

POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: (in)visibilidade no processo de formação em curso de pedagogia

*Lina Maria Moreno Molina
Marcos Vinicius Francisco
Elsa Midori Shimaçaki*

Resumo

Por meio deste artigo objetivou-se analisar a proposta de formação de curso de pedagogia de universidade pública do interior do estado de São Paulo e as intersecções com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Na pesquisa do tipo estudo de caso, utilizou-se o recurso metodológico da análise documental alicerçada na teoria histórico-cultural. Analisou-se a legislação relativa à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade à qual o curso de pedagogia encontra-se vinculado. Os resultados revelaram uma lacuna na abordagem da educação especial e inclusiva quando se refere à visibilidade da inclusão das pessoas com TEA nos documentos analisados, de modo que, anualmente, os futuros professores poderão estar no mercado de trabalho sem qualificação suficiente para a atuação na educação especial.

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

NATIONAL POLICY FOR THE PROTECTION OF THE RIGHTS OF PERSONS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: (in)visibility in the process of training in the pedagogy course

Abstract

This paper aimed to analyze the proposal for training a pedagogy course at a public university in the State of São Paulo, Brazil, and the connections with the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autistic Spectrum Disorder. In the case study research, the methodological resource of document analysis based on the historical-cultural theory was used. The legislation relating to the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autistic Spectrum Disorders was analyzed, as well as the Political-Pedagogical Project (PPP) and the Institutional Development Plan (PDI) of the university where the pedagogy course is located, linked to answer questions related to the theoretical-epistemological foundations that support the National Policy for the Protection of the Rights of the person with ASD and if the projects linked to the researched institution express determinations established by the referred Policy. The results pointed a gap in the approach to special and inclusive education when it comes to the visibility of the inclusion of people with ASD in the analyzed documents, so that, annually, future teachers may be in the job market without sufficient qualification to work in education special.

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

POLÍTICA NACIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: (in)visibilidad en el proceso de formación en la carrera de pedagogía

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar la propuesta de formación de un curso de pedagogía en una universidad pública del interior del estado de São Paulo y las conexiones con la Política Nacional de Protección de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista. En la investigación de estudio de caso se utilizó el recurso metodológico de análisis documental basado en la teoría histórico-cultural. Se analizó la legislación relativa a la Política Nacional de Protección de los Derechos de las Personas con Trastorno del Espectro Autista, así como el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la universidad donde se ubica la carrera de Pedagogía, si se vincula a responder preguntas relacionadas con los fundamentos teórico-epistemológicos que sustenten la Política Nacional de Protección de los Derechos de las personas con TEA y si los proyectos vinculados a la institución investigada expresan determinaciones establecidas por la referida política. Los resultados revelaron un vacío en el abordaje de la educación especial e inclusiva en cuanto a la visibilización de la inclusión de las personas con TEA en los documentos analizados, por lo que, anualmente, los futuros docentes pueden estar en el mercado laboral sin la calificación suficiente para desempeñarse en especial educación.

Palabras clave: políticas educativas; educación inclusiva; proyecto político-pedagógico; teoría histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A busca por pesquisas que tematizem os Transtornos do Espectro Autista, doravante TEA, tem aumentando nos últimos anos. Entre as procuras destaca-se que não existe medicação específica para a sua prevenção (Schwartzman, 2018). Na área da educação, equipe multiprofissional composta por médico, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, dentre outros, tem trabalhado, junto às pessoas com TEA, todavia essa constitui uma população que, muitas vezes, não se apropria do conhecimento, como demonstram as pesquisas de Galvis (2019) e Polônio (2022). Ao se considerar tal fato, assinala-se que a formação docente é um dos aspectos que deve ser repensado, e se entende que os projetos político-pedagógicos, que conferem identidade aos cursos de formação de professores, ainda carecem de maior diálogo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), uma vez que as pesquisas que tematizam TEA ainda são rarefeitas, de tal forma que a referida política seja efetivada na educação básica e no ensino superior.

Considerando que a Lei n. 12.764/2012 foi aprovada há mais de dez anos, realizou-se um levantamento inicial de teses e dissertações com o descritor *pessoa com transtornos do espectro autista* na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio do filtro título foram identificadas 16 dissertações e seis teses, totalizando 22 trabalhos no contexto brasileiro. Desses, apenas uma tese (Monteiro, 2016) e uma dissertação (Molina, 2021) focaram na formação de professores, aspecto que justifica a relevância desta pesquisa para o processo de produção do conhecimento da área.

