista: identificação precoce**. São Paulo: Manole, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171–188, 2002.

Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que**

específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Diniz, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo, Brasiliense 2007. Coleção Primeiros Passos; 324.

DIVERSA. Censo Escolar 2023: país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas. São Paulo, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023-pais-mantem-crescimento-de-matriculadas-em-escolas-inclusivas/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à nova história**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÊNCIA GOV. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão: dados do Censo Escolar 2023. Brasília, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 13 ago. 2025.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia. **Educação especial: evolução e tendências no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, n. 2, p. 257-272, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Grandelle. Renato - **Asperger colaborou com programa de eutanásia nazista**. O Globo 19/04/2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2014.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo técnico. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice.** Wakefield, MA: CAST, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais.** Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 290.

Monteiro. Carlos Medeiros - Pessoa com deficiência: **A história do passado ao presente.** Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, vol. 2, núm. 3, pp. 221-233, 2016 Universidad de Jaén.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Rio de Janeiro: UFF, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 25.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nações Unidas, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias.** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e representações: ensaios de história cultural.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Os sete pecados da capital.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

Piccolo, Gustavo Martins - **Do pensamento autístico de Eugen Bleuler ao DSM-V: a construção epistemológica do autismo e a explosão de sua manifestação.** In Scielo. <https://doi.org/10.1590/SciELO>. Acesso em 01/03/25.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 121.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning.** Alexandria: ASCD, 2002.

ROUSSO, Henry; RICO, Francisco. **História do tempo presente: balanços e perspectivas.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 53.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SEDUC/RS – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Perguntas frequentes – Censo Escolar (atualizado: mai. 2025). Porto Alegre: SEDUC/RS, 2025. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

Shefer, Edith. Crianças de Asperger as origens do autismo na Viena nazista. Edith Shefer, tradução Alessandra Borrunquer. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SKLIAR, Carlos. **A diversidade: um aprendizado com a diferença.** In: ARANHA, Maria Lúcia de A. (org.). Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". São Paulo: Moderna, 2003.

Souto de Tomáz Maricélia, Lima da Silva Beatriz, Pereira Domingos Erica, M.S. Farias de Gonçalves Givanildo: **Educação Inclusiva no Brasil: Contexto histórico e Contemporaneidade** Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/ acesso em 29/07/24.

Souza, Zambroni Cesar, O pioneirismo de Louis Le Guillant na reforma psiquiátrica e psicoterapia institucional na França: a importância do trabalho dos pacientes para a abertura dos hospícios. Revista online Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro V.09 Nº3 Dezembro de 2009/ acesso em 11/02/25.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário da Educação Básica – capítulo Educação Inclusiva (ed. 2023). São Paulo: TPE, 2023. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 13 ago. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990.

VACARIA. Lei Ordinária nº 3.758, de 26 de maio de 2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências.** Diário Oficial do Município de Vacaria, Vacaria, RS, 26 maio 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/v/vacaria/lei-ordinaria/2015/376/3758/lei-ordinaria-n-3758-2015-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22/10/2025.

VALENTINI, Carla Beatriz; BISOL, Cláudia Aucati. **Educação Inclusiva: dos ideais aos encontros possíveis.** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul: Educs,2024.

VENDRAME, Maíra Inês. **O local, o regional e o micro na escrita da história: debates e possibilidades.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 267-285, set./dez. 2018.

VENDRAME, Maíra Inês. **O local, o regional e o micro na escrita da história: debates e possibilidades.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 267–285, 2018.

Vigotskii, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** - Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VACARIA. **Lei Ordinária nº 4.042, de 2015.** Dispõe sobre o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PME E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Vacaria: Câmara Municipal de Vacaria, 2015. Disponível em: <https://www.vacaria.rs.leg.br/proposicoes/Lei-ordinaria/2015/4/0/5042>. Acesso em 2 fev. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nossa época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009. p. 21.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE VACARIA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Módulo 1: Infância, História Cultural e Representações Sociais (10h)

Este módulo tem como objetivo introduzir os fundamentos da História Cultural, a partir das contribuições de Sandra Jatahy Pesavento, compreendendo a infância como uma construção histórica e social.

Discute-se o conceito de representações sociais e sua influência na produção de discursos e práticas pedagógicas na educação infantil.

A reflexão centra-se em como os olhares historicamente construídos sobre a infância orientam expectativas em relação ao desenvolvimento infantil, produzindo, muitas vezes, processos de normalização e exclusão.

Ao reconhecer o professor como sujeito histórico, o módulo propõe a análise crítica das práticas docentes e dos sentidos atribuídos às diferenças no contexto escolar.

