UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)

KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA

VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM AUTISMO QUE CONCLUÍRAM O ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

PORTO VELHO/RO,

2021.

KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA

VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM AUTISMO QUE CONCLUÍRAM O ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada como requisito para aprovação no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.
Linha de pesquisa: Formação Docente.

Porto Velho/RO,

2021.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

T266v Teixeira, Ketila Batista da Silva.

Vivências de pessoas com autismo que concluíram o ensino superior no município de Porto Velho/RO: : uma análise histórico-cultural / Ketila Batista da Silva Teixeira. -- Porto Velho, RO, 2021.

188 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Autismo. 2.Ensino Superior. 3.Inclusão. 4.Defectologia. 5.Sucesso Escolar. I. Castro, Rafael Fonseca de. II. Título.

CDU 376(811.1)

Bibliotecário(a) Renata Cortinhas Bulhões CRB 11/1010

KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA

VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM AUTISMO QUE CONCLUÍRAM O ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu em Educação* – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
Orientador e Presidente da banca
PPGE-UNIR

_____

Prof.ª Dr.ª Sonia Mari Shima Barroco
Examinador externo
Universidade Estadual de Maringá/Brasil

_____

Prof.ª Dr.ª Marlene Rodrigues
Examinador externo programa
Universidade Federal de Rondônia/Brasil

_____

Prof. Dr. Clarides Heinrich de Barba
Examinador Interno
PPGE-UNIR

_____

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
Suplente
PPGE-UNIR

Porto Velho/RO,
2021.

EPÍGRAFE

Esconderijo
(Compositor: Daniel Ludtke)

Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo
E descansa à sombra do Onipotente
Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo
E descansa à sombra do Onipotente
Diz ao Senhor

Meu refúgio, fortaleza
O Deus em quem eu sempre confio
Nenhum laço, nem veneno, ou flecha, vão me atingir
Pois eu me escondo em Ti

E Tu me cobrirás com Tuas penas
Sob Tuas asas estarei seguro
A Tua fidelidade é meu escudo
E Tu cobrirás com Tuas penas
Sob Tuas asas estarei seguro
A Tua fidelidade é meu escudo

Meu refúgio, fortaleza
O Deus em quem eu sempre confio
Nenhum laço, nem veneno, ou flecha, vão me atingir
Pois eu me escondo em Ti

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a **Deus**, que SEMPRE esteve comigo nessa jornada acadêmica, trazendo-me conforto e calma nos momentos tortuosos.

À minha mãe, **Lucileide**, que sempre foi uma guerreira e meu exemplo de mulher, incentivando-me e me auxiliando inúmeras vezes com o cuidado das crianças para eu ficar mais tempo na universidade. Ao meu pai, Arcelino, que, mesmo sem dizer, sei que torce por mim. A minhas irmãs, **Jéssica** e **Kelly**, que sempre me incentivam, especialmente a Kelly, com quem pude contar muito nessa jornada.

Ao meu esposo, **Allan**, que sempre me apoiou, incentivou e me ajudou durante todo o percurso da conclusão dessa dissertação. Aos meus filhos, **Samuel Calebe** e **Nicolle Valentina**, que me ensinaram lições preciosíssimas de amor e carinho. Vocês foram meus maiores incentivos para seguir na área da Educação.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro**, pela orientação criteriosa, detalhada, dedicada que foram fundamentais para a elaboração dessa pesquisa. Obrigada por todo o carinho e atenção, e por me fazer avançar no conhecimento teórico e por me apresentar e me fazer apaixonar por um referencial conhecido por muitos, mas compreendido por poucos.

Aos professores da banca examinadora, **Dr.ª Sonia Mari Shima Barroco**, **Dr.ª Marlene Rodrigues** e **Dr.º Clarides Heinrich de Barba**, pelas contribuições que engrandeceram essa pesquisa científica, teórica e metodologicamente.

As pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa, por compartilhar suas vivências e me deixar conhecer um pouquinho de suas vidas, vocês são fontes de inspiração para mim.

Aos professores e professoras que fazem parte do programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC), que indicaram o caminho para a constituição da pesquisa científica e foram o alicerce para a apropriação desse conhecimento.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPsi), do qual fui aluna especial na disciplina Psicologia Histórico-Cultural: Teoria, método e pesquisas, ministrada pela Prof.ª Dr. ª Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Prof.ª Dr.ª Sonia Mari Shima Barroco, que me proporcionou importante base para melhor compreender a Teoria Histórico-Cultural.

Quero agradecer aos integrantes do grupo de pesquisa HISTCULT - Educação,

Psicologia Educacional e Processos Formativos. Obrigada pelo carinho e incentivo de sempre, é maravilhoso poder me aprofundar teoricamente a cada semana com vocês, especialmente, à amiga de todas horas, Epifânia, você foi um presente que o mestrado me deu. As amigas Franciane e Rosemeire por me ajudar inúmeras vezes, a Delziane e Aieska pela amizade e ajuda sempre.

Às minhas colegas da turma PPGE/UNIR 2019, pelo companheirismo, amizade, carinho, lutas que enfrentamos no decurso dessa jornada. Fizemos história ao sermos a única turma composta só por mulheres que já entrou MEDUC até o momento, e por superamos desafios além dos que perpassam a vida científica, em meio a uma pandemia Deus cuidou de cada uma de nós.

Agradeço ao CNPq pelo apoio e incentivo à pesquisa e às ricas experiências que tive como bolsista capes.

Obrigada a todos que me ajudaram direta ou indiretamente.

TEIXEIRA, Kétila Batista da Silva. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior no município de Porto Velho/RO: uma análise histórico-cultural.** Orientador: Rafael Fonseca de Castro. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado relata uma pesquisa que objetivou investigar vivências de um grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista que concluiu o Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia de L. S. Vigotski. O trabalho se justifica pela necessidade de mais pesquisas relacionadas ao sucesso escolar de pessoas com autismo na Educação brasileira, em especial, os que alcançam e concluem o Ensino Superior. A presente investigação se baseou na Teoria Histórico-Cultural, especialmente, nos postulados de Vigotski sobre a Defectologia. A pesquisa foi realizada em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, e os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: serem pessoas diagnosticadas com autismo, egressas do Ensino Superior e aceitarem participar do estudo – os participantes selecionados foram identificados pelos nomes fictícios Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada online via *Google Meet*. Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da abordagem dialética, mediante a unidade de análise "relação entre vivências e seus processos de escolarização", composta por dois eixos de análise: i. contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA; e ii. o desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização. Com base nos achados da pesquisa, é possível reforçar a importância do diagnóstico para as pessoas com autismo, independentemente de sua idade, e como o resultado do diagnóstico se inter-relaciona com os processos de constituição humana, em seus aspectos racionais e afetivos, em suas vivências. Os principais achados relativos à trajetória de escolarização de Ayrton Senna foram: que o diagnóstico precoce contribuiu para que pudesse concluir o Ensino Superior, sendo o motivo principal para tal o sentido gerado pelo incentivo da mãe. No caso de Cesar Cielo, seu percurso de escolarização foi marcado por lutas, preconceitos, discriminação e diagnóstico tardio, sendo os motivos principais que promoveram sentidos geradores para a superação das dificuldades enfrentadas o acompanhamento do psicólogo, o uso de medicação e o apoio dos familiares. A vivência essencial explicitada por Rita Lobato foi o sofrimento com as consequências da deficiência secundária, por parte de colegas e professores, todavia, por meio do sentido gerado pelo apoio de familiares, amigos e de alguns professores, conseguiu superar e compensar dificuldades que apareceram no seu processo de conclusão do curso superior. Atualmente, Rita é médica, Cesar é engenheiro e Ayrton advogado. Todos concluíram o Ensino Superior e atuam em suas áreas de forma a reafirmar o pressuposto vigotskiano de compensação de limitações biológicas que os fez superar as dificuldades enfrentadas, por meio de instrumentos e ações culturais pela socialização.

Palavras-chaves: Autismo. Ensino Superior. Inclusão. Defectologia. Sucesso Escolar.

TEIXEIRA, Kétila Batista da Silva. **Lived experiences by people with autism who completed Higher Education in the city of Porto Velho/RO: a cultural-historical analysis**. Advisor: Rafael Fonseca de Castro. 2021. 188 sh. Master's Thesis (Masters in Education) – Postgraduate in Education Program – Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2021.

ABSTRACT

This master's thesis aimed to investigate lived experiences by a group of people with autism who completed Higher Education, identifying the reasons associated with it, in the light of L. S. Vigotski's Defectology. The work is justified by the need for more research related to the academic success of people with autism in Brazilian Education, especially those who reach and complete Higher Education. The present investigation was based on the Cultural-Historical Theory, especially on Vigotski's postulates on Defectology. The research was conducted in Porto Velho, capital of Rondônia state, and the criteria adopted for the participants selection were: being a person diagnosed with autism, graduated on Higher Education and accepting to participate in the study – the selected participants were identified by the fictitious names Ayrton Senna, Cesar Cielo and Rita Lobato. The instrument used for data collection was the semi-structured interview, carried out online via Google Meet. The collected data were organized and analyzed using a dialectical approach, through the unit of analysis "relationship between experiences and their schooling processes", consisting of two axes of analysis: i. historical-cultural context of lived experiences by people with autism; and ii. people with autism development and their schooling processes. Based on the research findings, it is possible to reinforce the importance of the diagnosis for people with autism, regardless of their age, and how the diagnosis result interrelates with the human constitution processes, in its rational and affective aspects, in their experiences. The main findings related to Ayrton Senna's schooling trajectory were that: the early diagnosis contributed to his success in higher education, and the main reason for this was the meaning generated by his mother's encouragement. In the case of Cesar Cielo, his schooling path was marked by struggles, prejudices, discrimination and late diagnosis, and the main reasons that promoted meanings for overcoming the difficulties faced were the psychologist follow-up, the use of medication and the family member's support. The essential experience explained by Rita Lobato was the suffering with the consequences of secondary disability, on the part of colleagues and teachers, however, through the meaning generated by her family, friends and some teachers support, she managed to overcome and compensate the difficulties that appeared in her college undergraduate process. Currently, Rita is a doctor, Cesar is a engineer and Ayrton is a lawyer. All of them completed Higher Education and work in their areas in order to reaffirm the Vygotskian assumption of overcoming biological limitations through cultural instruments and actions by socialization.

Keywords: Autism. Higher education. Inclusion. Defectology. School Success.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Políticas de Inclusão Educacional no Ensino Superior……60
Quadro 02 – Número de matrículas e de matriculados de pessoas com autismo no Ensino Superior.....66
Quadro 03 – Descrição do processo de análise…….....120

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fases da Educação Especial…….....25
Figura 02 – Esquema gráfico dos quadros de autismo segundo dois manuais diagnóstico……..47
Figura 03 – Esquema gráfico sobre as mudanças no diagnóstico de autismo no DSM-V.....48
Figura 04 – Eixo de análise……..117

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AMA - Associação de Amigos do Autista
APA - Associação Americana de Psiquiatria
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASA - Autism Society of America
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC - Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSEA - Conselho Acadêmico
DIRCA - Diretoria de Registros Acadêmicos
DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
FCRO - Faculdade Católica de Rondônia
FPS - Funções Psicológicas Superiores
IES - Instituição de Ensino Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NARC - National Association for Retarded Children (NARC)
NDR - Nível de Desenvolvimento Real
NCH - Número de Ciências Humanas
PIBIC - Programa de Iniciação a Pesquisa Científica
PROCEA - Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PNEE - Pessoa com Necessidade Especiais
SECADI - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU - Secretária de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

SOBRE A AUTORA 14
1. INTRODUÇÃO 19
2. A EDUCABILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/CONDIÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA 24
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA/CONDIÇÃO NA SOCIEDADE 27
2.2 O AUTISMO E SUAS SINGULARIDADES 45
3. A INCLUSÃO DA PESSOA COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR 57
3.2 O ATENDIMENTO A PESSOA COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR 58
3.3 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR 71
4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AUTISMO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 78
4.1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 80
4.2 A CONCEPÇÃO DE VIVÊNCIA EM VIGOTSKI 88
4.3 A DEFECTOLOGIA DE L. S. VIGOTSKI 93
5. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 106
5.1 O MÉTODO DA PESQUISA 106
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA APREENSÃO DOS DADOS 110
5.3 O CAMPO EMPÍRICO 112
5.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DO CORPUS EMPÍRICO 116
6. ANÁLISE DOS DADOS: O CONCRETO PENSADO 120
6.1 CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DAS VIVÊNCIAS DA PESSOA COM TEA 121
6.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TEA E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO 142
CONSIDERAÇÕES FINAIS 168
REFERÊNCIAS 174
APÊNDICES 180

SOBRE A AUTORA

A pesquisa exposta neste texto possui justificativas pessoais, acadêmicas e sociais. Apresentarei nesse tópico quais as mediações que influenciaram no decorrer de minhas vivências que me levaram a motivos, a estudar sobre as pessoas com deficiências, e, em especial, as vivências de pessoas com Autismo. Sou filha de professora, logo, o contato com a docência sempre esteve muito presente em minha vida. Ao observar minha mãe em seus planejamentos, correção de atividades, confecção de materiais, enfim, aqueles trabalhos que perpassam os muros da escola, proporcionou-me certa aproximação com o contexto educacional. Minha docência começou muito cedo, aos 15 anos, quando fui convidada a trabalhar como auxiliar em escola de Educação Infantil. Aos 18 anos, trabalhei como professora para crianças na Educação Infantil em uma escola pequena do bairro onde residia na época.

No ano de 2012, com 19 anos, tive meu primeiro filho, um menino, que no início de seu desenvolvimento, apresentava alguns comportamentos peculiares: gostava de ficar sozinho, acalmava-se no carro e no bebê conforto. Como era muito nova e não tinha experiência, achava que aquilo era normal, que era uma fase que logo passaria. Com base na experiência que tive com a docência, sempre busquei estimulá-lo de diversas formas e algumas características foram sendo superadas, tornando-se um garoto muito inteligente, que aprende muito rápido as coisas ensinadas.

No ano de 2013, meu esposo resolveu ir para Bahia com o intuito de estudar teologia no internato da Faculdade Adventista. Dentre os cursos que duravam quatro anos, o que me chamou a atenção foi o de Pedagogia, então, comecei a me graduar ainda na Bahia. Porém, aconteceram alguns problemas e tivemos que voltar com apenas dois meses desse início. Mesmo assim, nesses dois meses que estudei Pedagogia, apaixonei-me pela Educação e percebi que era aquilo que queria fazer como profissão. De volta a Porto Velho, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e passei em uma faculdade particular com bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI) 100% e na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Optei pela UNIR e, no ano de 2014, nela iniciei os estudos no curso de Pedagogia. Por esse percurso exposto, digo que a Educação me escolheu desde muito cedo e todos os meus caminhos me levaram à Pedagogia. Aprendi a me apaixonar por essa área à cada experiência vivenciada.

Quando meu filho tinha três anos, começou a apresentar outros

comportamentos. Nessa fase, era muito agitado e esse excesso de agitação trazia comentários de alguns amigos e familiares, dizendo que ele era uma criança com deficiência[1].

Isso me fez ligar um alerta, e comecei a observar com mais detalhes o seu desenvolvimento. A disciplina de Psicologia da Educação, que fiz na Universidade, fez-me conhecer vários tipos de deficiências. Após essa disciplina, estive pesquisando e verificando se meu filho se encaixava em algumas daquelas deficiências. Durante os estudos que realizava, observava que somente com relação ao autismo ele apresentava algumas características leves. Desse modo, procurei um neurologista para ter um diagnóstico mais conclusivo. Fizemos uma consulta, um exame de ressonância e depois o médico afirmou que não tinha nada com ele, que era uma criança sem deficiência. Após passar por esse especialista, descansei e, quando vinha um comentário negativo de alguém, afirmava que já tinha ido ao médico e que meu filho era uma criança saudável com muita energia, então, prossegui minha vida acadêmica.

Durante as disciplinas cursadas na UNIR, algumas temáticas me cativaram, em especial, as disciplinas de Educação Especial e Psicologia da Educação. Durante os períodos de estágios na graduação, as inserções de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) sempre estiveram presentes nas turmas nas quais eu realizava os estágios e algo sempre me levava para perto dessas crianças. Mesmo sem ter muito conhecimento teórico, observava que o atendimento ofertado nunca foi inclusivo, sempre avaliei que era um sistema muito mais integracionista do que inclusivo. A maioria dos professores das escolas nas quais atuei nunca se importava em buscar formas de atividades que desenvolvessem as potencialidades desses sujeitos. O discurso sempre tinha esse teor: “não precisa se preocupar com ele, é especial ou tem deficiência”. Essa fala me provocava um sentimento de inquietação, desse modo, sempre buscava compreender as crianças com deficiência com quem tinha contato, incluía-as às demais crianças e buscava atividades que promovessem os seus desenvolvimentos.

---

[1] De acordo com Sassaki (2007) o termo adequado é esse e não a utilização do termo “normal” já se constituiu um preconceito, pois a normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado. Assim durante o texto iremos utilizar o termo criança com deficiência, pessoa com deficiência e pessoa sem deficiência, sendo o conceito atual mais adequado nessa perspectiva inclusiva. Mesmo o autor não se encaixando na filiação teórica por nós adotada, trazemos em nosso texto por ser uma grande referência em nosso tempo relacionado a pessoa com deficiência e a perspectiva inclusiva.

Com base nessas inquietações e com interesse de aprofundar meus conhecimentos sobre as pessoas com deficiência, conversei com uma amiga que tem uma filha com Síndrome de Down que, à época, estava com oito anos, e perguntei como estava o desenvolvimento da criança na escola. Ela me informou que a filha amava ir para a escola, mas que detestava os momentos de tarefas e, que, ao mudar para uma nova escola, a criança desenvolveu algum trauma relacionado às atividades escolares. Aquela conversa me provocou profundamente e pedi para dar aulas para sua filha, três vezes na semana no período da tarde, para tentar compreender e responder a algumas hipóteses que vinha desenvolvendo. Na primeira semana, observei as preferências, potencialidades e campos de interesses dessa criança. Constatei que o que causava o seu desinteresse eram os instrumentos mediadores: quando colocava um caderno e um lápis ao seu alcance, como se já fôssemos realizar as atividades, ela já ficava com raiva e empurrava os materiais para longe. Desse modo, trabalhei com outros materiais, utilizava o quintal de casa. Fiz um pequeno espaço de areia onde a colocava para fazer as letras do seu nome, do seu pai e de amigos próximos. Utilizava um quadro branco onde ela ficava livre para escrever, e também giz branco para escrever no chão etc. Outro campo de interesse dela era a fotografia, então, com meu celular, pedia para que tirasse fotos das letras que ia soletrando, de algumas palavras simples. Foi incrível a sua evolução! Em apenas um mês, essa criança que não sabia escrever as vogais já as escrevia, assim com algumas consoantes e o seu nome sem textos auxiliares. Também reconhecia os nomes dos pais, de alguns amigos próximos, de objetos simples, já não tinha mais medo do papel, que fui introduzindo de forma gradativa durantes as aulas. Para minha surpresa, engravidei nesse período e, como tive alguns problemas na gestação, não consegui continuar com as aulas, mas o pouco tempo que fiquei com ela, que foram dois meses, já me deixaram muito feliz por verificar a evolução da criança, demonstrando que tais sujeitos podem aprender, só necessitam de elementos mediadores adequados para o alcance do objetivo.

Depois do nascimento da minha filha, dei uma pausa de um ano na vida acadêmica. Ao retornar para a Universidade, entrei em um grupo de pesquisa cuja temática estudava sobre Vigotski[2] e de pesquisas do tipo Intervenção Pedagógica. Encantei-me por essa teoria. Como havia estudado muito sobre Biblioteca Escolar em

[2] Neste trabalho, encontram-se as grafias diferentes do nome de Vigotski, respeitando-se a escrita constante das obras de referência utilizadas.

um Programa Institucional de Bolsas em Iniciação Científica que fiz um ano antes de engravidar, tive o desejo de realizar um trabalho efetivo em uma BE. Meu orientador sugeriu intervir também no Laboratório de Informática, por ser um espaço que também possibilita diversas aprendizagens. Como estudei em algumas disciplinas a contribuição da tecnologia para o ensino e para a aprendizagem, e por considerar esse espaço, assim como a BE, pouco presente nas escolas, agreguei-o em meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). *A priori*, havia a ideia de construir uma pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica em uma escola pública, tendo como objetivo recriar os espaços de apoio à leitura na escola, na BE e do LI.

No percurso investigativo, encontrei na escola as formas e meios para realizar a pesquisa, porém, no decorrer do percurso da minha trajetória de investigadora, percebi um redirecionamento daquilo que inicialmente pensava e formulava. Tudo aquilo que eu havia pensado foi desconstruído devido a implicações que estavam fora do meu alcance. A escola na qual implementaria a intervenção recebeu um projeto da secretaria e a sala que eu recriaria não estava mais disponível. Isso me desestabilizou e não poder realizar aquilo para o qual me propus a fazer me desmotivou, tirou-me o chão e me fez "travar" o processo de produção do TCC.

No entanto, há coisas que, muitas vezes, a gente não consegue explicar e, em um evento que eu participei no Acre, a 2ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Norte (ANPED), abriu-me os olhos para que eu construísse algo novo, um recomeço, uma nova etapa. Esse evento me fez repensar que não estou limitada a um momento específico, mas que tenho possibilidade de ir além. Por que me limitar diante de uma dificuldade? Tenho que ter a percepção de que, às vezes, é necessário desviar, encontrar outros caminhos e mostrar que existem outras temáticas que posso pesquisar, e que o TCC é apenas uma etapa, um degrau de uma carreira, de uma jornada que posso continuar seguindo.

Assim sendo, realizei uma pesquisa para o TCC sobre as percepções de professores e estudantes sobre a efetividade da BE e do LI como ambientes pedagógicos mediadores de aprendizagens em uma escola pública da cidade de Porto Velho. Com o estímulo que tive na ANPED Norte, desejei continuar a vida acadêmica no Mestrado em Educação, então, com base nos poucos estudos que tinha começado sobre Vigotski, descobri que o autor havia desenvolvido estudos sobre pessoas com deficiência, e que eram estudos inovadores para a época, que

apontavam que as pessoas com deficiência ou com algum comportamento desviante podiam aprender, corroborando com minhas hipóteses de muitos anos atrás. Decidi que era nessa área que queria me especializar.

Diante disso, desenvolvi um projeto com o intuito de investigar como pessoas com autismo explicam sua conclusão no Ensino Superior, à luz da Defectologia de Vigotski. A minha motivação a escolher o autismo se deu por ser uma condição que me provoca por sua complexidade, desde os primeiros estudos que desenvolvi quando tive meu primogênito e que até hoje ainda o observo.

Diante disso, apresento, neste texto, as descobertas que emergiram das vivências pelas quais passei em minha jornada, nem sempre suaves, mas profundamente significativas. Pois, pesquisar como um grupo de pessoas com autismo explica a sua conclusão do Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia, é importante e necessário. Assim sendo, julgo ser de relevantíssima importância a divulgação das experiências de sucesso que encontramos de pessoas com deficiência/condição[3] no meio universitário, dificuldades reais, casos verídicos, que não somente sob o prisma acadêmico têm a agregar, mas são verdadeiros exemplos de vida para toda a sociedade.

[3] Utilizaremos ao longo do texto essa grafia “pessoa com deficiência/condição”, pois mesmo nosso objeto de estudo sendo sobre a pessoa com autismo e não se constituindo um tipo de deficiência, sua história está diretamente relacionada à pessoa com deficiência, graças à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, que coloca o autismo e outros transtornos na lei de inclusão garantindo assim seus direitos na sociedade.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos um movimento crescente em torno da inclusão das pessoas com deficiências/condição nos ambientes educacionais. Com os marcos legais do início dos anos 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), constatou-se que caminhos foram abertos para possibilitar a inclusão de pessoas com deficiências/condição nos espaços educativos, especialmente, na Educação Básica. No Ensino Superior, esse movimento é bem mais recente, efetivando-se, de fato e de direito, nas últimas décadas. Os marcos legais, as iniciativas governamentais e a criação de Núcleos de Acessibilidade com financiamento nas Universidades Federais são ações que visam a assegurar o ingresso, a permanência e a conclusão de EPAEE no Ensino Superior.

A presença de pessoas com deficiência/condição no Ensino Superior ainda é muito incipiente tendo em vista que as políticas públicas ainda necessitam ser efetivadas nas IES: mudanças nas estruturas físicas, alterações nos currículos, nas práticas pedagógicas, além de transformações na atitude da comunidade acadêmica frente ao acesso e à permanência das EPAEE no Ensino Superior. Outrossim, carece de desconstruir uma espécie de preconceito social cristalizado na sociedade sobre as pessoas com deficiência/condição como incapazes. Pelo contrário, a nosso ver, devem ser vistas como cidadãos com potencialidades e que, pela mediação do outro e de instrumentos e práticas diversificados, serão capazes de aprender e se desenvolver com as suas especificidades.