A integração da pessoa com TEA se respalda também em documentos legais, e cita-se a Lei n. 12.764/2012 (Brasil, 2012), regulamentada pelo Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para a sua consecução, ao decretar responsabilidades ao Poder Público sobre os direitos da pessoa com TEA no tocante à saúde, educação, trabalho e à obrigatoriedade de inclusão no sistema de ensino regular do país na educação

básica e no ensino superior. Exige, também, o compromisso social do ensino superior com a formação cultural e científica dos profissionais envolvidos nas relações com as pessoas com TEA. Segundo a Lei, cabe a esse nível de ensino oferecer estímulo científico em relação ao tema dos espectros do autista; e este trabalho é uma forma de contribuição para a estimulação da pesquisa científica no Brasil acerca do tema, que se apresenta como um desafio na construção da formação universitária dos profissionais da educação (Brasil, 2012).

Ante a necessidade de mais pesquisas referentes ao TEA, cabe à universidade a responsabilidade de: i) criar meios para que seus alunos se apropriem dos conteúdos relativos a essas pessoas; ii) promover o avanço das produções de pesquisas científicas; iii) preparar profissionais para oferecer uma educação às pessoas com TEA de modo que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento se efetive com apropriação do conhecimento escolar e a possível inclusão das pessoas assim denominadas.

Entende-se que para a efetivação da educação inclusiva é necessário considerar fatores como geração de recursos financeiros, investimento ou repasse de verbas para contratação de professores universitários especialistas em deficiência, além de investimentos em futuros professores da rede pública. A compreensão do TEA conta com o suporte da universidade como espaço de formação do profissional para reconhecimento e condução dos casos. Sendo assim, é preciso uma formação com propostas e estratégias de ensino voltadas para esse conteúdo nos níveis de graduação, pós-graduação e educação permanente.

Frente aos aspectos apresentados objetivou-se por meio desta investigação analisar a proposta de formação de curso de pedagogia de universidade pública do interior do estado de São Paulo e as intersecções com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, efetivada mediante análise documental. Ancora-se na teoria histórico-cultural, cuja base epistemológica e ontológica é o método do materialismo histórico-dialético. A emergência da teoria histórico-cultural remonta ao início do século XX, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tendo como principais representantes Vygotsky, Leontiev e Luria (Asbahr, 2011). Esse grupo, conhecido como Troika, sob a liderança de Vygotsky, defendia a não fragmentação dos objetos analisados. Consideravam a psicologia limitada, repleta de dados descritivos e insuficientes para estudar os fenômenos humanos em sua totalidade, a exemplo da defectologia. Ou seja, a opção pela teoria histórico-cultural se deu em função desta perspectiva defender que o trabalho educativo planejado e intencional favorecerá a integração sociocultural, bem como os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Vygotsky, 2004), a exemplo dos que possuem TEA, dimensão que corrobora a defesa de sua presença em cursos de formação de professores.

O estudo de caso foi escolhido por ser um modo específico de pesquisa científica utilizado com frequência na área da educação. O caso sempre deverá ser delimitado de forma clara, e embora possa ser similar a outros casos, deverá revelar as especificidades da pesquisa em tela (Lüdke, André, 1986). O estudo de caso caracteriza-se pela descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; retrata a realidade de forma completa e profunda e se utiliza de diversas fontes de informação a fim de revelar experiências e permitir generalizações (Lüdke, André, 1986).

Instituição participante

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública localizada no oeste do estado de São Paulo. Selecionou-se o curso de pedagogia por atuar na formação de professores que exercerão seu trabalho na educação básica e na gestão escolar. Os licenciandos em pedagogia dessa instituição são preparados para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar, portanto acredita-se que são capazes de, intencionalmente, atender a formação humana e social em escolas, incentivando a convivência e o reconhecimento da diversidade cultural em todos os ambientes sociais, assim como identificar os casos de complexidade de deficiência para os tratamentos precoce quer trarão melhores resultados. Para assegurar a consolidação da formação inicial, posteriormente será necessária a qualificação continuada dos professores no exercício da profissão (Brasil, 2019).