Conteúdos:

- História Cultural e educação
- Representações sociais segundo Pesavento
- Infância como categoria histórica
- Escola, normalidade e diferença

Módulo 2: Autismo na Primeira Infância e Educação Inclusiva (10h)

Neste módulo, aborda-se o Transtorno do Espectro Autista na primeira infância, articulando conhecimentos sobre desenvolvimento infantil com os pressupostos da educação inclusiva. São discutidas as representações sociais do autismo presentes no contexto escolar e seus impactos nas práticas pedagógicas.

O módulo enfatiza o papel da educação infantil como espaço de observação, acolhimento e construção de vínculos, destacando a importância da relação entre escola e família.

Discute-se a necessidade de romper com práticas medicalizantes, desde que realmente não seja necessário, compreendendo a criança com TEA como sujeito de direitos e protagonista de sua trajetória educativa.

Conteúdos:

- Desenvolvimento infantil e TEA
- Representações sociais do autismo
- Educação infantil e inclusão
- Acolhimento da criança e da família

Módulo 3: Observação Pedagógica e Critérios para o Fechamento do Diagnóstico do TEA (10h)

Este módulo problematiza o papel da escola no processo que antecede e acompanha o fechamento do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, esclarecendo os limites e as responsabilidades do campo educacional; são apresentados os principais critérios utilizados para o diagnóstico do TEA, de forma ética e contextualizada.

Discute-se a importância dos registros pedagógicos como instrumentos de produção de narrativas sobre o desenvolvimento da criança, contribuindo para o diálogo com as famílias e com as equipes multiprofissionais. O módulo reforça que a escola não diagnostica, mas produz informações qualificadas a partir da vivência cotidiana.

Conteúdos:

- Critérios contemporâneos do diagnóstico do TEA
- Limites da atuação docente
- Observação e registros pedagógicos
- Articulação entre educação e saúde

Módulo 4: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): fundamentos e práticas na Educação Infantil (10h)

Este módulo destina-se a compreensão e a utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) a partir de seus fundamentos teóricos e com base nos estudos de Rose, Meyer e Gordon, destacando sua contribuição para a superação de barreiras à aprendizagem e para a construção de contextos educacionais mais inclusivos.

Em diálogo com essa perspectiva, incorporam-se as contribuições de Valentini e Bisol, que defendem a transição do olhar clínico para o modelo social da deficiência, compreendendo a diversidade humana como potência e não como limitação.

Discute-se como o planejamento pedagógico, quando concebido de forma flexível desde o início, favorece a participação, o engajamento e o desenvolvimento de todas as crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista.

O módulo articula teoria e prática, propondo reflexões formativas sobre a organização do currículo, das rotinas e das propostas pedagógicas à luz dos princípios do DUA, problematizando o capacitismo, as barreiras atitudinais e os desafios do cotidiano escolar, conforme sinalizam Valentini e Bisol, ao defenderem práticas pedagógicas que promovam pertencimento, autonomia e participação.

Conteúdos:

- Fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem
- Princípios do DUA: engajamento, representação e ação/expressão
- Planejamento pedagógico acessível na educação infantil
- DUA como estratégia para práticas inclusivas com crianças com TEA

Síntese Final da Formação

A organização dos módulos reafirma o compromisso com uma formação continuada fundamentada teoricamente e sensível às práticas da educação infantil. Ao articular História Cultural, autismo e Desenho Universal para a Aprendizagem, a proposta contribui para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, éticas e inclusivas, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do processo educativo desde os primeiros anos de vida.

Avaliação

A avaliação será contínua, considerando:

- Participação nos encontros
- Envolvimento nas atividades propostas
- Produção de registros reflexivos
- Construção coletiva de sínteses ao final de cada módulo.

ANEXOS**Anexo A: Formação para educandos e educadores de uma escola da rede estadual de Vacaria sobre Autismo e Bullying**

Esta formação foi realizada no dia 11/04/2025 na escola Estadual Vitória Quintella da Silva Ly, foi ministrado para professores e alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental com carga horária de 4 horas.



Fonte: Elaborado pela autora 2026

Anexo B: *Formações para os municípios da AMUCSER e para o Curso Normal/Magistério através da UCS - Universidade de Caxias do Sul*

Estas formações foram realizadas nos meses de maio a agosto entre os anos de 2023 e 2025 para professores da região da AMUCSER e alunos do magistério; a carga horária do curso para os professores dos municípios dos campos de cima da serra foi de 40 horas e o curso para o magistério totalizaram 4 horas.



Fonte: Elaborado pela autora 2026

Anexo C: *Imagens dos slides com os temas de algumas das formações oferecidas pela mestrandia entre os anos 2023/2025*



Fonte: Elaborado pela autora 2026