Em função do exposto, podemos dizer que investigar práticas de sucesso escolar de pessoas com deficiência/condição que concluíram o Ensino Superior se mostra relevante e necessário para desconstruir os estereótipos sociais, culturais e históricos. No caso do presente estudo, nossa atenção estará voltada à conclusão dessa etapa do ensino por pessoas com autismo e adotará como referencial teórico principal a Defectologia de L. S. Vigotski.

O lócus da nossa investigação ocorreu na Região Norte do Brasil, na cidade Porto Velho, Rondônia. Importante destacar que a Região Norte do Brasil é a maior do país em termos de extensão territorial e concentra a maior biodiversidade – em virtude da existência da maior parte da Floresta Amazônica estar em território brasileiro. A Região Norte detém 13,7% da população brasileira, e reúne 69% da

disponibilidade hídrica do país. Contribui com aproximadamente 8% do PIB do país, todavia, só recebe 4% dos recursos do Ciência e Tecnologia (C&T) do país (BRASIL, 2010) – o que – certamente impacta na extensão e qualidade da Educação ofertada.

Essa região apresenta problemas sociais quando a comparamos com outras regiões brasileiras devido ao baixo índice de desenvolvimento humano e baixa produtividade em C&T. Comparado com o restante do país, a Região Norte é a que oferta o menor número de cursos de graduação no país e não há políticas públicas eficientes voltadas à fixação de professores-pesquisadores doutores e de pessoas com deficiência/condição em todos os níveis de ensino (IBGE, 2020).

De acordo com o último senso (INEP, 2020), de 2019, no Brasil, existem 2.608 instituições de Educação Superior, sendo 2.306 privadas e 302 públicas, abrangendo um total de 8.603.824 estudantes matriculados. No entanto, na Região Norte, havia 715.827 matriculados, e no Estado de Rondônia somente 78.883. O número de pessoas com deficiência/condição que ingressam no Ensino Superior, outrossim, também é muito baixo. Em todo território nacional eram 48.520 estudantes matriculados, na Região Norte 4.683. No Estado de Rondônia, esse quantitativo é ainda mais inexpressivo. Nesse Estado da federação, foram registrados somente 454 matrículas, sendo somente cinco pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas, apenas. Fato que revela a importância desse estudo para nossa região.

A respeito da especificidade da Teoria Histórico-Cultural e de sua delimitação, a produção científica baseada na Defectologia vigotskiana também é tímida, levando-se em consideração o que se colheu em uma pesquisa realizada junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizada nos meses de novembro e dezembro de 2020. Para a busca, foram combinadas as palavras “Defectologia” e “Educação”. Não foi aplicado filtro por período determinado nem por área do conhecimento. Nesse levantamento, encontramos 56 trabalhos na plataforma, sendo 48 dissertações e oito teses. Encontramos estudos nas regiões Centro-Oeste, Sudeste, Sul e Nordeste. Na Região Norte, só encontramos uma pesquisa *Stricto sensu* que adotou esse referencial, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Além desse fator, também não encontramos pesquisas relacionadas à conclusão do Ensino Superior por pessoas com autismo nessa região. Sendo assim, evidencia-se a relevância e o caráter inovador deste estudo no e para o Estado de Rondônia e, por conseguinte, na e para a Região Norte do Brasil.

Diante desse contexto, a presente pesquisa objetiva investigar vivências de um

grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista que concluiu o Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia de L. S. Vigotski

Esta investigação adota como referencial basilar a Teoria Histórico-Cultural, em especial, como já mencionado, os estudos do pesquisador russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), além de pesquisas de outros autores filiados a essa teoria que contribuíram para a construção desse referencial. Somam-se ao referencial-base investigações do campo da Educação Especial sobre Autismo e direcionados às Políticas Públicas de inclusão no Ensino Superior.

Os escritos de Vigotski, especificamente, quebraram paradigmas de seu tempo relativos ao desenvolvimento psíquico. Com o intuito de compreender e explicar a constituição da mente humana, Vigotski elaborou estudos na área psicológica, alicerçados no Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). De acordo com os princípios de Vigotski (2000) o homem é entendido como um ser social que se constitui historicamente, situando o psiquismo humano na materialidade e no tempo. Ao adotar essa concepção epistemológica, a análise da mente humana, na perspectiva histórico-cultural, ocorre em um processo histórico e dialético do homem em relações com o mundo, consigo mesmo e com a coletividade.

Fundamentados em uma perspectiva histórico-cultural direcionada à Educação Especial, concebemos a deficiência como uma condição que pode gerar limitações, mas os impedimentos tendem a ser antes sociais que biológicos. Consideramos as possibilidades de superação e avanço, superando uma visão preconceituosa construída socialmente e apontando alternativas para promover o desenvolvimento dessas pessoas, independente do seu estado biológico. Nessa direção as vias alternativas de compensação vêm sendo criadas e disponibilizadas socialmente: à pessoa surda, que aprende pela língua de sinais ao invés da oral; à cega ou com baixa visão, pela escrita em Braile; àquelas com deficiência motora, cujos materiais e métodos vêm sendo criados para que possam se locomover; às crianças com autismo sem oralidade, com fichas alternativas de comunicação etc.

Em torno de um século atrás, Vygotski (1997) apresentou ao mundo uma concepção diferente para entender o desenvolvimento da pessoa com deficiência/condição, que consiste em não focar na deficiência em si, sob o prisma de problema ou “defeito biológico”. Esse reposicionamento do ator biológico, como escreve Barroco (2007), permite transcendê-la, em busca de alternativas

socioculturais que permitam compensar a falta ou déficit que apresenta. Ao aprofundarmos nossos estudos sobre a nova defectologia que propunha, observamos que os escritos de Vigotski podem oferecer subsídios teóricos e práticos que são capazes de nos ajudar a compreender melhor essa deficiência tão complexa que é o TEA.

A pesquisa está sendo realizada em Rondônia, na cidade de Porto Velho, capital do estado, e os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: serem pessoas com autismo, egressos da Ensino Superior e aceitarem participar da pesquisa. O instrumento para a coleta de dados adotado foi uma entrevista semiestruturada realizada de forma online. A pesquisa foi desenvolvida sob o exercício do método dialético, nossa análise se fundamenta na premissa de que o conhecimento de determinada realidade se dá por um processo histórico em constante desenvolvimento. No caso deste estudo, para compreender a realidade investigada – as vivências que levaram à conclusão do Ensino Superior por estudantes com autismo – é necessário reconhecer e, tanto quanto possível, penetrar no real, nas memórias, nas relações, nos detalhes, nos elementos que ajudaram a construir a realidade da totalidade de suas trajetórias.

Iniciamos a dissertação com informações sobre a autora, apresentando as vivências que a influenciaram na escolha pelo desenvolvimento desta pesquisa e uma síntese de sua trajetória como acadêmica de Pedagogia, professora e pesquisadora em formação. Em seguida, a **Seção 1**, “Introdução”, contém os conceitos introdutórios que apresentam e contextualizam a pesquisa empreendia. Ademais, os elementos formais e genéricos de uma dissertação são explanados.

A **Seção 2,** “A educabilidade das pessoas com deficiência/condição ao longo da história”, apresenta, brevemente, os aspectos históricos acerca da Educação Especial, do primitivo ao contemporâneo, seguidos pela constituição histórica da pessoa com autismo. Temos por objetivo, nessa seção, problematizar os movimentos que permearam os processos de luta, de contradição e de superação do ensino ofertado às pessoas com deficiência/condição.

Na **Seção 3**, intitulada “A inclusão da pessoa com autismo no Ensino Superior”, discorremos um histórico das legislações e das políticas públicas de inclusão no Ensino Superior e, especificamente, do atendimento à pessoa com autismo na universidade, apresentando as bases legais que possibilitam (ou que deveriam possibilitar) a inserção desse público no ambiente universitário e seu sucesso escolar.

Na **Seção 4**, “A Educação Especial e o Autismo em uma perspectiva histórico-cultural”, discutimos fortemente baseados na Defectologia vigotskiana e em outros estudos que consideramos pertinentes à presente pesquisa,

Na **Seção 5**, “Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa”, destinamo-nos ao detalhamento dos aspectos teórico-metodológicos da investigação, realizada sob a perspectiva do método dialético. Nessa parte, apresentamos o contexto empírico e seus participantes, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a abordagem de análise dos dados.

Na **Seção 6**, “Análise dos dados: o concreto pensado”, apresentamos e discutimos os achados da pesquisa, descrevendo e evidenciando seu processo de análise, como transpormos os obstáculos para alcançar a ascensão do abstrato ao concreto pensado a partir da unidade de análise, “Relação entre as vivências e os processos de escolarização”, seus eixos de análise e suas abstrações auxiliares.

Por fim, o documento é encerrado pelas **Considerações Finais**, **Referências Bibliográficas** e pelos **Apêndices**.

2. A EDUCABILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/CONDIÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Para uma compreensão adequada sobre o atendimento educacional à pessoa com autismo, tal como se prevê (BRASIL (1988); LDBEN (1996); BRASIL (2008); BRASIL (2012) etc., recuperaremos alguns aspectos do reconhecimento da própria educabilidade das pessoas com desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou alguma outra condição ao longo da história. Tomamos por necessário discorrer sobre a Educação Especial – reconhecida como uma modalidade de ensino na LDBEN 9.394/1996 – na medida em que a oferta educacional para a população com autismo se deu sobre um processo de muitos estudos, lutas e embates, até ser inserida no escopo da história dessa modalidade. Assim sendo, precisamos recuperar aspectos históricos que nos permitam entender como as pessoas com deficiência/condição foram sendo educadas e tratadas ao longo dos séculos. Afinal, a base teórica aqui assumida instiga um olhar crítico para o passado e que identifiquemos as grandes questões que se colocaram entre os seres humanos ao longo dos anos, como elas se constituíram, e quais as alternativas que encontramos para respondê-las e superá-las. A recuperação do passado, não implica na intenção de remoê-lo, como se quiséssemos sua reedição. Bem além disso, o que se pretende é obtermos elementos para efetuar uma análise do presente, de suas necessidade e desafios, isto é, o contexto atual da Educação voltada a pessoas com autismo.

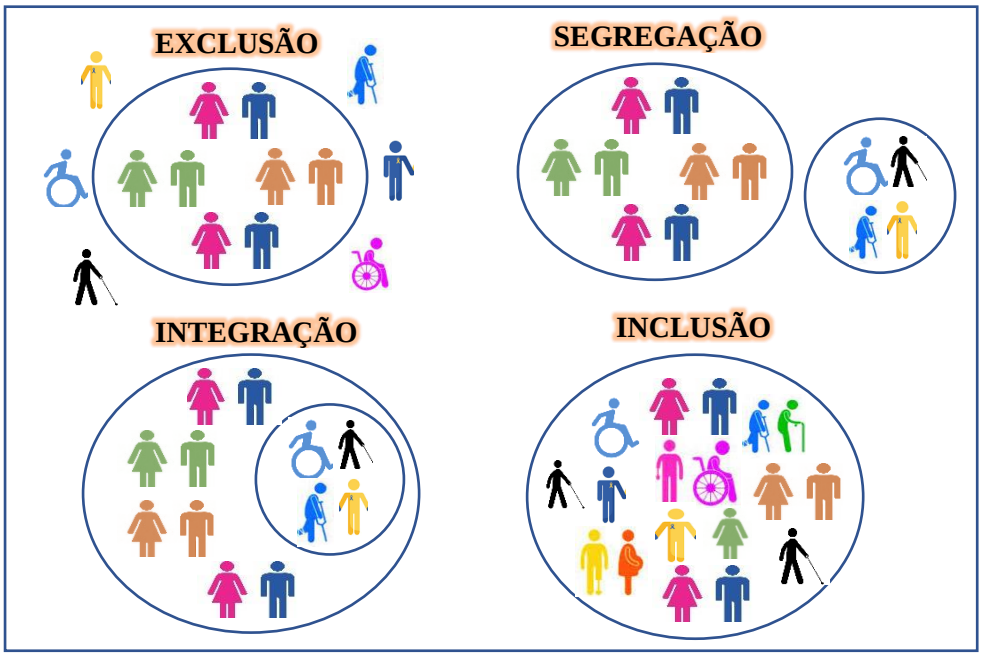
A história da Educação Especial, já fora abordada por diferentes autores, como Silva (1987), Mazzota (2005), Jannuzzi (2006), Barroco (2007) e Rodrigues (2018), dentre outros. Tais teóricos recuperaram o arcabouço legal e os estudos científicos realizados as pessoas com deficiência/condição, o que chama a atenção e que sempre deve ser retomada, não enquanto um arrolamento de fatos e datas, mas como expressão das possibilidades do existir humano. Portanto, ela é uma construção histórica dos homens e o seu significado carrega, nos dias atuais, as marcas de seu desenvolvimento, e, também, das nossas ações, partes do passado agora transformado, esse movimento histórico e dialético nos ajuda a projetar o futuro.

Se hoje o Brasil conta com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), dentre outras, há que pontuarmos que, em outros momentos

históricos, isso foi muito diferente. É importante esse registro justamente para evidenciar a transitoriedade das circunstâncias historicamente e a necessidade de nos mobilizarmos em favor daquilo que se apresenta como necessário e possível hoje.

De acordo com Barroco (2007, p. 120), as primeiras mobilizações para o atendimento educacional das pessoas com deficiência ocorreram na Europa, "[...] transformando-se, aos poucos, em medidas educacionais que, posteriormente, atravessaram fronteiras". A autora afirma que, na literatura dessa área, é reconhecido que o percurso histórico foi marcado por diferentes fases[4]: da **negligência** ou e**xclusão**; da **segregação**; da **integração** da **inclusão**, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 01 - Fases da Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora.

Resumidamente as diferentes fases do atendimento dado as pessoas com deficiência/condição foi se modificando de acordo com a evolução da sociedade. Barroco (2007) aponta que estudiosos da área indicam que a primeira, foi a fase da negligência ou **exclusão,** teve início nos povos primitivos e pendurou até a Idade Média, quando não existia Educação destinada às pessoas com deficiência/condição,

[4] Para Barroco (2007), essa demarcação de eras ou fases é citada com ressalva, sob a pena de se perder a historicidade e a marca dialética entre produção da vida e Educação de pessoas com e sem deficiências.

o tratamento se baseava na sobrevivência do homem. Em seguida, na Idade Média com o avanço do atendimento dado as pessoas com deficiência/condição, passa existir a fase da segregação**,** que perdurou até o início do século XX na qual foram construídos hospitais e escolas especializadas que se pautavam em internar e recolher as pessoas com deficiência/condição. A visão médica foi predominante na qual apontam que as pessoas com deficiência/condição tinham que conviver somente com pessoas nas mesmas condições físicas e mentais. Posteriormente, com a mudança da sociedade, um período de renovação e mudança traz um outro movimento, denominado fase de integração, que passou a existir graças ao atendimento educacional da Pessoa com Deficiência (PcD) desenvolvido na fase anterior, que partiu da necessidade de mudar suas abordagens, segundo às quais as pessoas com deficiência/condição deveriam estar nos mesmos lugares que as pessoas sem deficiência, com o intuito de educá-las tentando torna-las iguais ou semelhantes as pessoas sem deficiência, para conviver sem causar problemas a sociedade.

Nas décadas de 1980 e 1990, passar a existir um novo movimento, denominado inclusão, que tinha por característica central “[...] que todas as pessoas são partícipes e responsáveis para que se instale uma nova forma de existência, de respeito e de valorização de todos” (BARROCO, 2007, p. 121). Movimento esse que se consolidou devido a diversos documentos legais nacionais e internacionais que sugeriam a ruptura de um sistema de exclusão por uma Educação realmente inclusiva, como assevera Rodrigues (2018).

Conforme visto brevemente, podemos dizer que o não desenvolvimento da pessoa com deficiência/condição está deveras relacionado a aspectos histórico-culturais, e não unicamente derivado do aspecto biológico adquirido ou hereditário. Indo diretamente à tese que Vygotski (1997) apregoou, a deficiência implica antes em uma condição social do que biológica. A educabilidade da pessoa com deficiência/condição foi sendo construída paulatinamente e, assim como houve transformações em vários aspectos da sociedade, no campo educacional e científico, essa transformação também ocorreu e vem ocorrendo, conforme enfocaremos a seguir.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA/CONDIÇÃO NA SOCIEDADE

Na sociedade, historicamente, elaboramos e realizamos coisas outrora inimagináveis e que passam a ser defendidas para todas as pessoas, com e sem deficiências, como é o caso, por exemplo, da inclusão digital. Como as necessidades humanas são criadas e, por isto, mudam, e como os homens se organizam socialmente produzindo e transmitindo informações/dados de modo remoto, hoje, defende-se que todos possam ter acessibilidade ao mundo por meio de recursos digitais. A inclusão digital é, pois, uma demanda da sociedade do terceiro milênio. Mas esta necessidade evidencia quem fica à margem ou incluso no processo de reprodução da vida atual, gerando diferentes compreensões a respeito delas, gerando preconceitos e exclusão digital, com pessoas sendo deixadas à margem da sociedade.

Atualmente, enfrentamos diferentes tipos de preconceitos diferentes de outros existentes em outro momento histórico. Um deles se refere às pessoas com deficiência/condição. Obviamente, isso não é natural do ser humano, mas construído historicamente. E, para entendermos a relação entre pessoas com e sem deficiências, é preciso, à luz da matriz teórica assumida, reconhecer como a vida é garantida em diferentes períodos. Recuperando isso, temos elementos para reconhecermos as questões que movem os seres humanos e como as resolvem – no nosso caso específico, a evolução da Educação Especial, em particular, das pessoas com TEA.

O homem é um ser natural que, por meio da natureza, produz elementos para sua sobrevivência e perpetuação da sua espécie, mas também incorpora, por meio da Educação e da cultura, vivências e conhecimentos que moldam a natureza à sua atividade. Ao se relacionar com a natureza, o homem cria artefatos que o humanizam esse modo, vai se constituindo e diferenciando-se dos demais animais. Nesse processo de humanização, o homem produziu formas de superação de dificuldades, desenvolvendo ideias, consciência pelo processo de interdependência que os indivíduos têm com os seus pares.

Sob a perspectiva materialista histórica e dialética, as singularidades que vão definir o caráter de cada época, assenta-se nas organizações do trabalho, no contexto que são produzidas as relações sociais de produção e seus desdobramentos. A relação indissociável dos homens com a natureza e com os outros homens, por meio

do trabalho, constitui a atividade vital que garante aos indivíduos a sua sobrevivência e pudessem avançar da sua condição de espécie para gênero humano,

Nesse nosso breve resgate da histórica da Educação Especial, notamos que, desde os primórdios, sempre existiram pessoas com deficiência/condição ou doenças incapacitantes. De Acordo com Arruda (1985) esse período foi denominado Pré-História, datado das origens dos homens até 4000 a. C. Esse período pode ser dividido em: Antiga Idade da Pedra ou Paleolítico; Nova Idade da Pedra ou Neolítico e Idade dos Metais. Não há registros concretos das pessoas com deficiência/condição desse período, apenas conjecturas de pesquisadores sobre a vida dessas comunidades e dessas populações, mas de acordo com Barroco (2007) algumas pessoas que enfrentavam alguma deficiência/condição ou algum male incapacitante foram determinantes fatais para seu extermínio, devido à falta de recursos dessas comunidades. O trabalho, como condição vital de sobrevivência nessa sociedade, determinava as relações sociais de produção, que também orientavam atitudes de preconceito, negligência e exclusão.

Silva (1987) argumenta que na Pré-história a sociedade dependia da natureza para sobreviver, viviam como nômades, coletavam alimentos das árvores, caçavam, pescavam e moravam em cavernas, além de se deslocarem constantemente de regiões. Era uma luta diária pela vida, tendo em vista que esses indivíduos necessitavam ter um corpo forte para garantir sua sobrevivência e é possível que aqueles que não tivessem recursos biológicos plenos não sobreviviam, pois as forças da natureza imperavam, além de que, na produção coletiva da vida, esses indivíduos eram colocados em segundo plano.

De acordo com Silva (1987), na época conhecida como Neolítica, há evidências de que o homem descobriu segredos sobre coisas básicas da natureza e da vida, como domesticação de animais, agricultura e tratamento de membros fraturados, sendo descobertas inovadoras naquele período histórico. O autor aponta que são descobertos amputação de membros, ossos com má formação e de desenho de mãos com dedos amputados encontrados nas pinturas de cavernas dos homens desse período. O surgimento da deficiência, nessa época, foi classificado tanto por origem biológica ou adquirida, e seus tratamentos sempre tiveram relacionados à magia (SILVA, 1987).

Segundo Barroco (2007), por meios de estudos sobre tribos ou povos de épocas mais recentes, que tinham o estilo de vida parecido com o das sociedades

primitivas, obteve-se uma melhor compreensão sobre o momento. Nesses estudos, foram encontrados dois tipos de registros de tratamento às pessoas com deficiência: o da tolerância e o da aniquilação. O primeiro se pautava na tolerância, oriunda da crendice de que maus espíritos habitavam nessas pessoas e, por isso, não teriam coragem de prejudicá-los. O segundo tipo de tratamento era marcado pela aniquilação. Como a sobrevivência se baseava na caça, na pesca e nas constantes mudanças dos locais de habitação, as pessoas com deficiência não teriam condição de sobreviver e se tornariam “pesos mortos” para os demais.

Silva (1987) explica que cada tribo ou povo utilizava os meios de tratar seus males, seja por crendices ou por observações acumuladas no decorrer do tempo. De acordo com o autor, era quase certo que, logo no nascimento, ao se observar estado de fragilidade ou deformidade, a criança era morta, “[...] tanto por questões de sobrevivência, quanto por crendices que a vinculava a maus espíritos, a castigo de divindades ou mesmo por motivos utilitários” (p. 123).

É possível compreender, a partir dos estudos de Silva (1987), que o modo de produção interferia no tratamento dado às pessoas com deficiência/condição. Em função do sistema produtivo, as comunidades passaram a não eliminar mais as pessoas com deficiência/condição. Eles passaram a fazer trabalhos limitados, mesmo não sendo ativos na produção de bens e serviços. Contudo, há de se levar em consideração que o entendimento de mundo pelas pessoas, nesse período, ainda era muito pautado no misticismo e seu único objetivo era, basicamente, a sobrevivência.

Desse modo, na atividade coletiva para a produção da vida e na busca pela sobrevivência, vão se fixando e objetivando atitudes de preconceito, discriminação, exclusão e eliminação. A sociedade começa, então, a reproduzir essas atitudes nas relações sociais sendo acumuladas e transmitidas às próximas gerações.

Acabada a Era primitiva, entramos na Antiguidade, que corresponde de 4000 a. C a 476 d. C. (século V). Nesse período, o modo de produção era pautado na agricultura, no artesanato e na pecuária, que garantiam a sobrevivência da sociedade. Nessa época, a divisão em classes sociais inaugurou a primeira divisão do trabalho, dando origem às primeiras produções de desigualdade, às primeiras existências de dominação, materializadas em ações sistematizadas de servidão e escravidão. Nesse processo de divisão do trabalho, nasceu também a primeira divisão da sociedade em classes sociais: senhores (que detinham poder político, econômico e social) e servos (que estavam sujeitos, economicamente, à nobreza), exploradores e explorados. Essa

classificação passou a nortear a história dos homens durante todo seu desenvolvimento, como destacou Engels (1997).

Nesse ligeiro passar pela história da Antiguidade, que fizeram parte da formação de nossa cultura e civilização, notamos que o modo de atendimento dado às pessoas com algum tipo de deficiência/condição, ou males adquiridos, soa para nosso período histórico um tanto cruel, todavia, o contexto cultural era outro e a base de sobrevivência, as produções de trabalho, exigiam determinados tratamentos que hoje nos parecem abomináveis.

Nas culturas da Antiguidade, contudo, já encontramos registros de sociedades mais desenvolvidas, como egípcios, hebreus, gregos e romanos, sendo possível perceber um atendimento mais especializado aos doentes e às pessoas com deficiência/condição. Barroco (2007) aponta que, nas sociedades egípcias, por exemplo, a medicina era uma das mais desenvolvidas de seu tempo, mas o tratamento às pessoas com deficiência adotava uma visão mágico-religiosa – alguns os viam como carregadores de maus espíritos e outros como portadores de divindades. Desse modo, nada poderiam fazer a não ser por intervenção divina ou pelo poder dado pelos deuses aos médicos-sacerdotes. Muitos sacerdotes, ou líderes religiosos, cegos ou com deformidades, eram vistos como seres divinos que manifestariam as revelações dos Deuses.

Silva nos informa (1987) que há registro no papiro de Brugsch, datado XVI a. C., de 204 prescrições de remédios e alguns deles se referiam ao tratamento de cegueira e contra a surdez, além de outros registros sobre procedimentos diversos, demonstrando o avanço que esse povo teve no cuidado de enfermidades e deficiências.