Procedimentos

A análise documental possibilita a verificação e compreensão da dinâmica da produção do conhecimento, assim como as condições materiais por meio das quais a política educacional é materializada. Permite conhecer a política, a estrutura social, a crise do Estado e o sistema sociometabólico do capital. Sabe-se que das contradições e correlações de força entre as classes sociais, no sistema capitalista, derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas educacionais. A análise de documentos propicia ao pesquisador reproduzir o processo real do movimento constitutivo da política, sua gênese, consolidação, desenvolvimento e condições de crise (Evangelista, Shiroma, 2019).

Neste trabalho, selecionaram-se os seguintes documentos para estudo: a) Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, mais especificamente a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), regulamentada pelo Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014); b) Projeto político-pedagógico (PPP) do curso de pedagogia de uma instituição do interior do estado de São Paulo (PPP, 2018); c) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019).

Esses materiais foram explorados com a realização de codificação envolvendo o recorte, a enumeração e a classificação para assim realizar o tratamento dos dados via inferências e interpretações considerando o referencial teórico anunciado.

Análise dos resultados

Neste estudo, a análise dos dados alicerça-se na teoria histórico-cultural, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, sobrevalorizam-se as relações interpessoais, a fim de explicitar que a identidade humana é construída de forma histórico-cultural e estabelecida na história das relações interpessoais.

Para Leontiev (1978), o homem é resultante do desenvolvimento das gerações humanas que são apropriadas no decurso da vida. As propriedades e faculdades humanas são elaboradas nas mais diferentes interações e a escola é um espaço socialmente organizado para, de forma planejada e intencional, interferir no processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1991; 2012).

Assinala-se que Vygotsky (1991) investigou crianças, adolescentes e adultos com deficiência, as formas psicológicas de compreensão e as contribuições no desenvolvimento cultural de pessoas assim diagnosticadas. Na acepção do autor, a mediação cultural dos interlocutores é relevante para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. O ser humano se desenvolve por um processo social de relações interpessoais que transformam a identidade deficitária pela inclusão

proporcionada pelas relações intra e intersubjetivas. Esses aspectos subsidiaram a análise do proposto na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012) e documentos investigados.

OS DIREITOS DA PESSOA COM TEA

Ao buscar documentos legais, verifica-se que a Constituição Federal (Brasil, 1988) preceitua que compete ao Estado o papel de se comprometer, perante a sociedade, a construir um ambiente que assegure a igualdade de direitos e a dignidade humana. O direito à igualdade aparece no texto da Constituição Federal (Brasil, 1988), no Artigo 5º; no entanto, compreende-se que, do tema direito à igualdade, há um entendimento formal que se reduz à garantia da igualdade de todos perante a lei, o que é questionável no sistema capitalista. Há uma concepção material ligada à concretização da ideia de justiça social e distributiva; e, por fim, uma igualdade material que diz respeito às políticas de reconhecimento de identidades. No que tange ao conceito de igualdade, esta é tomada como um resultado ao qual se pretende chegar, tendo como ponto de partida a visibilidade às diferenças” (Piovesan, 2014, p. 10).

Destaca-se a Lei n. 12.764/12, surgida das reivindicações familiares de pessoas com diagnóstico de TEA, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No Art. 3º, estabelece como direitos das pessoas com deficiência:

[...] a vida digna; a integridade física e moral; a segurança; o lazer; o acesso integral aos serviços de saúde, que inclui diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, a obtenção de medicamentos, nutrientes adequados; a educação em instituição de ensino regular ou especial; o acesso à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social, ao meio de transporte adequado para efetivação do direito à educação e do acesso à saúde (Brasil, 2012, p. 2).

Embora estabeleça direitos e responsabilidades para pessoas com TEA, a legislação apresenta lacunas ao não destacar a obrigatoriedade da presença dos tutores para o atendimento especializado aos estudantes com TEA. Como consequência, as instituições de ensino não possuem equipes especializadas e multidisciplinares para o atendimento adequado dessas pessoas (Tibiryçá, D’Antino, 2018a), mesmo que no inciso IV do Art. 3º conste “[...] a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento” (Brasil, 2012, p. 2). Essa lacuna tem contribuído para que as pessoas com TEA não se apropriem dos conteúdos escolares da forma esperada (Galvis, 2019; Polônio, 2022).

Entende-se que garantir o acesso e a permanência não é suficiente: os princípios norteadores do direito à educação, a exemplo das pessoas com TEA, devem considerar, em especial, o previsto na Convenção e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garantem o acesso à educação, mas também ao aprendizado. Sendo assim, as escolas com alunos com TEA deverão explicitar os pressupostos teóricos, pedagógicos e práticos para o atendimento da política e participação do aluno em igualdade de condições com os demais. Há que se assegurar o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção em classes comuns de ensino regular, nos termos do Capítulo V do Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96, Brasil, 1996). A inserção dos alunos com TEA em classes comuns das escolas regulares está respaldada legalmente, mas ainda é possível a inserção do aluno em atendimento educacional

especializado em classes ou escolas especiais de forma substitutiva, distanciando-se dos direitos previstos na Lei n. 12.764/2012 (Brasil, 2012).

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

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

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

A pessoa com TEA pode apresentar respostas peculiares a estímulos sensoriais; em determinado momento não responder a estímulos auditivos ou então reagir de forma intensa a um pequeno ruído; não reagir à dor quando se machuca, mas chorar quando alguém toca o seu corpo; demonstrar receio de subir ou descer de pequenas alturas; demonstrar extremo desconforto frente ao som de liquidificadores ou secadores de cabelos etc. Alguns demonstram insegurança e receio diante das mudanças de posição e das pequenas alterações na altura do piso (Monteiro, 2016; Schwartzman, 2018; Molina, 2021).

ANÁLISES A PARTIR DA REALIDADE INVESTIGADA: SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é previsto na LDB (Brasil, 1996). Toda Instituição de Ensino Superior (IES) deve explicitar sua missão, visão de futuro e valores, orientação pedagógica, estrutura organizacional e atividades acadêmicas. O PDI deve ser compreendido como um alicerce para o planejamento de diretrizes e avaliação das atividades de dada instituição, além de estabelecer metas e ações, visto que sua implementação mobilizará a universidade para a concretização dos objetivos (PDI, 2019).

Pontua-se que a IES pesquisada neste estudo trata-se de uma instituição multicampi, “[...] reconhecida pelo *Times Higher Education* como uma das melhores Universidades do mundo com menos de 50 anos” (PDI, 2019, p. 6). Conforme o PDI (2019), para a participação dos integrantes da comunidade interna e externa elaboraram-se instrumentos eletrônicos a fim de realizar uma consulta pública. O questionário com questões fechadas e abertas sobre os princípios, a missão e a visão de futuro abordou os *desafios estratégicos* e os eixos que alicerçam a IES, quais sejam, a

excelência, a inovação, a internacionalização, a responsabilidade social e a sustentabilidade. Por meio desses descritores, priorizados no documento enviado à comunidade, foram mantidos diálogos entre a CPDI, reitoria e comunidade acadêmica, assegurando, assim, a representatividade e a legitimidade do PDI. Esse é um fator preponderante que sustenta a educação democrática na universidade em estudo.

É oportuno frisar que o Projeto político-pedagógico (PPP) é um documento que contém as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de dada instituição educativa ou curso (Veiga, 2003), os quais devem estar articulados ao PDI da instituição. Infere-se que o PPP deve assumir como premissa:

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

O PPP reflete a proposta educacional da instituição. Direciona a comunidade sobre a identidade, a intencionalidade e as estratégias da unidade escolar mediante os desafios postos, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos (Teo, Alves, Gallina, 2016).

No PDI da IES analisada, consta que o curso de pedagogia foi criado em 1959, na forma de um instituto, sendo extinto em 1976, reinstalado em 1989 e integrado ao departamento de educação. Faz parte de um dos *campi* localizados no interior do estado de São Paulo e conta com 205 docentes, 201 servidores técnico-administrativos, 2.735 alunos regulares de graduação e 589 de pós-graduação (PPP, 2018).

O PPP de 2018 é a quarta reestruturação curricular do curso de pedagogia, e no documento consta que foi elaborado de forma conjunta, aglutinando saberes individuais de cada um dos professores envolvidos no processo, assim como dos alunos. O PPP objetiva a formação de pedagogos para atuar na docência (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e no exercício da gestão escolar, ou seja, pretende, via suas propostas:

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

No documento, há coerência entre o proposto no PDI e o assumido no PPP. O curso de pedagogia propõe a vivência de preceitos da gestão democrática e fica evidente a preocupação manifestada nos documentos institucionais. Essa é uma dimensão a ser valorizada, pois muitos dos objetivos do curso refletem a formação inicial alicerçada com base na perspectiva de uma gestão democrática. Tal perspectiva possibilita oportunidades efetivas de se vivenciar os preceitos teóricos para a futura atuação profissional em uma perspectiva crítica e democrática que pode contemplar,

por exemplo, as necessidades e as especificidades de estudantes com TEA (Monteiro, 2016; Molina, 2021).