Nesse período da Antiguidade, verificamos que houve um povo que marcou e marca nossa cultura até aos dias de hoje, o povo Hebreu. Uma dessas características marcantes é o monoteísmo (a existência de um Deus único). Na cultura deste povo, também encontramos registros de presença de pessoas com deficiência/condição. Silva (1987) retoma as passagens da Bíblia Sagrada para explicar que sempre existiram pessoas com deficiência. Este pesquisador, primeiramente, retoma ao Velho Testamento com os exemplos de Noé, que foi considerado “louco” por suas ideias sobre o dilúvio; Moisés, que apresenta, no livro de Levítico, um conjunto de normas e leis sobre as condições para os sacerdotes servirem no templo (Lev. 21: 16- 23), e que essas condições não se limitavam somente às pessoas, mas aos animais para o

sacrifício (Lev. 22: 20-25) – que estes também não deveriam apresentar “defeito” ou deficiência.

No período hebreu, conforme consta nas passagens da bíblia, além dos exemplos já mencionados, encontramos muitas outras histórias que esclarecem sobre a presença de pessoas com deficiência em seu tempo. De acordo com Silva (1987), na Bíblia, o patriarca Isaac talvez tenha sido o homem que viveu mais tempo numa situação de deficiência que se tem relato, vivendo por 80 anos com a cegueira. Essa informação confirma a presença da deficiência nesses tempos, que também teria sido tratada de forma negativa para alguns serviços. Neste sentido, no livro de Levítico relativos as suas normas e leis sobre “[...] santidade, à caridade e à justiça, recomendava a todo o povo hebreu não apenas respeitar os pais, guardar o sábado, evitar a idolatria, a vingança, o ódio, o furto, mas também que fossem respeitados os surdos e os cegos” (SILVA, 1987, p. 58).

Silva (1987) afirma que, dos muitos documentos antigos que falam sobre deficiências ou sobre pessoas com deficiência, os contidos nos Evangelhos são os mais explícitos. Nesses textos, observamos que as pessoas estavam acostumadas a conviver com doenças e deficiências, e que buscavam soluções naturais ou sobrenaturais para tratá-las. Dos relatos encontrados nos Evangelhos, Jesus realizou mais de 40 milagres, sendo 21 relacionados a pessoas com alguma deficiência.

Já no período hegemônico grego, explica-nos Silva (1987), foi crescente a crença em várias divindades. Até hoje, perpetuam-se histórias de personagens mitológicos, como o encontrado em Odisseia, que traz Hefesto, um homem com deficiências nas pernas que era excelente em metalurgia e em artes marciais. Conforme Barroco (2007, p. 126), nas falas dos deuses, a ideia de compensação ante a deficiência já aparecia, ao passo que a “[...] compensação é realizada pela engenhosidade do pensamento e pela capacidade de produção de um instrumento, pelo trabalho”. Silva (1987) salienta que existiam vários outros personagens mitológicos com deficiências, como a deusa da Justiça, que era uma jovem cega, que conhecemos até hoje; Plutão, o deus da Riqueza, que é um senhor das profundezas do inferno, mas um mendigo cego.

Silva (1987) também aponta que na cidade-estado de Atenas foram criadas leis destinadas a assistências e vantagens aos soldados feridos e seus familiares, como serem alimentados pelo Estado. Todavia, depois de algumas denúncias sobre falsas pessoas com deficiência, foi instituído um Conselho Ateniense que examinaria o

problema das pessoas com deficiências, dando o direito apenas aos que estavam com limitações e que haviam prestado serviços à Pátria. Por meio dessa ação, o direito foi estendido a outras pessoas com deficiências. Segundo informações de Silva (1987), na história Grega, Aristóteles chegou a chamar a atenção do Estado alegando que estavam alimentando 20% da população Ateniense devido a doenças ou deficiências.

Segundo Silva (1987) a Grécia Clássica foi pioneira na assistência médica à população civil, tornando-se famosa, disputando o favoritismo dos reis e nobres que existia. Nesse período, os tratamentos ofertados às crianças que nasciam com alguma deficiência eram diversos. Em Esparta, onde havia o ideal de homem perfeito, apregoava-se que as pessoas que não nasciam com essas qualidades eram executadas. Ao nascimento do filho, o pai tinha que fazer uma celebração aos deuses e apresentar o filho perante os anciões, que o avaliariam:

> [...] Se robustos, belos, bem formados de membros, os pais poderiam levá-los e cria-los até 6-7 anos, quando deveriam entregá-los ao Estado, que continuaria a sua educação. Se avaliados como feios, franzinos, disformes, em nome do Estado e da linhagem de famílias, a comissão ficava com as crianças, que eram levadas a *Aporthetai* (depósito), um abismo situado numa cadeia de montanhas, de onde eram lançadas (BARROCO, 2007, p. 127).

É possível inferir que o modo de sobrevivência dessa sociedade trouxe algumas circunstâncias que talvez tivessem levado os governantes espartanos a cometer medidas tão duras para o tratamento dessas crianças, e de pessoas com deficiências, em função das extremas preocupações dessas comunidades às guerras e todas as obrigações que giravam em torno de proteger e preparar seus territórios. Assim, a cidade-Estado não poderia contar com cidadãos com deficiência e/ou doentes (SILVA, 1987). Podemos considerar que as demandas próprias de cada época, ou uma mesma época em localidades diferentes, produziram o preconceito e apresentaram diferentes tipos de tratamento a cada indivíduo.

Doravante, Silva (1987) argumenta que nesse período da Antiguidade, um novo poder ganhou forças: o Império Romano, que nos deixou grande patrimônio cultural, arquitetônico, legal, medicinal etc. No Direito Romano, havia leis que reconheciam o direito do recém-nascido e que, dependendo das condições da criança, esse direito deveria ser mantido ou poderia ser negado. A lei previa a morte ao nascer de crianças que apresentassem deficiência, má-formação, nascidos mutilados.

Barroco (2007) nos informa que, já no período romano, mesmo com autorização legal, o infanticídio não era praticado com frequência. As crianças com alguma deficiência eram abandonadas em cestinhas às margens de um rio, onde escravos e pobres as recolhiam essas crianças, criavam-nas e depois as usavam para pedir esmolas. Era um trabalho tão rentoso que muitas crianças foram raptadas e deformadas para se tornarem pedintes – nessa época, a deficiência também era tida como meio de sobrevivência. Como aconteceu na Grécia, muitas pessoas se tornaram deficientes pelas guerras, por acidentes, mutilações; no período romano, isso continuou acontecendo, mas muitos homens, para fugirem da guerra, automutilavam-se para serem dispensados (BARROCO, 2007).

Foi quando o Império Romano dominava que se viu uma maneira nova de se enxergar o ser humano. Dessa forma, com o Cristianismo, nasce uma nova compreensão de valor humano e digna das pessoas. Essa nova doutrina voltava-se para a caridade e para o amor entre os indivíduos. As classes mais vulneráveis passaram a se sentir mais favorecidas e acolhidas. O cristianismo combateu a eliminação de crianças com deficiência e, nessa época, foram criados os primeiros hospitais de caridade que atendiam pessoas com deficiência/condição. Esse movimento foi ganhando força e sendo implementado. Desse modo, solidificou-se uma nova fase da história da humana e, consequentemente, da Educação Especial.

Todavia, essa transição não foi nem um pouco fácil, houve perseguição aos cristãos nos primeiros séculos pelo império romano, cuja principal intenção era desencorajá-los, todavia, sem sucesso, segundo Silva (1987). Após esse momento, constituiu-se o próximo momento, o da Idade Média. Compreendida como uma vasta extensão temporal, entre os séculos IV a XV. O sistema de produção, nesse período, era o feudalismo, pautado na pecuária, na agricultura e no artesanato. Porém, a agricultura era a atividade que gerava maiores lucros, tendo a terra um grande valor. O predomínio do poder religioso era grande, fato que culminou, inclusive, no surgimento de uma nova classe social: o clero. A sociedade, era dividida em três classes: os nobres, o clero e os servos (SILVA, 1987). A igreja foi ganhando cada vez mais poder econômico, político e social, pois podiam excomungar (proibir a entrada ao céu) quem os desagradassem. Dessa forma, foi conquistando o comando sobre a nobreza, passando a estabelecer forte domínio em toda a sociedade. Nesse momento histórico, a compreensão da deficiência tinha uma ideia muito negativa.

No início da Idade Média, as pessoas com alguma deficiência eram vistas como possuídas por forças malignas e que deveriam ser eliminadas para purificar a alma do demônio, como em épocas anteriores, mas com roupagens diferentes. Temos que compreender que tal concepção da deficiência está alicerçada numa filosofia de vida de “funcionamento” de mundo, como Barroco (2007) apresenta:

> [...] um mundo pré-determinado, que era rígido por uma suposta harmonia, no qual tudo era como deveria ser, cabendo ao servo fiel mantê-lo desta forma, combatendo tudo que viesse a interferir neste modo harmonioso. A educação encaminhava as pessoas à aceitação desta lógica, e a sua posterior superação se dá à custa de muitas vidas – queimadas, apedrejadas, esquartejadas (p. 129).

Observamos que os períodos históricos, em determinadas civilizações, mostram que as práticas sociais e a aceitação não se apresentaram independentes de lutas desesperadas pela vida, pela sobrevivência, pela aceitação. Em geral, os historiadores da Educação Especial abordam o contexto europeu e norte-americano. Contudo, Barroco (2007) cita esse atendimento na Rússia, “[...] a sorte de tais russos ainda era melhor, se é que se pode dizer desta forma, que a dos ocidentais”, que foram criados instituições, hospitais, manicômios para o atendimento desses indivíduos. A autora aponta que os métodos e recursos empregados ao tratamento desses indivíduos evidencia o nível de desenvolvimento da ciência. Assim como no Ocidente, o atendimento às pessoas com deficiência na Rússia foi sendo construído paulatina e vagarosamente.

Com o passar do tempo, foi se produzindo uma outra forma de atendimento aos indivíduos com deficiência, ao passo que as pessoas com deficiências/condição não eram mais mortas, mas isoladas em instituições (asilos, hospitais, conventos etc.) – ainda afirmando, no entanto, que carregavam pecados ou eram endemoniadas. De acordo com Pessotti (1984), no campo da Teologia daquele tempo, havia uma dicotomia da compreensão do indivíduo que se pautava no entendimento de corpo e alma. A alma é digna; o corpo, por sua vez, mesmo templo de Deus, da alma, igualmente, era oficina do demônio. Era garantida apenas a sobrevivência dessas pessoas, sem investir no corpo (aspecto biológico) ou em seu espírito (aspecto psíquico), e só quem poderia atendê-las eram religiosos e especialistas

Pessotti (1984) informa também que o primeiro local para acolher a pessoa com deficiência mental que se tem notícia, no século XIII, era uma colônia da Bélgica. E,

no século XIV, foi criada a primeira legislação direcionada ao cuidado e à sobrevivência das pessoas com deficiência mentais, chamada "*De praerogativa regis*". Fundamentada na concepção teológica, a cultura medieval cristã começou a confinar e segregar a pessoa com deficiência.

> [...] O deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o – castigo transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. Para outra parte da sócio-cultura medieval cristã o castigo é caridade, pois é meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente (PESSOTTI, 1984, p. 7).

Assim uma nova fase para o atendimento para a pessoa com deficiência/condição foi instaurada, a segregação. No entanto, nem todas as pessoas eram internadas em instituições, sobrevivendo da mendicância. Outros trabalhavam nos feudos, no seio da comunidade familiar, realizando tarefas conforme suas condições. Embora seja possível notar que, na Idade Média, as pessoas com deficiência não eram mais eliminadas, ainda não se adequavam ao modelo de homem ideal, pois não tinham direitos que as demais pessoas possuíam, sendo apenas segregadas como forma de não atrapalhar o desenvolvimento da sociedade, reitera Pessotti (1984).

Seguindo com esse breve resgate histórico, adentramos um período de renovação, de mudança, de desconstrução de visões. Com base em Arruda (1979) uma transformação que promoveu uma mudança profunda na sociedade, que começou com a passagem do feudalismo para o capitalismo. A nobreza e o clero foram perdendo seu poder e a burguesia começou a sua ascensão, dando lugar ao que viria a se constituir a cultura da sociedade moderna. Essa nova fase, chamada Idade Moderna, corresponde ao período de 1453 a 1789 (XV a XVIII). Silva (1987) argumenta que o clero foi perdendo seu poder, um novo modelo religioso foi sendo instaurado: o movimento denominado Reforma. Esse modelo não era contra o lucro, então, adequava-se ao modelo capitalista vigente. Todavia, mesmo com novas concepções, algumas visões se mantiveram as mesmas. Como sistema no capitalista o objetivo era o lucro, não era interessante investir em pessoas com

deficiência/condição, já que não eram úteis para a sociedade, pois não eram capazes de participar do sistema de produção e gerar lucro para o Capital.

Pessotti (1984) esclarece como era a atitude e a visão que alguns reformadores tinham das pessoas com deficiência no início da vigência do modo de produção capitalista:

> Não é difícil inferir o tratamento dado a idiotas, imbecis e loucos durante a Reforma. A rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem entendido como uma besta demoníaca quando lhe venham a faltar a razão ou a ajuda divina (p. 12).

Ademais, no final do século XVI e início do XVII, a concepção de homem e de mundo se modificou, sendo colocado o homem como centro do conhecimento. Tratou-se de um período em que as bases de concepção de homem e de sociedade se transformam expressivamente, conforme é destacado por Barroco (2007):

> Entre os séculos XIV e XVI, os povos são instigados pelo florescer de uma nova forma produtiva que vai se impondo e, ao mesmo tempo, pelo renascimento nas artes e nas ciências, com a retomada dos autores e de produções clássicas. Buscava-se ou estabelecia-se, enfim, o reconhecimento do valor do "homem terreno" e da sua humanidade. Um *novo* homem começa, então, a ser formado: homem que observa as leis da natureza e as sistematiza para poder dominá-la; homem que pesquisa e investiga; homem que mercadeja [que dará, posteriormente, por estes, como velho homem]. Homem que começa a fazer "transição de foco" do mundo celestial ao mundo terreno; do direito divino ao contrato social, das leis clericais de condenação da usura às leis de mercado, da aura da providência e caridades divinas ao mundo do trabalho assalariado e dominado pelas responsabilidades pessoais; dos dogmas religiosos às regularidades das ciências, do bem do estado de direito. Homem que irá expressar nortes e conteúdos, tais como os apontados anteriormente, em diferentes imagens, cantos, versos, prosas e outras formas de registros [...] (p. 130).

A Revolução Industrial também produziu mudanças nas concepções de homem e de mundo. O homem passou a ser sujeito do conhecimento e a ciência começou a explicar o homem e a natureza. Vygotski (1997, p. 101) [5] escreveu sobre esse período o relacionando a uma nova compreensão para a deficiência: "[...] no lugar do misticismo, a ciência foi colocada; em vez de preconceito, experiência e estudo". Esse período provocou uma mudança na vida social, na cultura e foi um grande passo para a história da Educação Especial.

[5] Todos os trechos dessa obra são de tradução nossa.

Barroco (2007) aponta que, nesse contexto de importantes mudanças, vai se propagando a compreensão da deficiência por meio da concepção médico-científica. No entanto, mesmo com essa nova sociedade, sobre as pessoas com deficiência/condição, ainda se tinha uma concepção pautada no inatismo das ideias, não mais aquele de origem divina, mas por ordem da natureza, completa Barroco (2007, p. 133): “[...] se pensava que a pessoa com deficiência era naturalmente desvalida das qualidades necessárias para a vida social normal e que sua situação era irreversível”. Dessa forma, nesse período, cresceu a concepção de segregação, pois, na sociedade capitalista, aqueles que não contribuíam com a ordem social deveriam ser internados em asilos, manicômios ou hospitais.

De acordo com Pessoti (1984), com a concepção médico-científica da deficiência, a partir dos estudos de Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim (1493-1541) e Girolamo Cardano (1501-1576), mais conhecidos como Paracelso e Cardan, que foram autoridades da medicina na época, por muitas universidades, apontaram que a natureza da pessoa com deficiência mental era considerada mais um quadro clínico/patológico do que teológico e moral, contribuindo para uma nova compreensão da deficiência.

Segundo Barroco (2007), nos séculos XVI e XVII, modificou-se novamente a forma de compreender o homem e o mundo, alterando o entendimento sobre as causas da deficiência. Neste contexto histórico, ocorreram muitas mudanças de paradigmas concernentes a pessoa humana, um olhar menos místico e mais científico.

De acordo com Arruda (1979) nesse período a característica mais marcante é o racionalismo, onde tudo pode ser explicado pela razão do homem e pela ciência. Nisso era uma época em que admirava o notável conhecimento científico, e as relações sociais se pautavam nessa admiração pelas descobertas cientificas, assim mesmo as pessoas com alguma dificuldade de comunicação ou relações sociais, se tivesse uma notável habilidade na ciência, artes se destacava. Diante disso, será que sempre tivemos pessoas com TEA ao longo da história? Será que existiram algum cientista, escritor, estudioso, poderia estar dentro da condição de TEA?

Com base em estudos de pesquisadores e estudiosos recentes, delineiam que muitos cientistas e artistas ilustres de tempos passados podem ter sido indivíduos com autismo. Como o apresentado por Ioan (2003) que nesse período da modernidade,

encontramos algumas figuras importantes que apresentaram sintomas que se encaixariam no TEA.

De acordo com Ioan (2003) dentre as descobertas desse período revolucionário o cientista inglês Isaac Newton (1643-1727) se destacou como uma das figuras mais preeminentes na dinâmica de pensamento que imperava a partir da modernidade. Todavia, esse grande gênio mostrava algumas características desviantes, como dificuldades de comunicação e para se relacionar, além de passar longos períodos em isolamento e solidão. O autor afirma que Newton apresenta muitas características que se encaixam no TEA, "[…] na verdade, Newton parece ser o primeiro exemplo conhecido de uma pessoa com qualquer forma de autismo" [6] (p. 4). Há indícios da presença de pessoas com autismo a longo da história, no entanto, é evidente que não podemos afirmar, mas são ponderações relevantes para entendermos o autismo em nosso tempo, até porque as relações sociais que as pessoas estabeleciam em momentos passados se diferenciam das relações de nosso tempo.

Ainda sobre o tratamento ou atendimento para as pessoas com deficiência Barroco (2007) aponta que na Idade Moderna ainda se levava em consideração apenas os princípios inatistas, não mais sobre o viés religioso, mas por ordem da natureza, onde a pessoa com deficiência era, naturalmente, desfavorecida. As concepções inatistas passam a ser contestadas por John Locke (1632-1704) e a deficiência por ele entendida consistia em uma carência das experiências sensíveis. Alicerçada na concepção de John Locke, com base na concepção epistemológica empirista, obtém-se avanços para a Educação Especial na modernidade, mesmo que unicamente pelo treinamento, "[...] assim como o imbecil e o cretino podem ser treinados e educados, e que eles têm direitos a isso" (BARROCO, 2007, p. 134).

De acordo com Pessotti (1984) e Barroco (2007), a teoria de Locke influenciou os pensadores Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Étienne Bonnot, abade de Condillac (1714-1780) e Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), servindo de base para a elaboração de um programa de Educação Especial baseado no treinamento sensorial – sendo executada em manicômios, hospitais e internatos, constituindo uma das primeiras estratégias de superação dos problemas educacionais para a pessoa com deficiência.

---

[6] (Tradução nossa).

Após o século XVIII, com as ideias liberais, que trazem em seu discurso a oportunidade de Educação para todos, foram desenvolvido movimentos pedagógicos para que as pessoas com deficiência pudessem realmente ter acesso à Educação (PESSOTTI, 1984). Ao analisarmos a história, não podemos avaliar com o olhar de nosso tempo, mas com base no período histórico em que ocorreram. Com o período de institucionalização (manicômios, hospitais e internatos) das pessoas com deficiência/condição, não é diferente, sendo marcado como uma época de tentativas de atendimento terapêutico educacional com algo inovador no atendimento a esse público. Os métodos para alcançar sua educabilidade não foram nem um pouco belos, pelo contrário: para alcançar a disciplina e a aprendizagem, utilizavam de castigos, privações, isolamentos etc.

É possível observar que a Idade Moderna trouxe um novo olhar para as pessoas com deficiência/condição. É certo que ainda se observava, àquela época, muitas práticas de preconceito, tendo em vista o modo de produção capitalista, porém, já se começava um novo tipo de atendimento a essas pessoas, no sentido de institucionalizar, educar e medicá-las. Vislumbra-se, mesmo que ainda pela segregação, o início de um movimento em busca dos direitos das pessoas com deficiência/condição.

Seguindo esse resgate histórico, adentramos na Idade Contemporânea, iniciada no final dos anos 1789 (XVIII) e que perdura até os dias atuais. A época contemporânea, embora abrangendo menos anos do que a medieval, traz transformações emblemáticas. Marx já dizia, no Manifesto do Partido Comunista (MARX, 2008), que a burguesia criou coisas em tão pouco tempo, transformou as relações sociais, as formas de trabalho, de produção e etc, que a dinâmica com a qual a modernidade já flertava, era uma realidade patente. Esse período é marcado por grandes e importantes transformações, tanto sociais quanto políticas e econômicas.

Dentre os fatores que explicam essas mudanças, com base nos escritos de Arruda (1979) a Revolução Industrial trouxe uma nova lógica na maneira de tratar com a economia. O autor explica que a Revolução Industrial considerasse essencialmente com “[…] a passagem da sociedade rural para a sociedade industrial, a mudança do trabalho artesanal para o trabalho assalariado, a utilização da energia a vapor no sistema fabril em lugar da energia humana” (p. 119). Também, faz-se necessário expor que a Revolução Francesa (1789-1799), que disseminou novos ideais, também colaborou para a transformação política e cultural da sociedade contemporânea. Essa

revolução, de base burguesa, impulsionou um movimento pautado no lucro, na multiplicação do trabalho, exigindo, assim, que indivíduos que não participassem tão ativamente da sociedade passassem a “colaborar” com o desenvolvimento do capital.

Após a Revolução Francesa, o atendimento educacional para as pessoas com deficiência foi se ampliando. Foi crescendo o reconhecimento e a possibilidade da educabilidade da pessoa com deficiência/condição. Jannuzzi (2006) e Mazzota (2005) destacam diversos trabalhos relevantes para o surgimento da Educação Especial enquanto sistema e modalidade de ensino.

Destacamos, inicialmente, o estudo realizado pelo médico Jean Marc Itard (1774-1838), no início do século XIX, sendo este médico reconhecido como o pioneiro em utilizar métodos sistematizados de ensino junto a pessoas com deficiência intelectual. O menino chamado Vitor foi encontrado na floresta de Aveyron (França), em 1800. Os registros de Itard sobre Vitor indicam atributos semelhantes aos das pessoas com autismo, sendo talvez uma das primeiras pessoas nessas condições a ser estudada e registrada na história. Itard lançou um livro, em 1801, intitulado “A educação de um homem selvagem”. De acordo com Barroco (2007), a intervenção do médico apontou que é no meio da sociedade que o indivíduo se desenvolve e, com base nesse entendimento, que “[...] o homem não nasce, mas se faz homem, reconhece a idiotia do selvagem, porém não a atribui a razões biológicas, antes à insuficiência cultural” (p. 144-145). A autora ainda aponta que, a partir desse estudo, surgiram importantes registros sobre a Educação Especial, explicando que “[...] a identificação das causas é que poderia predizer a “cura” ou a superação/controle; - a história do desenvolvimento ontogênico não pode ser negligenciada no estudo dos quadros de deficiências: não basta descrever o que falta à criança” (p. 145).

De acordo com Mazzotta (2005), um aluno de Jean Marc Itard, Edward Seguin (1812-1880), médico, prosseguiu com estudos e propostas de Itard, todavia, em vez de trabalhar apenas com um menino, criou o primeiro internato público da França para crianças retardadas mentais, inaugurou um currículo para elas e produziu diversos materiais didáticos.

Nesse período de revoluções Ioan (2003) destaca outras figuras marcantes que apresentaram características semelhantes às de pessoas diagnosticadas com TEA. Destacamos Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), um compositor austríaco que, desde a infância, mostrava habilidades musicais prodigiosas. Entretanto, sua audição era muito delicada aos sons altos, que o deixavam fisicamente doente, além de

demonstrar comportamentos sociais incomuns, dificuldade de autocontrole, fala repetitiva – fatos observados em muitas de suas frases musicais e em seu comportamento corporal repetitivo. Mesmo com essas características atípicas, Mozart mostrou que aquilo não o definia, nem o limitava, pelo contrário, poderia se tornar em uma fonte de força e inspiração para a superação dos obstáculos, sendo reconhecido como um dos maiores compositores da história.

Ioan (2003) apresenta outro grande nome, que também é comentado sobre sua personalidade, e que possivelmente teria sido uma pessoa com autismo, é o do físico alemão Albert Einstein (1879-1955). Sabe-se que esse teórico propôs teses que impuseram a necessidade de se refletir sobre o que até então prevalecia no meio científico. O autor sugere que Einstein, quando pequeno, era solitário, repetia frases obsessivamente, apresentava interesses obsessivos, dificuldades de comunicação, apego à rotina e problemas de se relacionar, conforme ele descreve "[…] Albert Einstein era uma pessoa com Asperger [...] Embora pareça amplamente aceito que Einstein tinha a síndrome, nenhuma das muitas biografias detalhadas menciona isso"[7] (IOAN, 2003).

O autor aponta também que Iréne Joliot-Curie (1897-1956), física e química, teria sido uma pessoa com autismo, pois apresentava grandes habilidades e dificuldades. A cientista tinha dificuldade de fazer amigos, conversar, lidar com estranhos e ambientes diferentes. Além de apresentar uma grande habilidade no campo científico, foi a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel, e sendo a única mulher a ganhá-lo duas vezes em campo científicos diferentes, o primeiro Prêmio Nobel de Física em 1903 e o segundo Prêmio Nobel de Química em 1911.

As descobertas que estudiosos estão realizando de grandes gênios do passado não podem ter sua comprovação efetiva, mas nos mostra que as pessoas com autismo sempre existiram e que buscaram meios de compensar suas limitações, descobrindo teorias, criando e realizando feito inimagináveis. Visto que as pessoas com autismo enxergam a realidade de um modo diverso do comum, encontrando singularidades em algo não visualizados por outros indivíduos.

Depois desse adendo, voltamos para a história da educabilidade da pessoa com autismo. Após os estudos e propostas de Itard e outros pesquisadores, o movimento voltado ao atendimento e ao estudo para o ensino das pessoas com

[7] (Tradução nossa).

deficiência/condição começou a crescer em todo o mundo, especialmente, nos Estados Unidos, na França e Rússia. Segundo Jannuzzi (2004), no Brasil, a primeira fase na educabilidade da pessoa com deficiência compreende um longo período, do século XVI até 1930. As primeiras iniciativas foram atividades isoladas e iniciativas oficiais devido ao interesse de alguns educadores em realizar o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Contudo, somente no século XX, o atendimento educacional passou a ocupar espaço na política educacional brasileira. Nesta concretização, salienta Jannuzzi (2006), a prática pedagógica foi fundamentada nos conhecimentos das áreas da Medicina e Psicologia, com ênfase a primeira.

A segunda fase da educação da pessoa com deficiência no Brasil, complementa Jannuzzi (2006), corresponde o período de 1930 a 1973, marcado pela maior participação da sociedade civil e política, já com algumas tentativas de escolarização, especialmente, instituições especializadas com cunho filantrópico. Nessas instituições, a prática pedagógica se manteve nas bases dos estudos da Medicina (vertente médico-pedagógica), todavia, sendo substituída pela Psicologia, paulatinamente (vertente psicopedagógica).

Observamos que a Educação da pessoa com deficiência/condição foi se consolidando aos poucos e vagarosamente, ganhando força e se instituindo mais efetivamente somente no século XX. Com a obrigatoriedade da escolarização para todos, os poucos recursos para a construção das escolas que deveriam ser instaladas, nas escolas regulares e nas classes especiais para atender as pessoas com deficiência/condição. No entanto, somente depois da 1ª e da 2ª Guerras Mundiais, é que as classes e escolas especiais foram sendo instituídas mais efetivamente no Brasil, pois houve um maior reconhecimento desse público, já que muitos soldados e civis sofreram consequências graves da guerra, como mutilações, cegueira, surdez, além de outros problemas. Impulsionando um repensar e um local adequado para a escolarização dessas pessoas, mesmo que esses espaços algumas vezes fossem em escolas comuns, ainda assim, essas pessoas ficavam em classes separadas, pois seus gestores partiam da tese de que, ao separá-los dos demais, teriam suas necessidades melhor atendidas.

Todavia, esse modelo de institucionalização (e de segregação) começou a ser criticado por minorias sociais, na medida que feria os direitos do ser humano, ao passo que foi pensado um novo modelo de atendimento para as pessoas com deficiência: a integração – que consistia em integrar a pessoa com deficiência/condição ao meio

social. Nesta perspectiva, Rodrigues (2018) aponta que é perseguida uma ideia de normalização, segunda à qual o sujeito tinha de se adaptar à escola.

O behaviorismo se alicerçou nos fundamentos epistemológicos positivistas, através de instituições especializadas em Educação Especial no Brasil na década de 1970, baseando-se no movimento de integração, sob os princípios de normalização e racionalização. A normalização consiste em um princípio que visa a assemelhar pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência com o objetivo de integrá-los à sociedade. Já a racionalização consiste na adaptação do indivíduo aos recursos disponíveis (RODRIGUES, 2018).

A integração escolar ampliou a relação entre crianças e jovens com deficiência de escolas especiais com as escolas regulares, proporcionando a eles novos espaços de socialização e convívio. Porém, essa abordagem focava mais na integração social do que, necessariamente, na participação e na aprendizagem de conteúdos escolares para a pessoas com deficiência/condição. Esse modelo trouxe mudanças ao ensino desse público, no entanto, não oferecia condições às instituições para tal mudança, ocasionando a busca por novos caminhos. Com esse novo repensar, as pressões de grupos de pessoas com deficiência, de familiares e de estudiosos vão se intensificando e a perspectiva da inclusão começa a se constituir, por uma maneira diferente de integração.

O Brasil entra, então, na terceira fase da educabilidade da pessoa com deficiência, que corresponde dos anos 1973 até os dias atuais. Essa fase é caracterizada pela institucionalização da Educação Especial no país, pela criação de órgãos normativos nos âmbitos federal e estadual e pela promoção de políticas sociais de equidade. Essas políticas sociais, vão se pautando em princípios que passam a ser conhecidos a partir da década de 1990 como inclusivos. Tais políticas, foram as responsáveis pela instalação de um subsistema educacional e pelo crescimento de instituições públicas e privadas de atendimento a pessoa com deficiência. O sucesso escolar de pessoas com deficiência/condição começou a aparecer a partir da inclusão, pois não era objetivo das escolas especiais escolarizar, apenas socializar.

De acordo com Rodrigues (2018), esse paradigma inclusivo não se aplica somente aos contextos educacionais, mas a todo o contexto global. Contudo, as instituições de ensino, em todos os níveis, têm importância fundamental para a sua efetivação, tendo em vista que sua missão é formar indivíduos para o exercício da cidadania. Segundo Rodrigues (2018, p. 29): “[...] a educação é incondicional e as

instituições de ensino têm papel decisivo no processo de construção e consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva".

No contexto educacional, por meio dessa proposta inclusiva, as instituições de ensino devem se adaptar para receber esses sujeitos. Contudo, Barroco (2007) alerta sobre a importância da luta pelo respeito e pelo acesso de determinados grupos nos diferentes segmentos e organizações. Todavia, a autora afirma que devemos ter claro que "[...] o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão etc., apresentam-se à mente das pessoas com base nas condições objetivas e, sem a superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria" (BARROCO, 2007, p. 20).

Conforme observamos nessa seção, o preconceito sintetiza as infinitas histórias de várias gerações de atitude preconceituosa e discriminatória, que estão presentes desde o início da civilização humana, sob circunstâncias próprias de cada período, mas que se remodelam em outros momentos. O preconceito, portanto, não é uma produção individual em um momento imediato, mas se trata, concomitantemente, de um produto de atitudes de muitos indivíduos, de muitas gerações. Corroborando essa afirmação, Rodrigues (2018, p. 30) aponta que "[...] é complexo falar de Educação Inclusiva sem considerar como necessárias as transformações nos espaços sociais, sem que o cidadão seja educado para a convivência com a diferença em todos os segmentos e instituições". Assim sendo, deve haver uma mudança social para conseguirmos alcançar a tão desejada inclusão.

Para Vygotski (1997) não se apresentou a proposta de inclusão escolar/educacional – algo a partir da década de 90. Assim, para o autor a sua luta não era pela inclusão, mas pelo alcance de maior consciência, pela liberdade e pela autonomia de todos. Pois não bastam apenas as matrículas das pessoas com deficiências/condição no Ensino Superior ou nos demais níveis de ensino, o que necessitamos, sobremaneira, é de condições materiais e intelectuais para o desenvolvimento desses sujeitos.

O grande desafio da Educação de nosso tempo é buscar propostas que permitam que todos tenham acesso ao ensino, mas que a sociedade seja realmente inclusiva. Ao direcionarmos nosso estudo para as vivências que auxiliaram a conclusão de pessoas com autismo no Ensino Superior, em uma perspectiva histórico-cultural, precisamos adentrar na problematização acerca da constituição histórica

desses sujeitos para entendemos seu desenvolvimento – como veremos na sequência.

2.2 O AUTISMO E SUAS SINGULARIDADES

Desde o século XVIII, são encontradas descrições sobre casos isolados de crianças que apresentavam algum comportamento “estranho”, o que hoje é conhecido como autismo – como alguns que destacamos anteriormente. Em diferentes épocas, as crianças que demonstravam comportamentos “estranhos” eram classificadas como esquizofrênicas ou psicóticas. No entanto, diversos pesquisadores começaram a estudar e a agrupar crianças e adolescentes que apresentavam comportamentos incomuns (GOLDBERG, 2005).

As principais características associadas ao autismo foram as alterações no comportamento social, na comunicação e na linguagem, por vezes, atreladas a um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. Segundo Orrú (2016), o termo Autismo é empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos voltados para si mesmo. Esse termo tem sua origem no grego *autós,* que significa “de si mesmo”.

No ano de 1943, o Autismo Infantil foi definido por Kanner (1943), inicialmente, como Distúrbio Artístico do Contato Afetivo. Kanner apresentava características comuns entre as crianças, como “[…] a inabilidade para desenvolver relações interpessoais, extremo isolamento, atraso no desenvolvimento da linguagem e uso não comunicativo da mesma, repetições de simples padrões de atividade de brinquedo e presença de habilidades isoladas” (GOLDBERG, 2005 p. 3). Segundo Goldberg (2005), Kanner reconheceu que existiam diferenças individuais nos casos apresentados, porém, duas características foram sistematicamente encontradas, quais sejam: isolamento e insistência obsessiva na repetição.

Orrú (2016) aponta que em 1943, Kanner publicou um artigo intitulado *Autistic disturbances of Affective Contact* baseado em pesquisas que desenvolveu com onze crianças que apresentavam características semelhantes ao distúrbio que ele estudava:

> O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Contudo, as crianças apresentavam uma aparência agradável e inteligente, além de

> possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional (ORRÚ, 2016, p. 14).

De acordo com as proposições de Orrú (2016) os estudos Kanner, consideraram que a conduta dos pais era um dos fatores principais para o desenvolvimento da criança com autismo, desde a vida intrauterina. De acordo com o autor, a gestação deve ter sido conturbada ou deve ter ocorrido uma não aceitação da gestação, de forma que o feto ficasse sem se relacionar com a mãe – fator que desencadearia a falta de comunicação após o nascimento.

> Esse mesmo cientista criou o conceito da "mãe geladeira" ao descrever o comportamento observado, por ele, nas mães de crianças com autismo, pois referiu que elas apresentavam contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, apesar do alto grau de desenvolvimento intelectual. Responsabilizar a mãe ainda é muito comum hoje em dia por diversos profissionais da área da saúde, que ficaram parados no tempo e reproduzem a teoria de Leo Kanner. É uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. No entanto, o que poucas pessoas sabem é que anos mais tarde o mesmo psiquiatra veio a público para retratar-se por essa consideração (SILVA; GAIATO; REVELE, 2012, p. 112).

Orrú (2016) nos informa que, em 1973, Kanner ponderou que a Síndrome do Autismo fazia parte do quadro das psicoses infantis, os sintomas apareciam precocemente e havia uma incidência predominante no sexo masculino. Em 1944, um médico pediatra de Viena, Hans Asperger, publicou uma pesquisa que descreveu quatro crianças que possuíam dificuldade de se relacionar socialmente. Por desconhecer a publicação de Kanner sobre o autismo, denominou essa condição “Psicopatia Autística”.

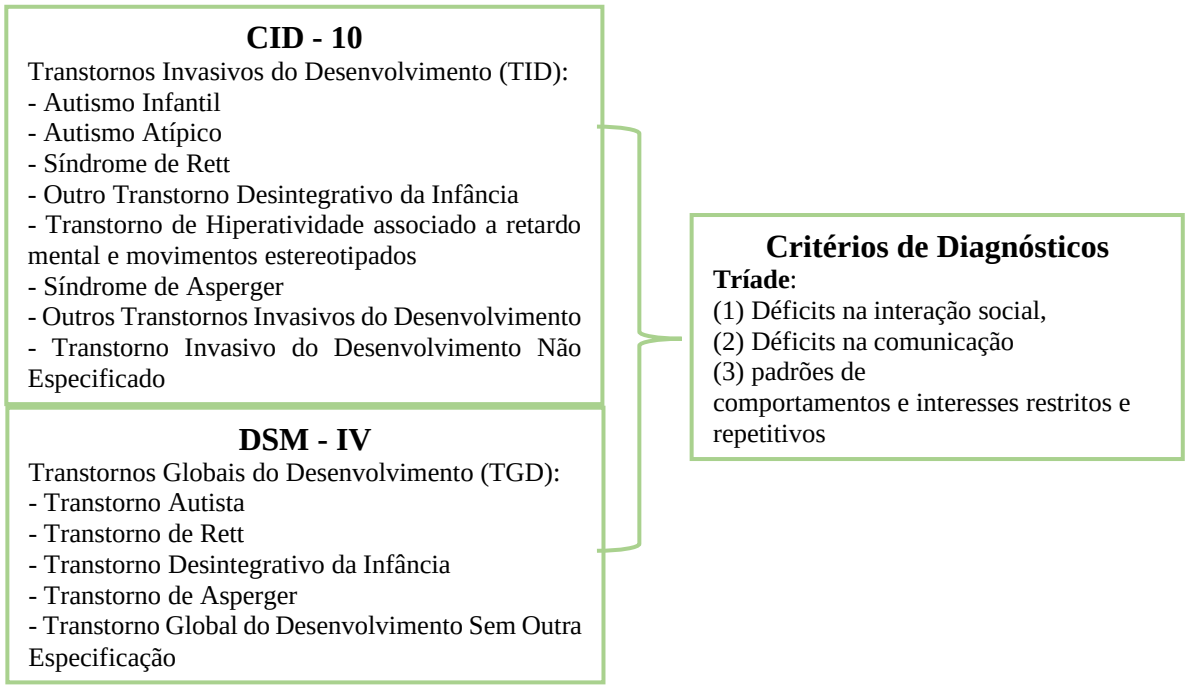
> Apesar de ter as habilidades intelectuais preservadas, as crianças apresentaram uma notável pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como tom afetivo de voz, empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções, uma inclinação a ter uma fala prolixa, em monólogo e às vezes incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo (ele os denominou “pequenos professores”), interesses que ocupavam totalmente o foco da atenção envolvendo tópicos não-usuais que dominavam sua conversação, e incoordenação motora (KLIN, 2006, p. 8)

Ambos os estudos tiveram aceitação na literatura mundial, porém, em momentos distintos. Os escritos de Asperger ficaram muito tempo restritos à língua alemã, sendo estudados em outros países somente anos depois. Todavia, os escritos de Kanner, em língua inglesa, foram rapidamente disseminados na comunidade científica mundial.

Depois das descobertas na década de 1940, por Kanner e Asperger, o autismo ainda se apresentava como um campo em aberto e com muitas concepções em desenvolvimento. Desde os primeiros estudos, passou por várias nomenclaturas e, durante anos, foi enquadrado junto a outras patologias. Não houve consenso entre os pesquisadores da época e vários conceitos foram utilizados para definir a origem do autismo.

Encontramos na literatura, ainda hoje, variados termos para tratar de autismo. Dessa maneira, apresentaremos, a seguir, as classificações e subclassificações que mostram a evolução de nomenclaturas referentes ao autismo nos manuais de diagnósticos para termos uma clareza melhor sobre a compreensão das perspectivas que a literatura acadêmico-científica vem adotando. Encontramos na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde em sua décima versão (CID-10), elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1996); e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em suas quarta e quinta edições, elaborados pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2002), a evolução da nomenclatura sobre o autismo:

Figura 02 – Esquema gráfico dos quadros de autismo segundo dois manuais diagnósticos

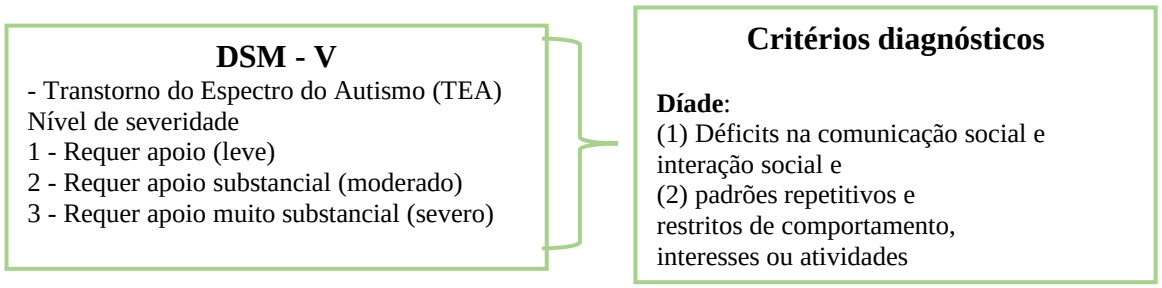


Fonte: Elaboração própria, elaborado a partir dos manuais CID-10 e DSM-IV.

Nesses manuais, observamos que o Autismo estava inserido dentro de um dos

tipos de transtorno, no CID-10 (OMS, 1988) e, dentro do Transtornos Invasivos de Desenvolvimento e no DSM- IV (APA, 2002), houve uma alteração estando inserido dentro do Transtornos Globais do Desenvolvimento. Todavia, em ambos os manuais, os critérios para o diagnóstico do autismo estavam elencados em três critérios, conforme observamos na Figura 1. Todavia, o DSM- V (APA, 2014), que é o manual diagnóstico mais recente, agrupou os termos Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global de Desenvolvimento, adotando oficialmente o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), afirmando que "[…] os sintomas desses transtornos representam um *continum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos"(p. XLII), conforme ilustra a Figura 2:

Figura 03 – Esquema gráfico sobre as mudanças no diagnóstico de autismo no DSM -V



Fonte: Elaboração própria, elaborado a partir do DSM – V (APA, 2014).

O termo espectro foi utilizado para dar conta das variadas características e severidades de interação social, de comunicação e de comportamento entre as pessoas com autismo. Conforme salienta Rodrigues (2018, p. 42), "[…] os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva denominado TEA".

O DSM-V apresenta alguns critérios para o diagnóstico inicial da pessoa com TEA:

> A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo segue, atualmente ou por história prévia[...]
> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa

> normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
> 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
> 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 50).

Esses critérios para o diagnóstico de TEA avançam no sentido aumentar a incidência de diagnósticos de autismo, além de propor indicação de nível de apoio dado a pessoa com TEA. De acordo com Castro (2017), há uma discordância na comunidade de pais e de pessoas diagnosticadas com TEA sobre as novas delimitações diagnosticadas no DSM-V, pelas quais se retira a categoria de Síndrome de Asperger. A autora aponta que há uma discordância relacionada "[…] à fusão realizada, pela justificativa de expressões dos sintomas em TEA e SA são bastante diferentes e que deveriam permitir a separação em duas categorias distintas" (p. 22). Castro (2017) também salienta que ocorre um suposto alívio em alguns pais e cuidadores da criança que são diagnosticadas com Síndrome de Asperger, como um quadro mais leve de atipicidade no desenvolvimento e sem atraso intelectual e, em alguns casos, até mesmo com inteligência e linguagem acima da média.

Encontramos na literatura várias concepções científicas sobre o diagnóstico, o atendimento e as causas do TEA. E observamos como é complexo e infinito o funcionamento psíquico de cada pessoa que tenha sido diagnosticada nesse espectro, e que tal expressividade muda de pessoa para pessoa e se modifica de acordo com suas vivências, segundo características orgânicas, culturais e das oportunidades sociais e educacionais que essa pessoa está inserida.

Grandin (2015) explica que estamos em um período de grande confusão e controvérsia sobre o entendimento do autismo:

> Sabe quando a gente vai arrumar o armário e a bagunça chega a um ponto em que fica pior do que quando começamos? Agora, estamos neste ponto na história do autismo. De algum modo, nosso conhecimento sobre ele aumentou muito desde a década de 1940. Mas, por outro lado, estamos tão confusos como antes. Por sorte, acho que estamos prontos para avançar do ponto da confusão máxima (p. 26).

Em longo prazo, e após muitos estudos, o autismo está revelando seus

segredos. De acordo com Klin (2006), o início do autismo ocorre antes dos três anos de idade, na maioria dos casos. A falta de linguagem verbal e o pouco interesse nas relações sociais são os primeiros sinais que indicam uma criança com uma conduta desviante. O autor aponta que esse transtorno começa a se tornar mais visível por volta dos dois ou três anos, quando ficam mais evidentes o atraso na fala, a dificuldade de socialização, o andar nas pontas dos pés, a sensibilidade ao toque e a ruídos, o baixo contato visual, a seletividade alimentar etc.. No entanto, esse diagnóstico está começando a aparecer mais precocemente nos dias atuais, com a evolução dos estudos voltados para esse público. Tal conjunto de manifestações persiste por toda a vida do indivíduo, todavia, na medida que ele cresce, desenvolve algumas habilidades que o levam a superar ou compensar certas habilidades, mesmo que certas manifestações sejam mais persistentes, como o Autismo Regressivo e Atípico, que gera uma poda neural.

Grandin (2015) explica que o TEA é um transtorno que pode provocar prejuízos funcionais na vida das pessoas, todavia, em algumas, pode trazer algumas “superhabilidades”. Há pessoas com autismo que apresentam elevado grau de autodidatismo, memória visual impressionante, alta precisão textual, aprendem a tocar instrumentos musicais em pouco tempo. Também pode ocorrer, ainda, um transtorno do neurodesenvolvimento, quando, no início do desenvolvimento do cérebro, ocorrem alterações nas sinapses – essas sinapses são mais aperfeiçoadas em relação à população considerada típica.

O TEA não é qualificado de acordo com o grau, mas pelo nível de apoio que demanda. A pessoa com TEA que consegue desenvolver um processo de adaptação e comunicação de forma mais plena é considerado de nível 1. Há também o nível 2, que requer um apoio substancialmente moderado. Há pessoas com autismo que necessitam de maior ajuda para se comunicarem, vestirem-se, locomoverem-se etc. Esses são pessoas com autismo mais severos, de nível 3. Contudo, cabe salientar que, uma pessoa com autismo nível 1, por exemplo, não é menos intenso em suas crises do que um autista severo, mostrando a complexidade desse transtorno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

De acordo com Klin (2006), cerca de 20 a 30% das pessoas com autismo nunca falam, mas diminui esse quantitativo a cada ano, aponta o autor, por meio de intervenções precoces e intensivas. Quando as pessoas com autismo começam a falar, explica ele, podem repetir o que lhes é dito ou que tenha escutado em um

ambiente social. Entretanto, o sarcasmo humor figurado podem causar forte confusão, pois a pessoa com TEA pode interpretar expressões de modo completamente literal, o que ocasiona prejuízos à comunicação verbal.

Com o passar do tempo, o interesse social vai aumentando nas pessoas com autismo, mas sua dificuldade de entender o meio social e as formas de conduta de pessoas com autismo e não autistas acabam agravando as dificuldades e impedindo/comprometendo o seu desenvolvimento. É sobre o campo das interações sociais que as pessoas com autismo tendem a ter maior dificuldades, pois as experiências sensoriais da criança com autismo são mais intensas e caóticas do que as de uma criança sem deficiência. Esses sintomas, salienta Klin (2006), acarretam prejuízos enormes no funcionamento social da pessoa com TEA, de modo que esses indivíduos acabam por se isolarem e gerarem conversas monólogos, geralmente, caracterizadas por uma linguagem prolixa e pedante. Contudo, as pessoas com TEA, diferente do que muitos afirmam, têm interesse em se relacionar, mas se frustram por sua abordagem desajeitada e por sua “insensibilidade” aos sentimentos dos outros. Muitas vezes, por seus constantes fracassos em se relacionar, desenvolvem “[...] sintomas de transtorno de ansiedade ou de humor que podem requerer tratamento, incluindo medicação” (KLIN, 2006, p. 7).