Ao analisar o PPP do curso de pedagogia (2018), no item relacionado ao perfil dos profissionais a serem formados, há menção a uma concepção mais generalista de educação inclusiva, sobretudo quando declara que os futuros profissionais deverão, com postura investigativa, integrativa e propositiva, identificar questões e problemas socioculturais e educacionais para as diferenças que compõem a sociedade com consciência da diversidade, respeito às “[...] diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (PPP, 2018, p. 23).

Não há menção à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. A única referência a uma legislação, com foco nos processos de uma escola inclusiva, é o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ao contemplar a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras, Brasil, 2005).

Tal ausência sinaliza o quanto a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA ainda carece de visibilidade e materialização no território nacional, e de acordo com Bezerra (2020, p. 685), ela precisa ser reformulada. A afirmação justifica-se pelo fato de a política possibilitar “[...] ênfase ao AEE extraclasse”, ao abrir caminho para que soluções paliativas sejam apresentadas pelas redes públicas de ensino, ou seja, há uma explícita desqualificação “[...] da formação especializada e do papel” do professor “[...] da Educação Especial, em nome de alternativas consideradas mais baratas do ponto de vista econômico”. Nessa perspectiva, o “[...] profissional de apoio à inclusão escolar [...] tem funções específicas, se se considerar a legislação e as diretrizes oficiais, que não compreendem questões curriculares e didático-pedagógicas”, ou seja, embora seja colocado em grau de equivalência ao professor especializado, comumente, são estagiários em processo de formação ou agentes com nível de formação de ensino médio, com capacitações pontuais e frágeis do ponto de vista de um efetivo processo de apropriação de conhecimentos acerca do tema. Essas práticas distanciam as IES da efetivação das políticas propostas e fragilizam o conhecimento do graduando, o que refletirá de forma negativa na futura prática profissional.

Destaca-se que os termos *inclusão* e *inclusiva* foram identificados nos documentos analisados. Todavia, ainda aparecem de forma generalista a fim de enfatizar que se cultua ou defende *a educação inclusiva*. Tais aspectos não podem ser desconsiderados, uma vez que o processo de inclusão se inicia quando se reconhece a existência de diferenças sociais e culturais. A esse respeito, Mantoan (2007) pondera que o movimento de inclusão e de igualdade existirá mediante o reconhecimento da existência das desigualdades naturais e sociais de cada aluno, sendo necessário iniciar um processo de reparação e compensação propondo a desigualdade de tratamento para restituir a equidade rompida pela educação especial e regular segregadora existente. As escolas precisam deixar de negar e desvalorizar as desigualdades e reconhecer todos os seus alunos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA se faz presente na disciplina *Fundamentos da Educação Inclusiva*. Com carga horária de 75 horas/aula, distribuídas em 60 horas teóricas e 15 horas teórico-práticas, alude à compreensão dos aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos dos alunos PAEE no contexto das escolas comuns, estudantes com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e com altas habilidades e superdotação visando aos processos de inclusão na rede regular de ensino e formação inicial de professores. Tal disciplina, a única que confere uma análise acerca dessa temática, prevê a *Prática Componente Curricular* (PCC) a partir do eixo integrador *Desenvolvimento humano, processos formativos e práticas discursivas*, a exemplo das possibilidades de se aprofundar os estudos em alunos com TGDs

e TEA tanto no âmbito da matrícula em sala comum quanto nos AEEs. No entanto, entende-se que 15 horas é uma carga horária exígua para se abordar os conceitos necessários para a atuação com essas pessoas. Dessa forma, acredita-se que, como demonstra a pesquisa de Polônio (2022), esses alunos terão uma apropriação limitada do conhecimento, sobretudo porque não foi oferecido aos seus professores formação necessária para tanto.

Está presente no PPP a disciplina *Paradigmas inclusivos e didática de Libras*, cujos objetivos e conteúdos são voltados à educação especial, porém de forma ampla, seja com relação à educação inclusiva ou às deficiências. Em atendimento à legislação, Lei n. 13.146/2015, oferece o ensino da *Libras*, uma linguagem gesto visual usada pelos surdos (Brasil, 2015).