Frequentemente, crianças com autismo têm um notável interesse restrito de atividades e, geralmente, apresentam dificuldade em tolerar alterações e variações de rotina. Há um interesse maior em determinado objeto ou tema, tornando-se “especialista” em determinadas áreas em poucos anos. Os movimentos estereotipados (andar nas pontas dos pés, balançar o corpo e outros maneirismos) são uma forma da pessoa com autismo de encontrar prazer ou de se acalmar, por vezes, em situações de estresse.

Segundo Klin (2006), um dos aspectos mais fascinantes que ocorrem com aproximadamente 10% das pessoas com autismo é o desenvolvimento dos fenômenos cognitivos, que são habilidades preservadas ou altamente desenvolvidas em áreas específicas, que compensam com os déficits gerais do desenvolvimento da criança, sendo considerados gênios.

Grandin (2015) destaca que, mesmo apresentando essas características gerais, que podem ocorrer com pessoas com autismo, compreendo que devemos olhar as singularidades de cada individuo e atuar nas potencialidades das mesmas, sem rótulos, sem limites, sem imposições. Não é um laudo que vai definir as

possibilidades de determinado indivíduo, são as mediações socialmente estabelecidas que permitiram o desenvolvimento e aprendizagem. Um grande problema que ainda existe nos diagnósticos são as limitações advindas dos rótulos. As pessoas ficam presas aos rótulos e esquecem a pessoa. Esse tipo de pensamento pode causar muitos danos, “[...] toda a sua vida começa a girar em torno do que ela não pode fazer, e não do que ela pode fazer, ou pelo menos do que ela pode tentar melhorar” (GRANDIN, 2015, p. 116).

Grandin (2015) fala de um problema que são os casos de pessoas que apresentam características autistas, mas não procuram ajuda e/ou informação por terem medo do julgamento social. Essa autora afirma que metade dos funcionários do Vale do Silício, por exemplo, se fossem examinados segundo os últimos protocolos, seriam diagnosticados com TEA.

Observamos que, na maioria das vezes, ao se rotular uma pessoa, as formas de mediação mudam: param de olhar para a pessoa e passam a “olhar” para o seu rótulo. Algo que observamos no contexto educacional quando encontramos uma criança com dez anos, no 5º ano, que não sabe ler, por exemplo. Nesse caso, de modo geral, a responsabilidade por essa situação atípica recai sobre os professores ou mesmo os responsáveis. Contudo, quando encontramos uma com os mesmos dez anos, mas com alguma deficiência ou transtorno, e também não alfabetizada, a causa é diretamente relacionada à deficiência ou ao transtorno. Esse pensamento com base em rótulos pode afetar o atendimento conforme verificamos:

> Por exemplo, ouvi um médico comentar sobre uma criança com problemas gastrintestinais: “Ah, ele tem autismo. Esse é o problema”, e, depois, não tratar o problema gastrintestinal. Isso é absurdo. Só porque esses problemas são comuns em pessoas com autismo, não significa que não sejam tratáveis. Se você quer ajudar uma criança com problemas gastrintestinais, fale sobre sua dieta, não sobre seu autismo (GRANDIN, 2015, p. 117).

Grandin (2015) afirma que, graças à neurociência e à genética, passamos para uma outra fase no atendimento as pessoas com TEA, e que estamos adentrando numa fase de busca de uma causa ou causas múltiplas não do autismo, mas de cada sintoma do espectro: “Esqueça o diagnóstico. Esqueça os rótulos. Concentre-se no sintoma” (p. 126). Com base em estudos dessa autora, por meio de equipamentos de scanner e de ressonância magnética, pesquisadores observaram que muitas das dificuldades da pessoa com autismo decorrem de alterações internas no cérebro e

dos genes. Desse modo, Grandin (2015) entendeu que a dificuldade que a pessoa possuía em equilíbrio fraco se dava, na medida que seu cerebelo era 20% menor que pessoas sem deficiência ou sem TEA. Outras descobertas que a autora encontrou foi que o tamanho de sua amígdala cerebral[8] direita é 22% maior que o padrão, o que pode explicar as crises de pânico que ela sofria nos anos 1970 e que, ao tomar os antidepressivos, no início dos anos 1980, suas crises de ansiedade ficaram sob controle. E isso ressignificou seu entendimento sobre o autismo (GRANDIN, 2015).

É preciso buscar um diagnóstico sobre o qual/como se possa agir e não somente dizer que a pessoa com autismo é diferente. Talvez essa seja o caminho mais eficaz para alcançarmos resultados positivos com indivíduos com autismo. O Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), que é uma agência de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, vem realizando pesquisas sobre o rastreamento do número de crianças com espectro autista há mais de duas décadas em diversas comunidades estadunidenses. São dados divulgados a cada dois anos que se baseiam em resultados de quatro anos anteriores. Embora não sejam dados de brasileiros, o Brasil utiliza os estudos do CDC por ainda não desenvolver pesquisas como esta no país (MAENNER et al., 2020).

Maenner et al. (2020) salienta que aumentou nos últimos 15 anos a prevalência de pessoas com TEA. Em 2004, uma em cada 166 pessoas era diagnosticada com o transtorno. Em 2012, uma em 88. Em 2018, uma pessoa entre 59 possuíam o espectro. Na última publicação, de 2020, a prevalência alcançou uma entre 54 pessoas. Observa-se que a prevalência de pessoas com TEA tem aumentado consideravelmente, o que deve estar atrelado a duas possibilidades: o número de pessoas com o TEA realmente estar aumentando ou o número de diagnóstico estar crescendo. É plausível que ambas as possibilidades devam ser levadas em conta. Maenner et al. (2020) acreditam mais na segunda hipótese, tendo em vista que há mais acesso ao diagnóstico e um aumento da informação dos profissionais de saúde, crescendo o número de diagnósticos. A pesquisa desses estudiosos também aponta uma prevalência do sexo masculino com o espectro: a cada uma menina diagnosticada com o espectro, há quatro meninos – mas ainda não existem pesquisas que expliquem esse predomínio. Um dos maiores destaques desse estudo é que, pela primeira vez, não houve diferenças entre os grupos socioeconômicos e étnicos,

[8] Uma das funções da amígdala cerebral é a de ser responsável por provocar o medo e pela ansiedade.

sugerindo que esse espectro não escolhe classe social e abrange a todos. O estudo ainda mostrou que está sendo possível diagnosticar mais precocemente as crianças com TEA, o que é bastante positivo, pois já é sabido que, quanto mais cedo for o diagnóstico, mais cedo é possível iniciar o atendimento, melhorando a vida futura da pessoa com TEA (MAENNER et al., 2020).

Na pesquisa de Maenner et al. (2020) observamos que o número de adultos com diagnósticos de TEA, no futuro, deverá ser significativamente alto, o que nos leva a importante discussão sobre os espaços sociais para essas pessoas, que estejam adaptados para recebê-los, que acolha essas pessoas das mais diversas formas possível. Situação que não pode ser diferente no Ensino Superior, devendo haver projeção para intervenções pedagógicas mais eficazes no sentido de incluir esses indivíduos, promover seu sucesso escolar e, consequentemente, sua inserção na sociedade.

Estima-se que o autismo cada vez mais atinge uma proporção consideráveis de indivíduos que não recebeu o diagnóstico na infância e que hoje com o conhecimento científico e o avanço do entendimento do TEA receberam o diagnóstico. Ramos, Xavier e Morins (2012) relatam que a investigação no adulto frequentemente acontece quando o sujeito tem um filho que recebeu o diagnóstico do TEA e os sintomas clínicos são semelhantes aos que ele próprio apresentou na infância.

Xavier e Morins (2012) apresentam que as perturbações do espectro do autismo (PEA) no adulto, não têm sido extensamente estudadas, refletindo assim na dificuldade de diagnóstico e atendimento desses indivíduos nesta faixa etária. Ao passo que as principais comorbidades psiquiátricas no adulto incluem “[…] perturbações do humor, perturbação de hiperactividade com défice de atenção, perturbações da ansiedade e esquizofrenia. Embora que na fase adulta essas patologias tendem a melhorar, estas acompanham o indivíduo ao longo de toda sua vida” (RAMOS, XAVIER; MORINS, 2012, p. 8).

Apesar dos estudos da epidemiologia de larga escala não terem sido realizados Ramos, Xavier e Morins (2012) relatam que baseados em estudos clínicos, a depressão é talvez a comorbidade psiquiátrica mais frequentes em indivíduos adultos com autismo, e os episódios depressivos são recorrentes, prologados e graves. De acordo com os autores o diagnóstico depressivo pode ser difícil para esses indivíduos por alguns fatores: não ter vocabulário, pela dificuldade na linguagem verbal e não verbal está prejudicada, na dificuldade linguísticas que ocorrem pelos défices afetivos

e cognitivos, que as pessoas com TEA têm ao compreender emoções e sentimentos dos outros e de si próprios ou mesmo por indivíduos adultos com TEA apresentarem alto QI, aumentando sua percepção de suas dificuldades.

Fluentes, Carvalho e Poblete (2020) relatam que a depressão pode ser um fator de risco para o suicídio. E isso ocorre pelo bullying que os indivíduos sofrem em seu meio social, quando constantemente enfrentam distintos tipos de violência, que pode ser física, verbal, exclusão social entre outras. A revisão de literatura realizada pelos autores aponta que o bullying está diretamente relacionado entre os sintomas depressivos e que esses desencadeiam posturas suicidas. O bullying está associado com frequência a problemas no âmbito desenvolvimento de deficiências, na família e na escola.

Neste sentido, Ramos, Xavier e Morins (2012) relatam que vários fatores aumentaram o risco de problemas mentais e da depressão no adulto com autismo, sendo eles - dificuldades de comunicação, acontecimentos de vida (incluindo a perda de entes queridos), solidão (associada à rejeição pelos pares) e uma baixa autoestima (relacionada com agressões verbais ou bullying). Os autores ainda evidenciam que quanto maior o nível de funcionamento do indivíduo adulto com TEA e quanto maior seu QI, “[…] maior é a percepção que têm das suas dificuldades na interação social, o que, por sua vez, é preditivo de um aumento dos sintomas de depressão” (RAMOS, XAVIER; MORINS, 2012, p. 7).

> O facto de as PEA estarem menos bem estudadas na população adulta torna o seu diagnóstico mais difícil, tal como a presença de comorbilidades psiquiátricas, que podem mascarar os sintomas fundamentais destas perturbações. As comorbilidades psiquiátricas mais comuns são as perturbações do humor, particularmente a perturbação depressiva. A dificuldade de aceder aos sentimentos, de os entender e de os exprimir, a possível deficiência cognitiva e as eventuais perturbações da linguagem associadas às PEA alteram e mascaram com grande frequência a expressão dos sintomas afectivos nesta população (RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012, p. 7).

Desse modo, torna importante a necessidade de conhecer esta condição de forma mais profunda. Sendo um grande desafio para o qual os pesquisadores dessa área estão se debruçando, para assim está mais preparado para realizar o correto diagnóstico, a correta identificação das comorbidades e assim diagnosticar mais recentemente, para que possam receber intervenções adequadas melhorando a vida do adulto com TEA.

Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre a importância da inclusão da pessoa com TEA no Ensino Superior: as bases legais para sua inclusão nessa etapa do ensino, o atendimento ao autismo nesses espaços e a importância da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva nessa etapa da Educação.

3. A INCLUSÃO DA PESSOA COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, objetivamos apresentar as políticas públicas e as legislações mais recente que versam sobre o atendimento educacional aos EPAEE no Ensino Superior, especialmente, aquelas com autismo, na contemporaneidade, são cada vez mais observáveis os discursos sobre inclusão educacional, todavia, ainda existem muitos problemas que ser sanados para oferecer reais condições de acesso e permanência aos EPAEE, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Na legislação brasileira vigente, há diversos documentos legais que visam materializar a inclusão educacional, como a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (LDBEN) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (LBI), que afirma que nenhum individuo deve ser excluído dos espaços educacionais em decorrência de sua condição e/ou deficiência. Entretanto, não basta que essas pessoas ingressem no sistema educacional, em especial o de discentes com autismo no Ensino Superior, é necessário garantir sua permanência e conclusão, tendo em vista que, esses espaços historicamente são excludentes. Torna-se necessário promover adequações pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais no âmbito universitário para que realmente a inclusão se efetive.

Desse modo, primeiramente, faremos uma breve apresentação sobre as políticas mais importantes de inclusão educacional do Ensino Superior, segundo a nossa avaliação, e, em seguida, descreveremos o Ensino Superior e suas principais pautas, índices e acesso de pessoas com deficiência/condição neste seguimento e por fim apresentarmos a importância das relações sociais, especialmente da família e da formação docente, com uma das principais formas de garantia de inclusão no Ensino Superior.

Nessas legislações e políticas públicas, defende-se que não somente os marcos legais irão garantir a permanência e a conclusão dos estudos pelas pessoas com deficiência/condição, mas que é necessário haver uma mudança de concepção da sociedade. No caso específico do autismo, é preciso modificar a concepção equivocada que repousa sobre o que a sociedade compreende por autismo. A teoria de Vygotski (1997) instiga a pensar que o saber científico nos ajuda a compreender os fenômenos vinculados ao desenvolvimento humano. Mas a deficiência e outras condições podem gerar impedimentos, não necessariamente pelos aspectos biológicos/físicos implicados, mas pelas relações sociais estabelecidas entre os

sujeitos com e sem deficiências; assim, mesmo em uma sociedade capitalista constituída por relações de dominação, exploração e alienação, nas lacunas que são possíveis, devemos lutar em busca de processos de escolarização que propiciem processos de ruptura, por meio processos de ensino sistematizados e intencionais, que gere nos indivíduos singulares o difícil processo de tomada de consciência das objetivações humanas materiais e simbólicas. Indo ao encontro do que afirma Vieira (2008, p. 112), "[…] o indivíduo, portanto, não nasce humano. Torna-se humano. Do mesmo modo, o homem não nasce preconceituoso. Torna-se preconceituoso, aprendendo antigos preconceitos e produzindo novos".

3.2 O ATENDIMENTO A PESSOA COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR

Abordar a participação de estudantes com autismo no Ensino Superior, que vem crescendo, mesmo que vagarosamente, nos últimos anos, suas diferentes manifestações, os vínculos existentes entre fenômenos sociais, suas contradições e lutas que os movem, é a intenção desta subseção. É no âmbito dos processos de escolarização que consideramos se possível desenvolver uma Educação capaz de abordar a inserção de pessoas com deficiência/condição, em particular, das pessoas com TEA, para além das concepções naturalizadas, enraizadas na sociedade de classe.

Há um movimento direcionado ao sistema de ensino para que EPAEE tenham acesso a uma Educação de boa qualidade. Mesmo nesse sistema capitalista vigente, encontramos documentos legais, políticas públicas e, especialmente, diagnósticos e estudos relacionados as pessoas com deficiência e ao autismo, que vêm desconstruindo estereótipos e melhorando o atendimento a essa população em escolas e universidades.

Ao analisarmos nosso primeiro marco legal, que traz em suas entrelinhas uma Educação Inclusiva, encontramos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) a indicação de que a Educação é um direito de todos e que esta deve ser de boa qualidade. A Constituição Brasileira abre caminho para outras leis em busca de uma Educação realmente inclusiva, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Na década de 1990, foram criados outros marcos legais importantes para a Educação Especial. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jontien (UNICEF, 1990) universaliza a equidade ao declarar que os grupos excluídos "[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às

oportunidades educacionais” (UNICEF, 1990, p. 5). Esse documento se tornou um marco para a Educação Inclusiva no mundo ao prever a Educação como um direito fundamental para todas as pessoas.

No ano de 1994, foi criada a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, que se constitui um compromisso de diversos países, com o acordo de promover mundialmente uma Educação para todos. Este foi um documento basilar para a organização das instituições educacionais de todo o mundo, onde as escolas devem incluir todas as crianças, sem distinção, sejam elas “[...] deficientes e superdotadas, criança de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade” (UNESCO, 1994, p. 3).

Ainda nos anos 1990, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, no seu capítulo V, dedica-se à Educação Especial, com direito à indicação de prerrogativas como professores especializados, currículo adaptado e métodos e técnicas educativas específicas para atender às necessidades desses estudantes. Não obriga à matrícula em escola comum, mas aponta ser isso algo preferencial.

Em 1996, foi criado o Aviso Circular nº 277/96 MEC/GM, que define a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, dirigida aos Reitores das Universidades, que visava a oferecer um atendimento especial às pessoas com deficiência em situação de vestibular, por meio de adaptação curricular e de provimento de sala especial a cada tipo de deficiência (RODRIGUES, 2018). Em seguida, é promulgado o Decreto 3.298/1999, regulamentando a Lei 7.853/89, que instaura a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e orienta para ser realizado o processo de integração, definindo “[...] a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial regular” (p. 8).

Após a constituição desses documentos legais que marcam o fim do século XX, o século XXI é o período histórico em que há a maior mobilização em termos legais e sociais em torno da Educação das pessoas com deficiência. Há um movimento forte em busca de métodos e de formas de ensino que promovam a inclusão dessas pessoas. O Quadro 1, a seguir, resume alguns marcos legais que dão base à promoção da inclusão no Ensino Superior do século XXI:

Quadro 01 – Políticas de Inclusão Educacional no Ensino Superior

Período e Documento Nacional	**Políticas**
2001 - Decreto Nº 3.956	Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, que visa a tomar todas as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
2002 - Resolução CNE/CP nº 1	Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, pela qual as IES devem organizar seus currículos para atender a diversidade, considerando os conhecimentos sobre as peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
2002 - Lei nº 10.436	O reconhecimento legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, além de incluir a "disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia".
2002 - Portaria nº 2.678	Diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional
2003 - Portaria nº 3.284	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições Ensino Superior.
2003 - Programa Educação Inclusiva	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que buscar transformar as instituições de ensino em espaços inclusivos, além de formação para gestores e professores
2004 - Decreto nº 5.296	Regula as leis nº 10.048/2000 e a lei nº 10.098, dando normas, critérios e prioridades de atendimento as pessoas com necessidades especificas.
2005 - Decreto nº 5.626	Regula a lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e no de fonoaudiologia, nas instituições públicas e privadas de ensino dos sistemas federais, estaduais e municipais.
2005 - Programa Incluir	Programa criado pelo MEC que tem por objetivo a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES, sendo uma das mais importantes políticas para inclusão nas IES.
2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, além de fundamentar políticas públicas voltadas para inclusão.
2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pela Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	Constituindo com um grande marco para a efetivação do direito das pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA).
2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)- Lei nº 13.005/2014	Tendo na meta 4, universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à Educação e ao atendimento educacional especializado com a garantia de sistema educacional inclusivo.
2015 - A Declaração de Incheon	Traça novos rumos à Educação de qualidade inclusiva e equitativa e à Educação ao longo da vida para todos
2015 - Lei de Inclusão 13.156	Lei brasileira da Pessoa com deficiência – Estatuto da pessoa com Deficiência.

2018 - Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida	Estabelece diretrizes para orientar os sistemas de ensino, Educação Básica, Educação Superior e Formação de profissionais da Educação
2020- Decreto 10.502/2020	Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sociedade atual, por meio desse breve levantamento das políticas públicas, observamos que caminhos estão sendo abertos com vistas a garantir a inserção e o desenvolvimento do EPAEE nos níveis da Educação Básica e Superior, em todas as etapas e modalidades da Educação. A trajetória para vencermos a exclusão é árdua, é preciso criar caminhos que tornem o Ensino Superior não apenas um mero sistema de reprodução de trabalhadores com diplomas, mas que vise a desenvolver a inclusão e a integralidade desses sujeitos, fazendo com que sejam críticos e ativos em seu meio, que busquem agir e transformar a si e a própria realidade. Para isso, é preciso vivenciar maneiras colaborativas de mudança social, que busquem a justiça social, a inclusão e igualdade e equidade de e para todos os sujeitos.

Mesmo que o tema de inclusão esteja crescendo muito em atenção que lhe é dispensada nos últimos anos, no Ensino Superior brasileiro, a carência de pesquisas e discussões referentes a esta temática é notória. Se formos refletir sobre o acesso à Educação Superior, temos vagas em universidades públicas, ou bolsas de estudos para matrículas em instituições de ensino superior privadas, mas, será que esse fato oferece condições igualitárias para todos cursarem o Ensino Superior?

Esse discurso ideológico, que apregoa que todos têm a mesma chance de ingressar no Ensino Superior, oculta as desigualdades presentes nesse processo em termos de oportunidades educacionais para esses sujeitos estarem mais ou menos preparados para prestarem uma prova única e igual para todos. Trata-se de uma discrepância se levarmos em consideração o acesso e o atendimento ofertados na Educação Básica, já que, para ingressar no Ensino Superior, é necessário ser aprovado em um exame nacional igualmente aplicado a todos os estudantes brasileiros indistintamente. Consequentemente, aqueles que estão melhor preparados têm maiores chances de aprovação, e esse preparo não depende somente do esforço pessoal, mas de oportunidades de acesso e de ensino nas etapas da Educação Básica. Na realidade de nosso país, o ensino público básico apresenta graves problemas, oriundos de discrepâncias de cunho social.

Conforme é visto na pesquisa desenvolvida por Patto (2015) sobre o fracasso escolar como uma produção histórica e social. De acordo com a autora isso é reflexo de uma sociedade capitalista, sedimentada em classes sociais, que perpetuam esses discursos durante os séculos. Patto (2015) reafirma que "[…] no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural" (PATTO, 2015, p. 159).

Assim sendo, ter acesso ao Ensino Superior não é fácil especialmente para as pessoas pobres de nosso país. De acordo com Rodrigues (2018) a criação da Educação Superior no Brasil foi instituída para atender a elite brasileira, já que os filhos da nobreza e das altas classes sociais precisavam continuar seus estudos e no Brasil não tinha essa modalidade de estudos. Desse modo, de acordo com a autora, no Brasil, o Ensino Superior foi instituído a partir de 1920, inspirado no modelo francês de grandes escolas e não de universidades. Na década de 1930, complementa Rodrigues (2018, p. 57), foram criadas aos moldes das universidades italianas e alemãs e, após a reforma de 1968, recebeu uma "[...] tintura do modelo estadunidense". No Brasil, pode-se dizer que o Ensino Superior é uma etapa do ensino excludente desde sua origem, se constituindo um privilégio para poucos, tendo em vista que, no princípio, foi criado literalmente para atender a elite brasileira, e as classes menos favorecidas não tinha acesso a essa etapa de ensino.

Todavia, graças aos processos de mudança mundial, observamos um movimento de luta contra as barreiras impostas por esse sistema capitalista, promovendo processos de mudanças sociais voltados ao acesso das massas ao Ensino Superior. Em documentos legais atuais, consta a intenção de crescimento do acesso ao Ensino Superior pelos brasileiros. O Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) define, na meta 12, taxa bruta e a taxa líquida[9], a elevação da taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% das pessoas de 18 a 24 anos, além de assegurar a qualidade da oferta e a expansão de, pelo menos, 40% das novas matrículas até o ano de 2024 (PNE, 2014). De acordo com o

[9] A Taxa de Escolarização Bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (seis ou sete a 14 anos de idade) para o curso na etapa de ensino. A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (seis ou sete a 14 anos de idade) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária (BRASIL, 2021).

último Censo do PNE (IBGE, 2020), a taxa bruta de matrícula se encontra em 48.6% e a taxa líquida em 23.8%. A taxa bruta nas regiões Sul (61,0%), Sudeste (53,0%) e Centro-Oeste (52,3%) alcançaram e ultrapassaram a meta prevista, todavia, nas regiões Norte (43,7%) e Nordeste (37,7%), se apresentam abaixo da média prevista. No que tange a taxa líquida todas as regiões ficaram abaixo da meta, Sul (28.9%), Centro-Oeste (28.2%), Sudeste (25.8%), Norte (21.7%) e Nordeste (18.2%).

Outro aspecto interessante a ser discutido nessa meta é a porcentagem gerada relacionada às classes sociais. Observa-se uma forte desigualdade presente no acesso à Educação Superior entre pessoas pobres e ricas, a taxa bruta entre os 25% mais pobre é de 22.7%, em comparação a 127.6% dos 25% mais ricos.

A partir desses dados observamos como o sistema educativo brasileiro reproduz as desigualdades sociais gerada pelo modelo capitalista vigente. Para tanto, é necessário evidenciá-las a fim de que as políticas públicas sejam implementadas de forma mais equitativa. Pensar a inclusão no Ensino Superior implica pensar nas condições objetivas materiais e sociais que determinam acesso e qualidade do ensino no desenvolvimento dos sujeitos ao longo de todo o seu processo de escolarização.

Especificamente sobre o Ensino Superior, a LDBEN (1996) apresenta, em seu capítulo IV, oito finalidades principais:

> I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
> VIII- atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, p. 32 e 33).

Por meio dessas finalidades, observamos como o Ensino Superior visa não somente transmitir conhecimento sistematizado, mas, também, desenvolver outros aspectos no indivíduo, que o enriqueçam profissional e pessoalmente, que o preparem para a vida em sociedade. Todavia, essas finalidades nem sempre contemplam ou estão adaptadas às pessoas com deficiência/condição, sendo, portanto, necessário propor outros caminhos para essas pessoas também no Ensino Superior. De acordo com Rodrigues (2018), influenciados pelas inúmeras políticas e legislações voltadas para a inclusão nos sistemas de ensino brasileiro, as IES foram chamadas a promover a criação de programas e ações que auxiliem o acesso, a permanência e a conclusão de seus cursos pelas pessoas com deficiência. Dentre os programas, alguns se destacam em função de suas relevâncias, com destaque para os que apresentaremos a seguir.

No ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC), por meio das Secretária de Educação Superior (SESU) e da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criou o INCLUIR, um Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior. Esse Programa visa a efetivar em todas as IES a criação dos núcleos de acessibilidade com os objetivos de pensar e promover, junto aos gestores, coordenadores e professores formação e preparação para o ensino da PNEE:

> [...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição (BRASIL, 2008, p. 39).

O Programa Incluir, instituído em 2005, traz a

> […] proposta de promover a criação, reestruturação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as ações ou políticas institucionais deveriam assegurar a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, pedagógicas, atitudinal e de comunicação e informação na perspectiva de garantir a inclusão plena (PEREIRA; CHAHINI, 2018, Apresentação).

Como expresso por Pereira e Chahini (2018), “[…] o núcleo de acessibilidade representa uma das principais expressões da política de inclusão de discentes com

deficiência na Educação Superior na contemporaneidade", pois traça caminhos para se efetivar os marcos legais no Ensino Superior.

Em 2011, foram criados e estruturados os Núcleos de Acessibilidade nas IES, impulsionados pelo Decreto nº 7.611/11. Esses núcleos destinam-se a implementar projetos de acessibilidade física, pedagógica e de comunicação e informação nas IES. Conforme é visto no "§ 5º, os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (BRASIL, 2011).

> [...] no período de 2005 a 2012, foram apoiados pelo MEC, 300 projetos de criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade em IFES. Até 2014, 63 Núcleos receberão investimentos de R$30.000.000,00 para implementar projetos de acessibilidade física, pedagógica e de comunicação e informação (BRASIL, 2015, p. 21-22).

Rodrigues (2018, p. 65) aponta que, mesmo com todos os esforços de promover a inclusão dos EPAEE nas instituições de Ensino Superior, há pesquisas que revelam a existência de muitas barreiras ainda a serem superadas, "[…] dos fatores relacionados aos eixos de acessibilidade e às dificuldades dos professores em promover o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas". A inclusão, para muitas pessoas com deficiência/condição, ainda não é uma realidade. Especialmente, para a pessoa com TEA, tendo em vista que, geralmente, não apresenta nenhuma característica física visível que mostre a sua condição e porque muitos de seus comportamentos "estranhos" são mal interpretados.

De acordo com Rodrigues (2018), a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é um tema ainda pouco recorrente das pesquisas atuais se comparamos ao quantitativo de pesquisas voltadas para a Educação Básica, fato que pode estar ligado ao recente acesso das pessoas com deficiência às universidades.

Os dados do INEP mostram um crescente ingresso de EPAEE no Ensino Superior. Todavia, observando os dados com atenção, percebemos que o quantitativo ainda é pequeno. No caso das pessoas com TEA, os dados são ainda menores: cerca de 3% de pessoas com TEA, apenas, ingressam no Ensino Superior.

Quadro 02 – Número de matrículas e de matriculados de pessoas com autismo no Ensino Superior

2019	**BRASIL**	**NORTE**	**RONDÔNIA**
Nº Matriculados no Ensino Superior	8.603.824	715.827	78.883
Nº PcD	48.520	4.683	454
Autismo Infantil	917	38	3
Síndrome de Asperger	584	10	2
2018	**BRASIL**	**NORTE**	**RONDÔNIA**
Nº Matriculados no Ensino Superior	8.450.755	691.639	78.182
Nº PcD	43.633	3.747	461
Autismo Infantil	633	27	2
Síndrome de Asperger	489	5	2
2015	**BRASIL**	**NORTE**	**RONDÔNIA**
Nº Matriculados no Ensino Superior	8.027.297	647.609	73.654
Nº PcD	37.927	1949	236
Autismo Infantil	173	-	-
Síndrome de Asperger	165	5	-
2014	**BRASIL**	**NORTE**	**RONDÔNIA**
Nº Matriculados no Ensino Superior	7.828.013	609.120	71.089
Nº PcD	33.377	2.908	187
Autismo Infantil	867	6	1
Síndrome de Asperger	112	2	-

Fonte: INEP (2020).

Observamos, no Quadro 2, que, de 2014 a 2019, um quantitativo extremamente baixo do ingresso de pessoas com TEA ao Ensino Superior. Na Região Norte, especialmente no Estado de Rondônia, os números são ainda menores: um total de apenas dez pessoas, fato esse que, possivelmente, deve ocorrer por falta de diagnóstico.

Com base em pesquisa realizada junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, foram combinadas as palavras “autismo” e “Ensino Superior” e “transtorno do espectro autista” e “Ensino Superior” para uma busca por pesquisas que abordassem a temática do ingresso de pessoas com autismo no Ensino Superior[10]. Neste levantamento, encontramos somente 14 trabalhos oriundos de pesquisas *Strico sensu*. Na etapa seguinte, foram analisados os resumos visando identificar aqueles em que o autismo se relacionava diretamente ao Ensino Superior. Analisando esses trabalhos, apenas sete estavam direcionados ao Ensino Superior. Apresentaremos, a seguir, em formato de síntese, essas pesquisas, por ordem cronológica.

[10] Não foi aplicado filtro por período determinado nem por área do conhecimento.

A pesquisa de Lopes Bandeira (2020), da Universidade de Brasília, tratou do olhar discente com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na referida universidade. Os resultados apontam que ainda são muitos os obstáculos a serem vencidos, por discentes e docentes, para que haja condições igualitárias para todos. Sobre esses obstáculos, destacamos os seguintes: falta de informação sobre o TEA para toda a comunidade acadêmica; necessidade de conhecer melhor esses indivíduos; carência de formação especializada docente e; barreiras impostas pelo diagnóstico do TEA, carecendo de atitude imediata das instituições para promover a inclusão.

Macedo (2019), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por sua vez, realizou um estudo sobre a formação colaborativa de docentes em Educação Profissional e Tecnológica inclusiva para estudantes com TEA. Os resultados do estudo apontaram que a formação de professores e a consultoria colaborativa, com focos nas Práticas Baseadas em Evidências, são estratégias eficazes para aproximar a Educação Especial da Educação Superior, Profissional e Tecnológica – além de ser necessário investimento tanto para os profissionais quanto para os estudantes, na medida que, ambos enfrentam desafios.

Pandur (2019), em sua pesquisa de mestrado, pela Universidade do Oeste Paulista, objetivou investigar o processo de estruturação dos Recursos Educacionais Abertos (REA)[11] para a Educação Superior, visando ao ensino e à aprendizagem de estudantes com TEA no Ensino Superior. Foi verificada, na sua pesquisa, carência de REA com potencial educativo, todavia, foi possível gerar indicadores para a construção de um REA com especificações para o Ensino Superior, evidenciando como esse recurso contribui para potencializar os processos de ensino para pessoas com autismo nessa etapa educacional.

Rezende (2019), da Universidade do Oeste Paulista, desenvolveu estudo que objetivou analisar o perfil da formação teórica e prática dos docentes e coordenadores da Instituição de Ensino Superior para atuarem na inclusão de estudantes com TEA

[11] Recursos Educacionais Abertos (REA) são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO/COL, 2011). Mais informações no site https://aberta.org.br/tag/rea/.

no Ensino Superior. Os resultados obtidos revelaram que há empenho, interesse e preocupação dos docentes e coordenadores com a temática de inclusão de estudantes com TEA, mas ficaram evidentes limitações em suas formações para a atuação com esse público, indicando que as universidades devem buscar alternativas para o processo de formação docente direcionado ao atendimento a esse público especificamente.

Azevedo (2017), pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizou uma pesquisa que intencionou compreender as repercussões das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior. O estudo evidenciou que as redes sociais significativas contribuíram de forma singular na vida do estudante com deficiência, compostas por um conjunto de pessoas consideradas importantes para esse estudante. Quanto aos aspectos relacionais, observou-se que professores que têm experiências em ensinar EPAEE e professores novos com proatividade em aprender, facilitaram o aproveitamento acadêmico. No aspecto institucional, a pesquisa revelou que faltou um maior acolhimento da universidade para melhor incluir esse estudante no espaço físico e na vida cotidiana universitária, todavia, reconheceu a importância dos serviços e recursos já disponibilizados para garantir e incentivar a permanência desses estudantes.

Olivati (2017), da Universidade Estadual Paulista, pesquisou com o propósito de descrever e analisar como estudantes com TEA percebem sua trajetória acadêmica no contexto universitário. A investigação constatou que faltou a percepção do suporte social durante a graduação. Os estudantes revelaram aspectos relacionados ao *bullying*, despreparo de profissionais, complicadores relacionados ao TEA e dificuldades com métodos de avaliação e de ensino. Foram observadas atividades pontuais para solucionar as demandas, todavia, o estudo demonstrou que a universidade ainda tem muito que fazer para as prescrições legais se efetivarem no solo acadêmico.

Silva (2011), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, apresentou resultados de uma pesquisa sobre inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nos cursos técnico-profissionalizantes de uma Instituição Federal de Educação Profissional. Os dados revelaram que a inclusão, de modo geral, ocorre dentro da instituição e que mecanismos excludentes foram encontrados em menor grau no aspecto atitudinal em comparação com os aspectos arquitetônicos. De acordo com a autora, os resultados evidenciaram que o processo de escolarização

dos estudantes segue muito mais em pressupostos de integração do que da inclusão escolar.

As setes pesquisas, apresentadas em formato de síntese, indicam os trabalhos realizados nas instituições de Ensino Superior com estudantes com TEA, tanto em aspectos relacionados à inclusão desses sujeitos, como na formação dos docentes para atuarem com esse público. Todavia, em todo esse levantamento, não encontramos nenhuma pesquisa que buscasse investigar as vivências que permearam a conclusão de estudantes com autismo no Ensino Superior. Também não encontramos nenhuma pesquisa na Região Norte e, consequentemente, no estado de Rondônia, voltada a essa temática – revelando o potencial inovador da investigação que estamos propondo.

Com base nessas pesquisas, podemos inferir que a acessibilidade é uma das grandes bases para que o estudante tenha sucesso na conclusão do Ensino Superior, assegurando os processos de ensino e de aprendizagem, conforme é preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

> Na Educação Superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (p. 17).

A acessibilidade é uma das bases para permitir que as pessoas com deficiência alcancem e possam concluir os cursos superiores, sendo, portanto, um dos itens de avaliação dos cursos superiores. As formas de acessibilidades também estão previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dispõe sobre a acessibilidade em seu art. 3º inciso I que:

> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1).

As sete dimensões da acessibilidade indicam que, para que uma sociedade

seja inclusiva, ela precisa ser acessível. A acessibilidade é de suma importância para o processo de escolarização e profissionalização dos EPAEE. Para além da superação das barreiras físicas, em busca de escolas e universidades cada vez mais acessíveis, Rodrigues (2018) aponta que é importante refletir para além do quantitativo de legislações que buscam garantir a inclusão em todos os níveis de ensino. Segundo ela, ainda faltam ações mais efetivas para garantir a permanência e sucesso escolar das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Nesse sentido, é importante que os profissionais da Educação acompanhem os avanços da literatura e da legislação sobre inclusão, pois, mesmo com todos os avanços legais, a inclusão no Ensino Superior ainda enfrenta muitas dificuldades: falta de recursos humanos especializados, adaptação curricular, falta de material pedagógico, barreiras arquitetônicas e altitudinais.

Em uma perspectiva histórico-cultural, devemos olhar para além da aparência. Se, por um lado, a inserção da pessoa com deficiência no Ensino Superior promove a formação para o trabalho, para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, permitindo ao homem alcançar a condição humana em sua plenitude, por outro lado, pode promover as relações sociais de exploração, de alienação, de preconceito e dominação. Trata-se, portanto, de desenvolvermos uma compreensão de homem como um ser histórico, mediado pelos processos de apropriação e objetivação que, em essência, ocorrem no e pelo processo de Educação. De acordo com Leontiev (1978) a objetivação, de forma geral, consiste nos processos de produção e reprodução da cultura humana, da vida em sociedade; já a apropriação diz respeito àquilo que o individuo internaliza, por meio das circunstâncias humanas elaboradas na vida em sociedade, que compõem as características singulares dos indivíduos.

A instituição educativa tem o difícil papel de produzir o processo de tomada de consciência no estudante. O entendimento de como, historicamente, a sociedade foi construindo a condição humana, as relações sociais, as formas de preconceito, pode servir ao estudioso de Educação uma noção preliminar de como ocorreu o desenvolvimento humano, as formas de lidar com os sujeitos com autismo ao longo da história, os significados que nos ajudam a pensar o homem como uma produção histórica.

Na sociedade capitalista, os processos produtivos e as relações sociais se reconfiguram na busca pela formação do homem produtivo, alienado. Todavia, pautados na perspectiva histórico-cultural, e com base no histórico apresentado sobre

a educabilidade e atendimento dado às pessoas com deficiência, estamos em busca de uma educação social, que possibilite à pessoa com deficiência o pleno desenvolvimento das faculdades humanas e o comprometimento do homem cultural com o coletivo. E isso só será possível se lutarmos por uma sociedade que diminua as diferenças de apropriação das produções humanas.

Também, cabe salientar que a convivência com a diversidade humana favorece não somente a pessoa com deficiência, mas todos aqueles envolvidos em um processo educacional, pois permite construir novas relações e experiências importantes para a formação humana, sendo esse um dos mais importantes desafios em frente.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Conforme observado anteriormente no Brasil a inclusão vem sendo impulsionada pelas lutas de movimentos sociais, pelas leis que foram/estão sendo estabelecidas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência/condição. Por meio da família que o indivíduo vai aprendendo sobre o mundo e se desenvolvendo.

Desde o início da civilização, a família sempre foi a instituição social e o primeiro núcleo social que somos inseridos na sociedade. E, depois concomitantemente, vamos estabelecendo relações com outros núcleos sociais. A família é o primeiro espaço que o indivíduo realiza trocas significativas para o desenvolvimento da sua identidade pessoal, de seus valores culturais e sociais. Desse modo, entendemos que relacionado ao indivíduo com autismo a família é a matriz para a promoção do seu desenvolvimento social e psíquico.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996) em seu Art. 2º, a educação é dever da família e do estado. A partir da LDBEN nº 9.394/96, entendemos que a relação família-escola é algo fundamental para a efetivação do processo de escolarização dos indivíduos, o Art. 1º desta lei, define que “[…] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1). Logo, a família e a escola têm sido identificadas como instituições fundamentais no desenvolvimento humano.

Vigotski (2018) esclarece que as primeiras relações sociais que o indivíduo estabelece em seu meio social se constituem pela participação com a família, e que ela tem grande influência no seu desenvolvimento e aprendizagem. O autor afirmou que, desde o início da vida do indivíduo, a família tem um papel decisivo no desenvolvimento da criança, que ela é sua primeira base e influência. O meio familiar impacta na construção da conduta do indivíduo, é o responsável por ensinar, educar e o introduzir no meio social. Vigotski (1998) delineia que as funções psicológicas se desenvolvem por meio de práticas sociais e que, por isso, têm sua origem na cultura.

Bohm e Damiani (2010) esclarecem que o interesse da participação da família nos processos de escolarização de seus filhos, se relaciona com o sucesso e fracasso escolar. As autoras apresentam que o interesse e a participação dos pais influenciam positivamente no desempenho escolar, mesmo para famílias que são de classes sociais mais baixas.

Neste sentido, é importante que as famílias de indivíduos com autismo tenham conhecimento sobre as particularidades, a fim de auxiliar seus filhos a desenvolver o máximo de suas potencialidades. Para isso encontramos em Oliveira, Schmidt e Pendeza (2020) significações importantes que apontam sobre a importância de intervenções com pais de crianças com autismo, pois além de trazer benefícios às crianças, trazem a manutenção e o fortalecimento da unidade familiar, auxiliando no manejo de seus comportamentos ou mesmo na escolha dos serviços de saúde e educação. Os autores indicam que é importante o vínculo entre a família e profissionais que atendem seus filhos auxiliando no seu melhor desenvolvimento.

Oliveira, Schmidt e Pendeza (2020) afirmam que o empoderamento parental permite com que os pais saiam de uma posição passiva, de quem somente recebe e se submete ao que é posto aos seus filhos pelos especialistas e educadores, como também buscam soluções para atuarem de forma ativa no processo de desenvolvimento de seu filho contribuindo com a transformação social. Os autores verificaram os efeitos da intervenção implementada pelos pais sobre as habilidades socio comunicativas maternas e do filho com autismo. A pesquisa foi realizada com uma família composta por pai e mãe e seu filho com autismo, no interior do estado do Rio Grande do Sul. Os resultados da pesquisa mostraram que a intervenção obteve um efeito positivo sobre o aumento das habilidades socio comunicativas da mãe e da criança, além mostrar que o nível de empoderamento parental se mostrou maior após a intervenção.

Azevedo (2017) apresenta a importância das redes sociais significativas, que englobam familiares, amigos, comunidade, professores etc., para que o estudante com deficiência tenha sucesso escolar no Ensino Superior. A autora apresenta que a efetividade dessas redes como com intervenções adequadas, com o intuito de potencializar o desenvolvimento e aprendizagem dos EPAEE, garantem e sustentam ações de inclusão que possibilitam a permanência dos EPAEE no Ensino Superior.

Observamos a importância da família para o desenvolvimento da pessoa com autismo, e como o conhecimento adequado das singularidades do TEA podem auxiliar familiares a realizar intervenções adequadas que ajudem aos indivíduos a superação das dificuldades desencadeadas pelo transtorno.

Vigotski (1995) afirma que a mediação dos signos pelo outro é muito importante, na medida que permite ao indivíduo compreender a significação do mundo que o cerca, tornando-se um ser cultural mediante às relações sociais. O desenvolvimento do indivíduo inicia no grupo primário, meio familiar, e depois se amplia para o grupo secundário, o ambiente escolar. Na escola o professor é essa figura mais importante no ambiente educativo que vai organizar o método de instrução adequado para o aperfeiçoamento das funções psíquicas de seus estudantes.

Para tanto precisamos entender como historicamente o professor foi sido instituído. A formação docente para a perspectiva de inclusão teve muitos representantes no decorrer do tempo: religiosos, psicólogos, médicos, terapeutas e professores, cujas funções variavam entre curar, educar, ensinar, segregar, integrar e incluir. Dessa forma, observamos que a formação da EPAEE, historicamente, é permeada por disputas, avanços e retrocessos.

De acordo com Rodrigues (2018), os cursos de formação de professores para o Ensino Especial iniciaram em 1955, pelos Instituto de Educação de Surdos, pelo Instituto Benjamim Constant e por Órgãos não governamentais, sendo ofertados até 1972, para a especialização de curso normal e, posteriormente, para o nível superior. A autora afirma que o Instituto Pestalozzi ofereceu cursos de férias para professores de excepcionais (termo da época) de 1951. Em 1955, o Estado de São Paulo ofereceu o curso de especialização para o ensino de cegos e, o Estado do Paraná, no ano de 1961, realizou o primeiro evento para discutir a formação de recursos humanos para o ensino especial com autoridades das áreas, culminando com o curso na PUC-SP de especialização em Deficiência Mental.

Nos anos 1970, surgiram os cursos adicionais para a Educação Especial,

seguindo até 2000. Rodrigues (2018) aponta que os estados de São Paulo e do Paraná foram os precursores na formação para a Educação Especial e ainda continuam como referências em estudos e pesquisas na área.

Através da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que orienta que os sistemas de ensino de todos os seguimentos da Educação, foram promovidas respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo "[…] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2007, p. 5). No entanto, a formação dos professores para os EPAEE, no Ensino Superior, requer investimento, embasamento teórico e a tomada de consciência do preconceito para além da forma espontânea e natural com que tratam as pessoas com deficiência. Pois por meio do desconhecimento das potencialidades inerentes a cada indivíduo, professores reproduzem violências simbólicas e verbais, reproduzindo praticas preconceituosas, classificatórias, discriminadora e patologizando crianças/adultos com deficiência/condição.

Na opinião de Rodrigues (2018), é necessário que os professores acompanhem os avanços sobre inclusão na literatura e os conceitos e expressões que variaram no decorrer do tempo, que podem influenciar positivamente ou negativamente a inclusão. De acordo com a autora, para romper com o grau de alienação de alguns professores, é necessário o debate no meio acadêmico, dos conceitos de integração e inclusão, de Educação Especial, de Educação Inclusiva e, até mesmo, porque "[…] existem questionamentos sobre como se faz Educação Especial na Educação Superior e sobre como se trabalha com EPAEE na Educação Superior" (p. 33).

Pensar sobre inclusão no Ensino Superior, mesmo em um período de avanços na legislação e em termos de políticas públicas, ainda se torna um desafio. Atualmente, a maioria das pesquisas está voltada para a Educação Básica. As pesquisas voltadas à inclusão na Educação superior são recentes e a maioria foca na deficiência e não nas formas de compensá-las por meio de práticas diferenciadas de ensino para os EPAEE.

Contudo, mesmo com leis que garantem acessibilidade do EPAEE ao Ensino Superior, ainda é preciso criar leis e mesmo executar políticas mais pontuais que busquem alternativas para efetivar essa inclusão. Além do que, no processo educativo, não se deve silenciar ou reforçar concepções alienantes, preconceituosas, e sim, mediar processos de ruptura, por meio de escolarização intencional,

fundamentados na diversidade humana. Assim como na Educação Básica, no Ensino Superior, são necessários estudos e investimentos em cursos de formação continuada, em pesquisas científicas, não apenas como forma de promover essa inclusão, como também de contribuir com os professores para que reflitam quanto à sua prática pedagógica, pois sabemos que as salas de aula estão cada vez mais heterogêneas e com estudantes com peculiaridades especificas, sendo EPAEE ou não.

A formação permanente dos professores consiste em um eixo fundamental para garantir inclusão e ensino de boa qualidade para os EPAEE, na medida em que parte considerável dos atuais professores não recebeu formação acadêmica para atuar com esse novo público. E, mesmo os que participaram de cursos de graduação ou de pós-graduação, as disciplinas não são suficientes para atender a todas as mudanças e especificidades que encontramos em sala de aula. É necessária essa formação continuada para os professores, trabalhando pedagogicamente conceitos, teóricos e legais, e instigando para que atuem criticamente em sua prática docente.

De acordo com o exposto por Viera (2008) "[…] a educação escolar deve ser o reduto do saber sistematizado, da mediação intencional, com objetivos e finalidades previamente estabelecidos, do processo mais elaborado de apropriação (p. 108). Dessa forma, o professor deve se apropriar das teorias, metodologias adequadas, dos conteúdos e suas finalidades, dos fundamentos filosóficos que formatam a Educação que se propõe. E por meio dessas ações que podemos encontrar caminhos de possibilidade para um processo de escolarização – que mesmo em uma sociedade capitalista, de relações sociais de dominação, exploração e alienação, nas brechas possíveis – que possibilite o máximo de desenvolvimento de todos os indivíduos.

O professor tem um papel importante a cumprir, pois deve adaptar as diversas singularidades de sua sala de aula, deve ser o agente que vai mediar o conhecimento científico, aprendo e ensinando ao educar, conforme é expresso por Libâneo (2007):

> [...] o professor media a relação ativa do educando com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar (p. 29).

As instituições de ensino devem propor respostas educativas às demandas das exigências sociais contemporâneas. Libâneo (2007, p. 80) propõe que "[...] pensar

num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino diante da realidade em transformação.

> Obviamente, os professores de hoje sabem que diferenças sociais, culturais, intelectuais, de personalidade, são geradoras de diferenças na aprendizagem. Todavia, o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade que é ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular (p. 19).

Ademais, o professor também é um importante agente que auxiliará na desconstrução das desigualdades, para isso, ele deve ser formado e formar pessoas capazes de entenderem as diferenças no sentido de compreender as potencialidades do EPAEE. E, para que isso ocorra, é necessário [...] “reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos, bem como promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos” (LIBÂNEO, 2007, p. 42).