Na disciplina *Filosofia da Educação II*, a inclusão é um dos temas anunciados nos objetivos: “Pensar temas educacionais à luz de alguns filósofos contemporâneos, articulando as seguintes temáticas: educação e formação, ética e educação, educação e preconceito e educação e inclusão” (PPP, 2018, p. 65). Essa é uma das poucas disciplinas, além das que possuem caráter mais específico, que propõem refletir acerca dos processos que culminam com a educação em uma perspectiva inclusiva, todavia não aborda a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Reconhece-se que inúmeras são as frentes em que os futuros professores atuarão, não sendo possível aprofundar todas as temáticas que perpassam a educação escolar, todavia registra-se o papel da pedagogia histórico-crítica, porque ela propõe uma concepção mais totalitária sobre os processos de ensino e aprendizagem de tal forma que oferece possibilidades para a compreensão da prática social, ou seja, da realidade concreta mediante a síntese das múltiplas determinações, além de assumir como fundamentos psicológicos a teoria histórico-cultural (Saviani, 2011; Galvão, Lavoura, Martins, 2019).

Ao problematizar a educação especial e inclusiva, ela deverá ser entendida como expressão da relação dialética entre humanização e alienação. Galvão, Lavoura e Martins (2019) relembram que à medida que os indivíduos se apropriam das objetivações humanas materiais e não materiais historicamente produzidas, acessam a cultura e se humanizam. Diametralmente, a não existência de estudos acerca das políticas de inclusão das pessoas com TEA pode ter como consequências a falta de apropriação e objetivação das produções humanas, ao corroborar com um processo de alienação. Isto é, tais preceitos aplicam-se também às pessoas com deficiências.

Vygotski (1991, 2012) enuncia que a mediação dos signos produzidos culturalmente pelos interlocutores, professores e demais agentes da educação escolar é relevante para o desenvolvimento das pessoas com deficiência porque os indivíduos se desenvolvem a partir das relações sociais interpessoais, as quais transformam a identidade deficitária mediante processos inclusivos proporcionados pelas relações intra e intersubjetivas. Dessa forma, como já pontuado, é necessário que se ofereça ações para que os acadêmicos de pedagogia obtenham conhecimentos para o seu desenvolvimento intra e interpessoal, bem como de seus futuros alunos.

Em consonância com a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica destaca que os conteúdos escolares ultrapassam a dimensão da cotidianidade, de forma que todas as pessoas, com ou sem deficiências, deverão se apropriar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas diferentes expressões, a fim de promover uma passagem da síntese à síntese da realidade social (Saviani, 2009).

Uma das ações pontuadas no PDI (2019), do curso de pedagogia da IES analisada, se reporta à inclusão social por intermédio da política de cotas, esta que é abordada de maneira tímida e enfatiza as cotas sociais, sem mencionar o TEA, e a necessidade de incentivo à formação e à

capacitação de profissionais especializados para o trabalho com as deficiências, como previsto na legislação referente à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012).

A responsabilidade social perpassa a democratização da universidade estudada, que ampliou o acesso ao ensino superior e à produção intelectual. Outro fator que merece ênfase refere-se à ampliação da capilaridade da universidade pesquisada, que, presente em vários municípios, expandiu as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão (PDI, 2019).

A busca pela excelência no ensino de graduação e de pós-graduação da IES são reafirmados em articulação com a pesquisa e a extensão, contudo apresenta a dificuldade de investimentos para a reposição dos docentes e servidores técnico-administrativos que se aposentaram nos últimos anos. A ausência de política de valorização dos recursos humanos, prevendo a recomposição salarial e o financiamento do aperfeiçoamento profissional, torna impossível atingir as metas propostas (PDI, 2019). Infere-se a necessidade de incentivo à ciência, com prioridade também para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar e a caracterizar os problemas relativos ao TEA. Essas pesquisas ajudariam a conhecer como os transtornos se apresentam no Brasil, auxiliando na compreensão e visibilidade da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012), dimensão que poderia impactar nos processos de formação em nível de graduação e pós-graduação e poderia se estender à comunidade via práticas extensivas.