Saviani (2009) salienta que a formação de professores não pode estar dissociada das problemáticas das condições de trabalho que fazem parte da carreira docente:

> […] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestimulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...]. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis (p. 153)

Corroboando com essa afirmação, Rodrigues (2018) aponta a necessidade de priorizar a formação de professores como uma demanda permanente das políticas públicas do Brasil. E essa demanda aumenta quando compreendermos a importância da Educação Inclusiva no processo dos futuros professores para o ensino EPAEE. Pois, de acordo com a autora, a escolarização desse público necessita de modificações físicas e curriculares, “[…] desenvolvimento e uso de tecnologias específicas e, sobretudo, em contratação de profissionais com qualificação específica, a exemplo da necessidade de interpretes de Libras para o enfrentamento de situações

pedagógicas” (RODRIGUES, 2018, p. 73). É importante destacar, contudo, que essa formação continuada não deve se restringir somente aos professores, mas ser direcionada também aos técnicos das IES. Até porque serão eles os primeiros profissionais que entrarão em contato com esse público.

Vygotski (1997) é um autor que ofereceu, em seus estudos, caminhos para pensar uma formação de professores que vise a formação integral de todos os indivíduos, independente de sua condição, principalmente, aos problemas relacionados ao atendimento à deficiência na Educação escolar. Ele salientava “[...] que horizontes se abrirão aos pedagogos, quando eles reconhecerem que um defeito não é apenas uma desvantagem, um déficit ou uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e capacidades, que ele tem significância positiva!” (VYGOTSKI, 1997, p. 56).

Defendemos essa perspectiva histórico-cultural com subsídio teórico-prático e metodológico importante de apoio aos pais e professores, pois são potentes no sentido de reforçar ideias que nos fazem enxergar a deficiência como possibilidade, e não somente seus aspectos negativos. É, pois, insistir no que apregoava o próprio Vigotski (1997, p. 15): “[…] a força motriz para o desenvolvimento”. Diante desse pressuposto, o papel do pai ou do professor é de fundamental importância, na medida em que todo EPAEE poderá aprender, desde que se criem condições e meios para que ele possa se desenvolver, ampliando suas capacidades superiores.

A discussão da próxima seção objetiva, justamente, apresentar aportes da Teoria Histórico-Cultural que indicam uma proposta de superação da deficiência e da exclusão e de proposição de alternativas para uma real inclusão escolar, baseados, fundamentalmente, na Defectologia de Vigotski.

4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AUTISMO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção apresenta achados de estudos de Vigotski e de autores que investigaram e publicaram após suas teorizações sobre a Educação Especial. Para tanto, no primeiro momento, desenvolvemos um breve panorama histórico sobre a Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, discutimos alguns de seus principais conceitos ligados à presente pesquisa e, por fim, tratamos da Defectologia proposta por Vigotski e seus possíveis desdobramentos quanto à pesquisa em tela.

Para entender a base dos princípios histórico-culturais, é preciso conhecer o período histórico no qual ela começou a ser desenvolvida, quais as inquietações que levaram à elaboração dessa teoria, seu contexto político, econômico, cultural e social. Esse constructo teórico foi desenvolvido na antiga União Soviética, após a Revolução de 1917, quando essa nação passou por um forte período de transição social em que autoridades políticas, pesquisadores, intelectuais e estudantes lutavam para construir um país novo, uma sociedade pensante.

Segundo Prestes (2010), no final do século XIX e início do século XX, o mundo passou por um período bastante conturbado. No ano de 1905, a Rússia fez sua primeira tentativa de criar uma Revolução Socialista, no entanto, acabou fracassando, mas serviu de lição e aprimoramento para a revolução ocorrida em 1917, que se deu pela acensão dos bolcheviques ao poder. O processo revolucionário na Rússia foi desencadeado pelo povo, que sofria de miséria e fome. Além disso, final do século XIX, vários intelectuais, apoiados nas ideias de Marx, formaram um partido político atuante e com liderança das classes trabalhadoras (PRESTES, 2010).

Prestes (2010) comenta que a revolução de outubro de 1917 afetou não só a Rússia, mas também as repúblicas e regiões vizinhas. A Rússia, sendo o primeiro país socialista, estava passando por diversos desafios, mas sua prioridade era a Educação, tendo em vista que 90% da população era analfabeta. Por esse motivo, a Educação “[...] deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução” (PRESTES, 2010, p. 28). Assim, podemos dizer que, ante um país atrasado e mal posicionado no cenário internacional, e sem produção suficiente para atender as necessidades de seu povo (alimentação, vestimentas, moradias, transporte), em meio à guerra civil e aos conflitos para implementação dos ideais e práticas

revolucionários, erguer-se a necessidade de pensar a formação de um homem novo e de uma Educação nova, fundamentada nos princípios humanistas, mediante a colaboração de todos que buscavam a transformação do país.

Nesse período de transformação da Rússia ocorreu-se que ia sendo formado o intelectual Lev Semionovich Vigotski, considerado o fundador da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski nasceu na Bielorrússia, em 1896. De origem judia, sua família possuía boas condições sociais, o que lhe possibilitou o acesso a boas escolas, bibliotecas, literaturas e o aprendizado de diversos idiomas (BARROCO, 2007). Após concluir seus estudos, ingressou na Universidade de Moscou, no período de 1914 a 1917, onde cursou Direito e Literatura. Nessa época, os judeus sofriam diversos tipos de discriminação, tendo que se sujeitar a um número limitado de vagas nas universidades, porém, Vigotski venceu todas elas e se tornou um dos intelectuais mais reconhecidos de seu tempo, em vista de suas contribuições sobre o desenvolvimento humano, relevantes até os dias atuais.

Entre 1925 e 1930, as investigações lideradas por Vigotski promoveram uma série de estudos revolucionários sobre a organização do comportamento humano, fundamentados no social, na história e na cultura humanas. A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida, ao longo dos anos, por um grupo de cientistas, sendo seus principais expoentes Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev. Essa linha teórica é considerada um marco psicológico mundial e serviu de embasamento para o realinhamento de estudos no campo da Psicologia, da Pedologia e também da Educação (CASTRO, 2014; PRESTES, 2010).

A base da teoria de Vigotski está fundamentada, epistemologicamente, no materialismo histórico-dialético, de Karl Marx e Friedrich Engels, na intenção de explicar o desenvolvimento humano por meio da relação materialista histórica e dialética do indivíduo com o mundo. Prestes (2010, p. 55) explica que “[...] o desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos; para ele, o importante era o que o marxismo oferecia para a psicologia constituir-se como ciência”. Marx usou o método histórico-dialético para entender a sociedade e Vigotski usou o método de Marx para entender o desenvolvimento do ser humano (PRESTES, 2010).

A Teoria Histórico-Cultural, para autores como Castro (2014) e Prestes (2010), está alicerçada nos princípios do materialismo histórico-dialético, entende o homem como um ser social constituído historicamente e o psiquismo humano está situado na materialidade e no tempo. Ao adotar essa concepção epistemológica, a análise a

respeito do homem deve considerar o processo histórico e dialético das relações do homem com o mundo e com os outros homens. Para realizar essa análise, é necessária a adoção de determinados conceitos teórico-metodológicos vinculados a esses pressupostos – que serão aprofundados mais adiante.

4.1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotski (1995) entendia que o desenvolvimento humano tem como ponto de partida a etapa mais elementar da estrutura psíquica, de ordem biológica, para um novo processo – que ocorre pelo contato com a cultura humana – mediado por instrumentos do meio social, culminando com o que ele denominou Funções Psicológicas Superiores (FPS). Esse aspecto é fundamental, seja para a constituição da sua teoria, seja para compreendermos o desenvolvimento humano de pessoas com ou sem deficiências ou alguma condição, como é o caso da pessoa com TEA.

De acordo com Castro (2014), não é fácil entender o desenvolvimento humano em sua plenitude, pois isso envolve um complexo processo cognitivo que provoca transformações qualitativas no pensamento, por meio do desenvolvimento das FPS. Segundo o autor, é essa "[...] relação entre processos psíquicos internos e conhecimentos culturais externos, historicamente produzidos pelo ser humano, que lhe confere o caráter superior ao seu pensamento" (CASTRO, 2014, p. 31). Para que o homem desenvolva suas FPS, é necessário que suas relações sejam mediadas por instrumentos e signos (VYGOTSKI, 1995), elementos mediadores que contribuem para esse desenvolvimento. Desse modo, o conceito de mediação perpassa por toda a concepção de Vigotski sobre desenvolvimento, pois é a relação com o meio social que gera o desenvolvimento do indivíduo.

Vigotski (1995) observou que o desenvolvimento pleno do ser humano ocorre em dois planos: o biológico e o cultural. Este último ocorre pelas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo, mediadas por instrumentos e signos. Os instrumentos atuam para transformar o meio; já os signos são abstrações que controlam a própria conduta humana, sendo a linguagem verbal o sistema sígnico mais importante criado pela humanidade (VYGOTSKI, 1982; CASTRO, 2014).

Considerando as relações mediadas por um adulto, um professor, um estudante "mais adiantado", ou, até mesmo, por um objeto que promova o desenvolvimento do sujeito, podemos afirmar que o professor é um dos mais

importantes sujeito em um processo educativo. O professor, por ser mais experiente, pode perceber o nível de desenvolvimento dos seus estudantes e propor atividades que possibilitem o avanço desses indivíduos, sejam eles especiais em variados sentidos.

A orientação fornecida pelo professor deve considerar atentamente as especificidades de cada sujeito e propor atividades conforme o nível de cada um. O professor precisa ter a percepção da zona de desenvolvimento de seus estudantes, incentivando-os a superar um estágio para outro superior na escala do conhecimento. Assim, os estudos de Vigotski constituem um relevante referencial que pode contribuir com trabalhos dos professores no sentido de criar possibilidades para a superação das dificuldades de seus estudantes.

Castro (2014) explica que Vygotsky (1982) situava a linguagem verbal como central em sua obra, destacando que a relação do homem com o mundo, em um plano psicológico superior, estabelece-se pela relação entre linguagem verbal e pensamento. De acordo com Castro (2014), todos os campos da atividade humana são mediados pela linguagem verbal e a linguagem está presente desde os primeiros meses de vida do indivíduo, quando o adulto a utiliza para se relacionar com a criança. Segundo Vygotsky (1982), é por volta dos dois anos que pensamento e linguagem se encontram, constituindo o pensamento verbal. Nesse momento, a criança adentra o mundo das abstrações, da consciência, ao nomear e estabelecer relações entre os objetos, salienta Castro (2014), com base em estudos de Vigotski.

Podemos aferir que a pessoa com autismo, no início do seu processo de desenvolvimento, ao ter comprometida a sua oralidade, pode desencadear um prejuízo/comprometimento de seu desenvolvimento psicológico, acarretando assim uma dificuldade no estabelecimento das relações que esse indivíduo tem com o meio social. Desse modo, é tão importante atuar o mais precocemente nas pessoas com TEA para não acarretar prejuízos em todo seu processo de desenvolvimento.

Durante o desenvolvimento, a criança não passa apenas por um crescimento ou aumento, mas por uma reestruturação das relações entre determinados aspectos do sistema orgânico. Vigotski (2018) esclarece que, no desenvolvimento psicológico, essas reestruturações também se apresentam, já que as funções psicológicas não apenas se alteram e crescem, mas mudam as correlações entre elas. Observamos os exemplos que o autor postula para nos auxiliar a esclarecer esse entendimento. No caso do bebê, ele nasce sem saber nada sobre o mundo. Na consciência do bebê,

está presente apenas o germe de todas as funções futuras, um todo indiferenciado. Ao fim da idade de bebê, surge a primeira infância, o segundo ano, e um grupo de funções se destaca, diferencia-se e ocupa um lugar dominante em relação as outras funções, a percepção afetiva (as emoções e percepções). Isso significa que a criança pensa somente no momento em que percebe algo, assim com sua emoção, sua emoção, que se exterioriza apenas no limite de sua percepção.

Vygotski (2018, p. 104) esclarecia que a lei geral de desenvolvimento tem, em cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento seu período ideal e mais intenso, desse modo, o desenvolvimento ideal para cada função psicológica é o momento que pela primeira vez se diferencia do restante da consciência e se torna a função dominante: "[…] a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento".

Na idade pré-escolar, a situação é outra, a percepção se diferencia tanto interna como externamente. Vigotski (2018) explicava que, nessa etapa, a função que se destaca como dominante é a memória, que está em condições máximas de desenvolvimento; estando as demais funções a ela subordinadas e em situação de dependência – a criança lembra para pensar. Assim sendo, a percepção se torna subordinada e a memória se transforma em função predominante. Desse modo, o desenvolvimento posterior se caracteriza pela reestruturação do sistema, assim "[…] em todas as idades posteriores, uma nova função se desenvolve e começa a ocupar uma situação dominante por meio da função anterior" (VIGOTSKI, 2018, p. 106).

O processo de reestruturação do elementar ao superior não ocorre de forma direta, nem se desenvolve simultaneamente, mas na relação dessas funções, em uma intrínseca coligação na qual, conforme afirmava Vygotski (2006): "[…] são estruturados à medida que formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparecimento de sínteses complexas" (p. 118).

Vygotski (1995) explicava que as funções psicológicas elementares (percepção, movimentos, reações etc.) são aquelas relacionadas aos instintos. Já as funções superiores (pensamento verbal, consciência, controle, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária etc.) resultam das relações mediadas entre o homem e o conjunto de objetivações culturais produzidas historicamente pela humanidade, essencialmente, desencadeadas por meio da linguagem verbal. Com base em estudos de Vigotski, Castro (2014) sistematiza que, no processo de desenvolvimento humano, as funções elementares só se modificam se a funções

superiores sofrerem mudanças profundas. As FPS se interligam entre si em um sistema psicológico; todavia, esse processo não se esgota, pois continuamente se ajusta a novos sentidos e significados gerados nas FPS, promovendo avanços e saltos no desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKI, 1995).

As crianças que têm relações comprometidas tendem a ter consequências negativas quanto ao desenvolvimento de suas FPS. Nas pessoas com deficiência, a relação com o mundo deve ser analisada buscando criar vias alternativas para o desenvolvimento dessas funções. Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (PRESTES, 2010), proposto por Vygotsky (1982), aponta caminhos para vencer a exclusão e alcançar a inclusão.

Vygotsky (1982) dizia que os psicólogos e educadores, quando avaliavam o desenvolvimento infantil, costumavam observar apenas os processos já construídos; que olhavam para o que a criança já dava conta, o que ela já dominava de forma autônoma. Todavia, Vigotski afirmava que, quando se olha para o desenvolvimento infantil, é necessário vê-lo como processo, ou seja, como algo que está em constante movimento, e não apenas observar o que a pessoa já é capaz de realizar. Assim sendo, a ZDI se refere às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado período etário.

Se hoje uma criança apresenta determinadas capacidades, determinadas funções já desenvolvidas, ela também apresenta outras funções que estão em vias de desenvolvimento. Nesse ponto, para explicar esse conceito, Vygotsky (1982) fez uma analogia, destacada por Castro (2014), entre o processo de cultivo e amadurecimento das frutas e o processo de maturação das funções mentais humanas, argumentando que:

> [...] um processo de desenvolvimento nunca se determina analisando a parte final unicamente. Um agricultor, desejando avaliar o estado de sua horta, não poderá se limitar a valorizar apenas as frutas que já estiverem maduras, devendo atentar também para as que ainda estão em estado de maturação. O Psicólogo, da mesma forma, ao analisar o estado de desenvolvimento mental de uma pessoa, deve estar atento obrigatoriamente não só às funções mentais maduras, mas também àquelas que estão em processo de desenvolvimento. Não só o nível atual, mas também a zona próxima de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1982, p. 238).

Há os frutos já desenvolvidos e os brotos, aqueles que estão em vias para se desenvolver; e o processo educacional deve considerar os brotos do desenvolvimento. Para Vygotsky (1982), somente quando a criança aprende alguma

coisa é que ela se desenvolve. Quando o autor fala em brotos, está salientando que é preciso cuidar das funções que estão se desenvolvendo, porque é sobre elas que qualquer ação de ensino deve incidir.

Nesse sentido, na assistência ao processo de desenvolvimento de conhecimento na ZDI dos estudantes, o papel do docente deve partir do olhar sobre as necessidades que a criança precisa superar para aprender naquele momento e, então, se desenvolver. No caso do professor, a assistência é especializada à criança; no caso da família, é coordenar/dirigir o que não está adequado ou que ela precisa aprender, levando em consideração o que vem sendo trabalhado na escola. E o grau de complexidade dessa ajuda vai se modificando conforme a criança vai se desenvolvendo. Portanto, é necessário ter clareza sobre em que momento o estudante está, se na ZDI ou na Nível de Desenvolvimento Real (NDR), a fim de que se possa propor o necessário para garantir a aprendizagem sobre determinado conhecimento ou habilidade, pois é isso que vai garantir avanços em seu desenvolvimento.

Vygotsky (1982) também afirmava que atuar na NDR é atuar sobre aquilo que o sujeito compreendeu de forma a dominar ação ou conteúdo sem ajuda, do mesmo modo que atuar em uma ZDI “muito distante” pode levar um sujeito em processo de desenvolvimento de algo que ele ainda não pode alcançar, não surtindo o efeito pedagógico esperado.

Prestes (2010) salienta que o conceito de ZDI pode ser utilizado em diversas ações pedagógicas, não se limitando somente às atividades escolares da criança, mas também nas relações com os objetos, nas brincadeiras e nas atividades de imitação. Castro (2014) destaca que o conceito de imitação é um dos mais ligados ao de ZDI na obra Vigotskiana, pois, desde muito cedo, a criança aprende a imitar as pessoas em seu entorno, apropriando-se de conhecimentos, habilidades e informações.

A perspectiva de Vygotski (1997) acerca da imitação não se relaciona com a estabelecida no senso comum, atribuindo-lhe um sentido mecânico. Todavia, carrega outros significados, como a ajuda mútua e a colaboração entre os pares. Conforme enfatiza Castro, (2014, p. 37), baseado nos estudos de Vigotski, “[…] a Teoria Histórico-Cultural sustenta a hipótese de que, por meio da imitação, as crianças fazem uma recriação e não uma mera cópia”.

A posição de Vygotski (1997) soa hoje bem à frente de seu tempo, numa

perspectiva sistêmica e dialética do problema natureza *versus* criação, pois o principal objetivo da “nova pedagogia social” delineada pelo autor deveria lidar “[...] não tanto com [qualquer] fator biológico, mas sim com suas consequências sociais” (VYGOTSKI, 1997, p. 66). Nos textos do autor aqui referenciados, encontramos novas formas de compreender a psique humana, promovendo um olhar para as deficiências que fornece pistas de formas alternativas para superá-las. De acordo com o Vygotski (1997), a plasticidade do ser humano abre possibilidades ao desenvolvimento de qualquer limitação. Nessa perspectiva, amplia-se o modo de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência/condição.

Um indivíduo que tem a comunicação prejudicada, se não tiver elementos mediadores alternativos, sofrerá prejuízos em seu desenvolvimento por ter comprometida a sua relação com a cultura. Porquanto, é através da linguagem que o indivíduo desenvolve a capacidade de entender e de se fazer compreender pelo contexto social. Essa relação do homem com o mundo é construída culturalmente, visando a um tipo de pessoa sem deficiência, conforme afirmava Vygotski (1997):

> Todo o aparato da cultura humana (da forma externa de comportamento) é adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que possui certos órgãos - mãos, olhos, ouvidos - e certas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os sinais e símbolos destinam-se a um tipo de pessoa normal[12]. Daí decorre a ilusão de que existe uma convergência, uma transição espontânea, das formas naturais para as culturais [...] a convergência é substituída por uma divergência profunda, por uma discrepância, pela falta de correspondência entre as linhas de desenvolvimento natural. E do desenvolvimento cultural da criança (p. 185).

Para as pessoas com deficiência ou autismo, esse processo é mais difícil. Suas formas de mediação se dão por vias colaterais do desenvolvimento cultural, constituídas de readaptações que compensam a função comprometida pela deficiência/condição, conseguindo, então, estabelecer essa relação cultural,

[12] Os termos “criança anormal”, “criança com defeito”, “anormal”, “criança débil mental” e “criança inválida”, entre outros utilizados ao longo da obra, fazem parte da terminologia utilizada na época em que Vigotski escreveu. Para Vygotski (2003, p. 15), “o conceito de normalidade pertence às noções científicas mais difíceis e indeterminadas [...] não existe norma alguma, mas há uma quantidade inumerável de variações diferentes, desvios da norma [...] a norma representa um conceito meramente abstrato [...] todas as formas anormais de comportamento podem ser dividas em: formas passageiras e fortuitas – lapsos, distrações, etc.; estados prolongados e persistentes – neuroses e psicoses; alterações permanentes de comportamento”. Utilizou-se a expressão igual do autor quando esta se relacionou aos textos de Vygotski nos quais ela surgiu em citações literais.

demonstrando que o “[...] desenvolvimento cultural do comportamento não está necessariamente relacionado a uma ou outra função orgânica” (VYGOTSKI, 1995, p. 311).

O desenvolvimento do psiquismo humano aponta o princípio da etapa superior do pensamento humano, que não é determinada somente pelas leis biológicas, mas, também, pelas leis sociais e culturais. A atividade representa a condição básica para o desenvolvimento superior do psiquismo, que se constitui na consciência humana. Desse modo, é por meio da atividade humana que a consciência encontra condição de desenvolvimento e transformação.

Uma atividade precisa de um motivo para ser efetivada. O motivo, para Leontiev (1961), ocorre quando o homem refletindo no cérebro, excita e dirige uma “[…] ação a satisfazer uma necessidade determinada (p. 6)”. Assim sendo, de acordo com o autor o motivo da atividade humana se caracteriza pela sua variedade, se diferem uns dos outros, primeiramente, pelo tipo de necessidade que correspondem.

> Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina. Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo. Quando não se dão essas condições e não se planeja o fim correspondente ao motivo, ainda que seja próximo, tal motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que conduz à satisfação da necessidade (LEONTIEV, p. 9).

Desse modo, Leontiev (1960) afirmou que um gênero de motivos da atividade de estudo está dividido entre geral e amplo (adquirir formação cultural, preparar para o trabalho futuro etc.) e particular e estreito (prêmios não ter castigo, passa na prova etc.). O motivo geral e amplo dura muito tempo, dão ao estudante um sentido determinado, enquanto o motivo particular e estreito dura pouco tempo e o estimulam a ações imediatas que estimulam os estudantes a realizar aquilo que havia proposto no motivo geral e amplo. Assim sendo, os “[...] motivos de um e outro gênero atuam simultaneamente, formam uma espécie de sistema único, no qual cada um deles tem papel distinto” que conduz a “[…] uma direção determinada e um sentido às ações que os constituem, e outros servem de estímulo direto para realizá-las” (p. 10).

Leontiev (1961) salienta que entre os motivos sempre há um que é o principal, todavia, nas distintas etapas do desenvolvimento do indivíduo, um motivo que é principal em determinada idade pode ser outro em outro período mais avançado. Assim sendo é importante que o individuo tenha consciência desses motivos,

permitindo assim valorizar os atos e mudar a influencia dos motivos determinados, ao passo que se o “[…] o sujeito adquire consciência dos motivos de seus atos, pode ver as coisas de outra maneira e modificar sua conduta” (p. 11).

Desse modo é importante entender o conceito de consciência como condição para o desenvolvimento superior do indivíduo. De acordo com Castro (2019), o primeiro esboço da ideia de consciência consta no Tomo I das Obras Completas de Vygotski (1991), entendida como uma função psicológica superior humana. Castro (2019) comenta que, após o nascimento, o bebê já começa a desenvolver atividades primitivas de consciência e que, com o passar no tempo, na fase adulta, por meio do uso das palavras, a consciência continua a se desenvolver, variando de acordo com o meio social em que o indivíduo se insere.

Prestes (2010) explica que há duas maneiras de interpretar o conceito de consciência em Vigotski: o primeiro “[...] como sinônimo de psiquismo humano, matriz do pensamento (*soznanie*, consciência)”; e o segundo, “[...] como tomada de consciência, função psíquica superior, consciência e controle (*osoznanie*, discernimento e controle consciente do ato de pensar)”. Nas palavras de Vygotski (1991, p. 3):

> [...] a própria consciência ou a tomada de consciência dos nossos atos e estados deve ser interpretada como sistema de transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente em cada momento consciente. Quanto maior seja o ajuste com que qualquer reflexo interno provoque uma nova série em outros sistemas, mais capazes seremos de prestar-nos conta de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras etc.).

Castro (2019) afirma que essas duas concepções são distintas, porém, interligadas, não concorrentes nem excludentes:

> […] o processo psíquico superior, tomada de consciência, nesta perspectiva, faria parte do sistema psíquico humano, a consciência. A consciência, nessa interpretação, é a própria psiqué humana, obviamente, mais abrangente do que o processo psíquico superior tomada de consciência (p. 47).

Castro (2019) explica que Vigotski iniciou seus estudos sobre o conceito de consciência atrelado ao conceito de reflexo, proveniente da concepção pavloviana; todavia, propõe um estudo da consciência baseado nas experiências históricas e sociais do ser humano, pois é na socialidade humana que se desenvolve a consciência.