Por fim, ao debruçar sobre a política em tela, recorre-se a Evangelista e Shiroma (2019) as quais ponderam que toda política tende a se materializar face às distintas temporalidades e intencionalidades postas pela prática social. Neste caso, a produção da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (fonte primária) deveria estar inscrita em outras fontes, tais como o PDI e o PPP investigados, sobretudo porque objetiva minimizar barreiras históricas e culturais que marginalizaram e ainda marginalizam pessoas com deficiência, a exemplo das pessoas com TEA. Todavia, a análise dos documentos revelou que as fontes silenciam e pouco visibilizam aspectos relativos à formação de professores para atuar com pessoas com TEA, razão pela qual nosso esforço centrou-se em apreender o que estava dito e o que não está, bem como “[...] as vozes que pretendem calar” (Evangelista, Shiroma, 2019, p. 102).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados demonstram que a universidade investigada possui um trabalho de excelência na educação pública expresso no tripé ensino-pesquisa-extensão. Entretanto, observa-se uma lacuna na abordagem da educação especial e inclusiva quando se refere à visibilidade da inclusão das pessoas com TEA nos documentos analisados.

Tal fragilidade pode ser corrigida ao se considerar a relevância desse conhecimento, uma vez que os licenciados por essa universidade atuarão em um momento em que se discute a universalização do acesso à escola. Isso faz com que grupos sociais anteriormente excluídos dos processos de escolarização adentrem as escolas com condições para se apropriarem das produções do gênero humano.

Com relação ao objeto investigativo desta pesquisa, qual seja, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, constata-se que para além de sua invisibilidade no PPP do curso de pedagogia analisado, há referência ao TEA apenas nos programas de ensino das disciplinas de Fundamentos da Educação Inclusiva e Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras. Trata-se de uma expressão tímida quando se pensa na formação dos pedagogos, mesmo reconhecendo as inúmeras temáticas e demandas que perpassam a educação escolar.

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

A pesquisa demonstra que toda luta travada ainda não foi suficiente para tornar digna a realidade das pessoas com deficiência, sendo necessários novos decretos e legislações. Mesmo com a Lei houve pouco avanço sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura, e como consequência, os alunos obtêm pouco conhecimento.

Em função de essa pesquisa ser de natureza documental, abre-se possibilidades para que mais investigações acerca do tema sejam realizadas junto a estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar acerca das especificidades da práxis-pedagógica com pessoas com TEA. O acúmulo de pesquisas promoverá densidade à produção do conhecimento na área em tela.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Por que aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

APA. Associação Americana de Psiquiatria. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 dez. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 nov. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 3.956*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em 15 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 27 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.764*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em 26 maio 2021.

BRASIL. *Decreto n. 8.368*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em 26 maio 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.146*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1:2. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em 27 abr. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgea Sobreira S.; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: FURG, p. 83-120, 2019.

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

GALVIS, Yurianny Naitet. *Pessoas com transtorno do espectro autista: algumas experiências do Brasil e da Venezuela*. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2 p. 319-326, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675/485>. Acesso em 16 jun. 2021.

MARINI, Ruy Mauro. *Subdesenvolvimento e revolução*. Florianópolis: Insular, 2013.

MOLINA, Lina Maria. Análise da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista e os impactos no Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia de uma Universidade Pública. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

MONTEIRO, Francisca Keyle de Freitas Vale. *Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista - TEA: uma inserção das tecnologias assistivas em contextos escolares maranhenses*. 155 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 12. Ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

POLÔNIO, Fernanda de Carvalho. *A alfabetização de pessoas com transtorno do espectro autista não verbais*. 145 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 abr. 2023.

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

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno do Espectro do Autismo. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloisa Fama (org.). *Direito das pessoas com autismo: comentários disciplinares à Lei 12.7642-12*. São Paulo, 2018. p. 16-24.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; ALVES, Solange Maria; GALLINA, Luciara Souza. Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político-pedagógico em um curso de nutrição. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 723-745, set./dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/W9rVR3kJwvGQ35B43cF3hpR/?lang=pt>. Acesso em 27 abr. 2023.

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

VEIGA, Ilma Passo de Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em 3 mar. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2012.

Submetido em março de 2023

Aprovado em maio de 2023

Informações do(as) autor(as)

Lina Maria Moreno Molina
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
E-mail: li.mariammolina@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-5711-2275>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0023874500500374>

Marcos Vinicius Francisco
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
E-mail: mvfrancisco@uem.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5410-2374>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7996858773030239>

Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá (UEM)/Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
E-mail: emshimazaki@uem.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2225-5667>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9372609347074339>