> A relevância das relações sociais para o desenvolvimento da consciência na perspectiva defendida por Vygotsky é evidente, pois, para ele, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas algo que se desenvolve somente no indivíduo na medida em que este passa a se relacionar consigo próprio do mesmo modo como se relaciona com os outros, no contexto de uma dada cultura. Sendo assim, a consciência não pode surgir, nos seres humanos, senão mediante relações sociais, tornadas possíveis, essencialmente, pela linguagem verbal (CASTRO, 2014, p. 49).

A experiência histórica se constitui por meio da experiência social dos indivíduos ao longo do tempo, provocando a constituição e o desenvolvimento da consciência no plano ontogenético de cada pessoa. Nesse sentido, Castro (2019, p. 7) salienta que "[...] a consciência não é um processo psíquico que surge individualmente, mas que se realiza no indivíduo na medida em que este se relaciona consigo próprio e com as outras pessoas, no contexto de uma determinada cultura".

Compreende-se que a tomada de consciência é, de acordo com Castro (2019, p. 8), "[...] uma ideia relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes". Isso significa que a tomada de consciência não é um processo linear ou definido por componentes estáticos, mas subjetivo, decorrente da linguagem como guia do pensamento. Desse modo, é importante que os professores da Educação Superior possam perceber o que não percebiam antes, que lutem por uma sociedade que não produza tantas formas diferentes de apropriação das produções culturais, mas que busque a emancipação humana. E essa ação passa, necessariamente, por uma formação que possa atender, de forma cada vez mais especializada, estudantes EPAEE e estudantes com TEA.

4.2 A CONCEPÇÃO DE VIVÊNCIA EM VIGOTSKI

Na categoria vivência proposta por Vigotski (1996), encontramos ponderações capazes de explicar a dimensão afetiva como parte constitutiva da natureza humana, relacionando o afeto ao intelecto no desenvolvimento do psiquismo humano, como nos explica Marques (2014).

Segundo Delari Junior e Passos (2009), na língua portuguesa, a palavra vivência é a que mais se aproxima de *perejivanie*, termo russo para designar as experiências vividas, acompanhadas de sentimentos e comoções, "[...] situação, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões" (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009. p. 9). Na Rússia, esse conceito visava designar situações

afetivas positivas e negativas, pois *perejivanie* sempre referia-se a algo especificamente intenso – e que assume lugar central nos escritos de Vigotski, evidenciando elaborações teóricas de uma unidade dinâmica da consciência (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009).

Vigotski começou a utilizar o conceito *perejvanie* (vivência) em seus primeiros textos e palestras, quando era crítico de arte. Toassa (2011, p. 215) aponta que, "[...] para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos e participativos que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela". Toassa ainda esclarece que deve-se ter cuidado ao diferenciar vivência de experiência, pois ambas não têm o mesmo significado na obra de Vigotski: as vivências "[...] envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo" (TOASSA, 2011, p. 35); as experiências, por sua vez, não causam marcas na vida das pessoas que passam por elas e, no máximo, causam lembranças. Desse modo, *perejivanie* (vivência) será um "[...] tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica" (TOASSA, 2011, p. 759). Na análise de Marques (2014):

> Com a intenção de esclarecer que o psiquismo humano constitui-se culturalmente, Vigotski (1996) recorre à categoria vivência para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo, ao mesmo tempo, racional, emocional, afetivo; ligado à vida real das pessoas, ou seja, "as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles" (p. 74) (grifos do autor).

No texto *A crise dos sete anos*, Vygotski (1996) explicava que é nessa idade que a criança passa por situações de crise ou virada, cuja característica mais marcante é a perda da espontaneidade. Segundo o autor:

> A razão da espontaneidade infantil radica no fato de que não se diferencia suficientemente a vida interior do exterior. As vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos mesmos, isto é, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos essa diferenciação é muito grande e por isso o comportamento dos adultos não é tão espontâneo ou ingênuo como o da criança (p. 377).

Com base nos textos de Vigotski, Marques (2014) explica que, até os sete anos, a criança manifesta o que sente como sente: não há traços de diferenciação, seus

sentimentos estão em situações sincréticas, não separa sensações internas e externas. Isso significa dizer que a criança não esconde suas emoções, manifestando-as exatamente como as sente. É aos sete anos que a criança perde sua espontaneidade, quando incorpora sua conduta, quando começa a agir de forma mais intelectual e consciente. O fator intelectual é o que passar a mediar a vivência e a compreensão da criança sobre a vivência, que significa atribuição consciente do que se vive às suas ações. Segundo Marques (2014, p. 79), “[...] a vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado porque ela envolve a produção de afetos e sentidos”.

Vygotski (1996) discutia que o conceito de *perejivanie* (vivência) está diretamente ligado ao conceito de situação social de desenvolvimento. O autor apontava que as percepções de vivência de um bebê são completamente diferentes das de uma criança de sete anos. Como no exemplo de quando um bebê sente fome, ele só sente fome, não tem consciência de suas vivências, enquanto a criança de sete anos sabe que quer comer e esse processo só ocorre pela vivência que essa criança tem. Pois ela começa a entender o significado atribuído no meio social às expressões “estou triste”, estou com fome”, dentre outras mais, surgindo uma orientação consciente de seus atos.

Aos sete anos, forma-se uma estrutura de vivência que permite que a criança compreenda os significados que a circundam como “estou triste”, “estou com fome”, “estou com raiva” e, nessa fase, surge uma orientação consciente de suas próprias vivências. Vigotski (1996) apontava que existem peculiaridades que caracterizam a crise dos sete anos:

(i) As vivências adquirem sentidos: devido ao surgimento de conexões totalmente novas que adquirem um sentido determinado, aos sete anos, há uma reestruturação das vivências infantis;
(ii) As vivências dos afetos: quando se generalizam pela primeira as vivências dos afetos, aparecendo a lógica dos sentimentos. A criança generaliza seus sentimentos, ela realiza uma autoavaliação, julgando seus sucessos e sua própria posição.

Vigotski (1996) salientava que, na idade pré-escolar, a criança toma atitudes

generalizadas frente a si próprio, não sabe julgar a si mesma, não generaliza as relações com as pessoas em seu entorno. Já nas crianças com sete anos aparecem diversas e complexas formações que modificam brusca e radicalmente o comportamento infantil. De acordo com o autor, a unidade para o estudo da personalidade é o meio, mas, na Psicologia e na Psicopatologia ou Patopsicologia, essa unidade se chama vivência. A vivência da criança é essa unidade única que representa a influência do meio sobre a criança.

> […] a vivência constitui-se a unidade da personalidade e do entorno como uma figura de desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos da personalidade e ambientais realiza uma serie de diversas vivências na criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não motive a consciência de algo. No entanto, cada vivência é pessoal (VYGOTSKI, 1996, p. 266).

No transcurso do desenvolvimento da pessoa com deficiência, a influência do meio e das vivências proporciona uma oscilação em um ou outro aspecto. Vygotski (1996) demonstrava que não é a situação por si só que define a vivência, mas sim o modo como se vive dada situação. Mesmo em uma mesma família, os filhos desenvolvem caminhos distintos de desenvolvimento, pois eles vivenciam de forma distinta as situações vividas.

Como no caso demonstrado por Vigotski (2018), de três crianças de uma mesma família, que se encontram nas mesmas condições. A mãe bebia e sofria de problemas nervosos e psíquicos por causa disso, momentos de embriaguez e ações de agressividade. Cada uma das crianças apresentava quadros de distúrbios de desenvolvimento complemente diferentes. A criança menor mostrava sintomas neuróticos, defensivos, desenvolveu medos, gagueira, às vezes, silenciava ou perdia a voz, […] “ela reagia à situação com total abatimento e indefensibilidade” (p. 76). Na segunda criança, percebia-se um estado de conflito interno, uma relação afetiva contraditória, a mãe, por um lado, era uma pessoa de muita ligação, por outro, era uma fonte de medo (um ódio terrível). Na terceira criança, o filho mais velho, encontramos criança tímida e de inteligência curta, mas que mostrava traços de maturidade, seriedade e preocupação precoce. Essa criança entendia que a mãe era doente e sentia pena dela, e, portanto, teve que se tornar o chefe da casa, sendo o que deveria cuidar das demais crianças. Foi uma criança que deu sinais de uma

alteração no seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 76).

A partir do exemplo de Vigotski, fica evidente que a vivência na criança, sua consciência e sua atribuição de sentido se relacionam afetivamente com um determinado acontecimento. Para Vygotski (1996), a vivência se relaciona em uma parte, pelo meio e a sua relação com o indivíduo e, por outra, com as manifestações da individualidade do próprio desenvolvimento do individuo. O autor afirma que "[...] o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência do referido meio" (idem, p. 267). Vygotski (1996) definia que toda vivência está ancorada em uma situação real, dinâmica, do meio em relação com a criança. A essência de todo desenvolvimento se dá pela reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança essencial que determina a relação da criança com o meio e que define suas mudanças de seu comportamento. Quando a criança passa de uma fase para outra, geram-se novos desejos e necessidades, o que era essencial antes, torna-se relativo e pouco importante na etapa seguinte, por exemplo.

Vygotski (1996) definia *perejivanie* da seguinte forma:

> *Perejivanie* para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (p. 188).

Prestes (2010) confirma que *Perejivanie*, para Vigotski, é essa relação da particularidade da criança e do ambiente social em que ela se encontra, na medida em que "[...] o ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes" (p. 120).

> Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças – uma de cinco meses e outra de cinco anos – embora estejam no mesmo espaço, não vivenciam de modo equivalente o ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo; a criança de cinco meses percebe a situação de uma forma e a de cinco de outra; portanto, cada uma tem a sua vivência e o ambiente social não é equivalente para ambas. Ou seja, o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (idem, p. 120).

Quando relacionamos o conceito de vivência aos fatores que influenciam o sucesso escolar das EPAEE, observamos como esse conceito é importante para estudos nessa área, já que o desenvolvimento do indivíduo depende da sua relação com o meio e que essa relação depende das vivências no referido meio. Nessa perspectiva, são necessários criar condições objetivas para que as EPAEE vivenciem ambientes educativos adequados para que desenvolvam todas as suas potencialidades.

Portanto, estudar as vivências significa desvelar as necessidades e inclinações que determinam as atitudes dos indivíduos, pois o caráter das vivências define o estado das necessidades essenciais de cada. No caso da nossa pesquisa, os participantes, todos eles diagnosticados com autismo, foi fundamental descobrir e problematizar sobre suas vivências no sentido de identificarmos em que situações vividas suas trajetórias educacionais foram bem-sucedidas e, também, os casos inversos. Daí, podemos identificar quais motivos marcaram mais fortemente essas vivências ao longo de suas trajetórias anteriores e, principalmente, durante o Ensino Superior.

4.3 A DEFECTOLOGIA DE L. S. VIGOTSKI

Vigotski se dedicou ao estudo de distintas temáticas, não focando em apenas uma área específica, interligando diversos campos da ciência. Na área da Educação Especial, dedicou boa parte de sua vida pesquisando o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, buscando compreender como aprendiam e como compensar seus diferentes déficits cognitivos.

Selau (2013) nos informa que, no ano de 1925, Vigotski criou um laboratório de Psicologia do qual se originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, onde desenvolveu parte das pesquisas e estudos presentes no Tomo V de suas Obras Completas. O interesse de Vigotski por essa temática decorria tanto de preocupações científicas quanto da transformação política que acontecia na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A psicologia das crianças com deficiência era considerada por ele um elemento indispensável para a elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento humano, completa Selau (2013).

A importância da defectologia, enquanto campo de estudo, explica Selau (2013), partiu do grande número de crianças que vagavam nas ruas das cidades da antiga URSS, logo após a revolução e a guerra civil russas, além dos soldados

mutilados e severamente prejudicados em função da participação (injustificada) do país na Segunda Guerra Mundial. Muitas crianças ficaram órfãs, foram abandonadas, ficaram cegas, surdas e aleijadas [termo da época] devido às guerras (Domingo Sangrento -1905, Primeira Guerra Mundial – 1914, “Revolução de fevereiro de 1917, Revolução de Outubro de 1917, Guerra Civil -1918-1921), e à miséria que assolava o país durante o czarismo, além de passarem por inúmeras privações durante a manutenção do regime autocrata dos czares. Essas crianças apresentavam má nutrição, problemas de saúde, problemas sociopsicológicos, educativos etc. Desse modo, a função da defectologia era identificar tais necessidades e o tipo de atendimento (médico, pedagógico ou psicológico) necessário (SELAU, 2013).

Barroco (2007) e Selau (2013) explicam que o termo defectologia era usado para estudar as crianças com algum tipo de problema mental, físico ou ambos. É notório que o emprego dessa palavra não é adequado nos dias atuais, mas era a nomenclatura usada na URSS no início do Século XX. Assim, o termo defectologia, na época, designava a ciência que estudava a pessoa com deficiência/condição. O que se aproxima, atualmente, da defectologia do período de Vigotski, é o conceito de Educação Especial. Todavia, na Rússia, o estudo da defectologia partia da união de várias áreas do saber para poder compreender a criança com alguma deficiência, transtorno ou limitação.

De acordo com Stetsenko e Selau (2018, p. 430), o termo defectologia “[...] hoje soa extremamente desatualizado e é importante observar que não foi criado por Vigotski, mas ele fez uso (tanto teórico quanto prático) desse termo em uma ressignificação original”. A concepção de deficiência era vista por Vigotski em um período histórico específico na União Soviética. Stetsenko e Selau (2018) também explicam que, atualmente, utilizar esse termo soaria bastante degradante e negativo em relação às pessoas com deficiência/condição. Embora sendo considerado um termo negativo, em todos os seus escritos, Vigotski nunca o utilizou de forma pejorativa, pelo contrário, há uma “[...] atitude inspiradora e positiva dos textos de Vigotski. A palavra defectologia (ou defectology, na transliteração em inglês) significa, literalmente, o estudo do defeito” (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 320).

Sendo assim, no presente estudo, buscamos o apoio em autores que trabalham com o referencial de Vigotski também como forma de contextualizar e justificar a utilização desse termo (SELAU, 2013; STETSENKO; SELAU, 2018), a fim de preservar a autenticidade das obras de Vigotski e tentando não cometer possíveis

erros de tradução.

Vygotski (1997) criticou a concepção filosófica e científica da defectologia de seu tempo, que unicamente utilizava determinantes quantitativos para tentar explicar a deficiência. Barroco (2018) aponta que o autor defendia uma Educação dirigida a indivíduos com e sem deficiência em nome de um projeto social destinado à igualdade entre os seres humanos. Entendemos que o problema da superação social das deficiências só poderá ser superado quando assumirmos uma proposta efetiva de Educação Social, para formar um homem criativo, humanizado pelo trabalho, *o novo homem,* com ou sem deficiência.

A Educação Social é um conceito marxista, presente na obra O Manifesto Comunista (MARX, 2008). Na proposta vigotskiana, esse conceito também se vincula à vida concreta do estudante, que se assume no potencial criador e que se humaniza no e pelo trabalho. A Educação Social tem como eixo central o trabalho, não o trabalho desvinculado da prática, mas o trabalho, no conceito marxista e ontológico, enquanto ação intencional do sujeito sobre a natureza, para modificá-la. Assim, a Educação Social visa a proporcionar à criança com deficiência o acesso ao conhecimento científico do mundo e sua inserção na dinâmica da vida.

Enquanto Educação Social, Vygotski (1997) defendia uma Educação diferenciada, vinculada à vida social, ao conhecimento científico de mundo e ao desenvolvimento da máxima potencialidade dos indivíduos. Vygotski (1997) não anulava os obstáculos que a deficiência ocasiona, todavia, entendia que é possível gerar caminhos alternativos para superá-la. Segundo o autor, a deficiência impulsiona "[...] uma reorganização radical de toda a personalidade e põe em vigência novas forças psíquicas, impondo a elas uma nova direção" (VYGOTSKI, 1997, p. 50).

De acordo com Barroco (2007), na Educação Especial, o ensino deve ser inovador, deve transformar as pessoas com limitações em emancipadas e livres para se formar *o novo homem* que domine os mecanismos psicológicos superiores, agindo sobre o mundo e transformando-o, bem como sendo transformado por ele. O problema da deficiência não está no tamanho de seu comprometimento, mas nos limites impostos pelas classes sociais aos homens e às mulheres com deficiência.

Barroco (2018) afirma que Vigotski criticou a defectologia burguesa contemporânea, denunciou o trabalho pedagógico realizado em escolas especiais/auxiliares que desprezavam as potencialidades dos estudantes e que se concentravam mais em suas deficiências e déficits. A autora afirma que para Vigotski

o principal erro da Defectologia antiga era na busca por aspectos não saudáveis e dependerem exclusivamente da identificação e descrição dos problemas, de suas limitações natureza biológicas. Sendo uma grande barreira, não só didática como científica.

Vygotski (2019) criticava fortemente a patologização e a estigmatização da pessoa com deficiência. Seu discurso já apregoava o germe de uma Educação Inclusiva, pois, para ele, a Educação da pessoa com deficiência "[...] não se diferencia da Educação das crianças normais, que os primeiros podem assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus contemporâneos" (idem, p. 20). Na concepção do autor, "[...] decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social" (idem, p. 20). Stetsenko e Selau (2018) destacam que, para Vigotski, as deficiências se originam em fatores biológicos, mas se intensificam nos fatores sociais, visto que a sociedade impede que pessoas com deficiência se integrem à dinâmica social do trabalho e das relações culturais, então "[...] a defectologia vigotskiana não se destinava a compensar desvantagens biológicas, mas sociais" (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 321).

A defectologia de Vigotski trouxe inúmeras contribuições para se pensar uma sociedade efetivamente inclusiva. Mesmo a obra vigotskiana sendo produzida nas décadas de 1920 e de 1930, consideramos-a ainda extremamente atual, coincidindo com os objetivos da Educação Inclusiva em vigência no Brasil, por exemplo, pois mostra caminhos para se vencer a exclusão social. As contribuições da obra de Vigotski revelam a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico e do cérebro humano. As distintas formas de organização psíquica e a diversidade de vias alternativas para a constituição do sujeito pela ação mediada permitem que sejam criadas condições para a superação da deficiência no plano social. Vigotski (2001) ressaltava justamente que o ser humano se distingue dos outros animais pela capacidade ilimitada de ampliar sua ação sobre o mundo, por meio de ferramentas e signos que transformam os limites da experiência imediata, transformando sua própria natureza, em todas as suas dimensões.

Vygotski (1997) defendia ser fundamental a investigação científica do desenvolvimento cultural do homem para que se conheça profundamente os fatores que circundam a vida do sujeito, tanto em seu aspecto interno como externo. Para que se construa uma história científica do desenvolvimento da criança, não em uma

enumeração de fatos isolados, sem correlações, mas em uma busca por estabelecer ligações entre causas e efeitos, de uma unidade a um todo único, indivisível e dialético. Somente assim, um dia, pode-se vencer e combater a deficiência. Na análise do autor,

> [é] provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de "criança com defeito", como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza.. [...] Devido às medidas eugênicas e ao sistema social modificado, a humanidade avançará para outras condições mais saudáveis de vida. O número de cegos e de surdos se reduzirá de um modo incrível. Pode ser que a cegueira e a surdez venham a desaparecer definitivamente, mas, muito tempo antes disso, elas serão vencidas socialmente. A cegueira e a surdez como defeito físico ainda permanecerão na terra por longo tempo. O cego continuará sendo cego, e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque à deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira, da surdez e da mudez. A cegueira, por si só, não faz da criança uma pessoa com defeito; não é uma deficiência, isto é, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. A cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais de existência do cego (VYGOTSKI, 2019, p. 121).

Os escritos de Vigotski levam a repensar significações construídas socialmente, como é o caso da pessoa cega, que utiliza a mão para ler, enquanto a criança sem deficiência utiliza os olhos: ambas cumprem a mesma função cultural, constituindo-se via diferentes, mas que podem gerar desenvolvimento e aprendizagem em ambos os casos. Vygotski (1997) se aprofundou no estudo das novas formas de compreensão da psique humana, visto que, para ele, as pessoas e o mundo estão em permanente transformação e movimento. Para as sociedades capitalistas, há um tipo de humano "ideal" e a pessoa com deficiência, desde o início do modo de produção capitalista, é pressionada por exigências sociais de produção, ao modo do indivíduo típico.

No campo educacional, defendemos que é fundamental comparar o indivíduo com ele mesmo, no plano ontogenético, em diferentes etapas de seu desenvolvimento, e não segundo os padrões vigentes homoneigizantes que focam quase que exclusivamente na inserção no mercado de trabalho. Vygotski (1997, p. 85) propôs, por exemplo, que o ""[...] cego tem que viver uma vida em comum com videntes, para isso deve estudar na escola comum". Na escola, portanto, tem-se que "[...] educar aos cegos, quanto de reeducar os que veem" (VYGOTSKI, 1997, p. 85). Segundo essa concepção, uma Educação realmente inclusiva educa a pessoa com

deficiência e as demais. O que muda são as formas e os meios para atingir esses objetivos. Caso exista uma deficiência, não se pode utilizá-la como justificativa para negar, estagnar, discriminar e excluir o estudante, pois, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), todos têm direito à Educação de boa qualidade.

Vygotski (1997, 2019) afirmava que a pessoa com deficiência se desenvolve de uma forma diferente. Desse modo, no contexto educacional, o professor deve oferecer subsídios para suprir essas limitações e a compreender a melhor forma de desenvolvimento de seu estudante, independentemente de sua condição física, cognitiva ou psicológica. Para tanto, é necessário conhecer todos os estudantes e suas especificidades, incluindo as possíveis dificuldades.

Por meio da relação da criança com o meio, são geradas as vias de compensação, conforme explicava o autor:

> [...] o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento em geral, depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, ou seja, das dificuldades às quais o defeito conduz do ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com defeitos, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, dependendo de qual situação que se tenha criado, em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a esta deficiência" (VYGOTSKI, 2019, p. 186-187).

Dessa forma, é necessário desconstruir a noção de deficiência pautada na dificuldade e nas incapacidades, concepções produzidas historicamente sobre as pessoas com deficiência. A perspectiva de Vigotski pode oferecer caminhos para os professores pensarem em uma formação integral de todos os indivíduos, principalmente, no que se refere a problemas relacionados à deficiência e à Educação Escolar. Vygotski (1997) salientava que perspectivas surgiram quando os professores reconhecerem que uma deficiência não é apenas uma desvantagem, mas uma vantagem, uma fonte de força e capacidades.

A defectologia proposta por Vigotski está ancorada no conceito de compensação social, concebido sobre pressupostos histórico-culturais. Na concepção de Vygotski (1997), contudo, o conceito de compensação não ocorre no plano biológico, pois o próprio organismo, sozinho, não substituirá, de forma automática e simultânea, a função de um órgão comprometido por outro. A compensação diz respeito a aspectos históricos e culturais da vida humana, pelo uso das ferramentas e signos, pelo trabalho e pela linguagem. A compensação não elimina um déficit

orgânico, no entanto, coloca-o em um plano secundário e subordinado.

Vigotski (1997), ao analisar as formações qualitativas que surgem no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, sob o ponto de vista dialético, dirige sua atenção ao conceito de superação. Este autor apontava que, ao compreender os sintomas primários, as condições biológicas não são anuladas, mas superadas sob a influência dos processos de compensação. Assim, para Vigotski, a constituição humana exige condições materiais e concretas para efetivarmos a superação dos limites atuais de nossas ações, do que podemos ser ou alcançar.

Vygotski (1997) distinguiu dois tipos deficiências: a primária e a secundária**.** A primária corresponde ao caráter biológico, às alterações no gene, às lesões cerebrais e orgânicas, às malformações, às características da deficiência que afetam as funções elementares; a secundária afeta as funções superiores. Por isso, na visão do autor, é necessário criar vias colaterais de compensação para não desenvolver a deficiência secundária, pois se trata de um fenômeno socialmente construído, que caracteriza a deficiência como desvantagem. Entretanto, Vygotski (1997) esclarecia que uma criança com defeito não é necessariamente uma criança deficiente e que o defeito se torna uma ação secundária para a pessoa com deficiência, "[…] o defeito por si só não é uma tragédia. É somente um pretexto, um motivo para o surgimento da tragédia" (p. 199). Vygotski defendia a tese de que "[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo" (VYGOTSKI, 1997, p. 12). É necessário superar essa concepção construída socialmente. Primeiramente, o autor aponta que, no campo educacional, cabe ao docente estudar e identificar a deficiência e suas dificuldades, a fim de compreender e propor alternativas de superação. Em seguida, indica caminhos para vencer a deficiência no campo social, pois a concepção da maioria da humanidade é que as pessoas com deficiência não podem aprender.

Em todos os indivíduos da espécie humana, o processo de humanização ocorre por meio do coletivo. É no coletivo, com o coletivo e pelo coletivo que a teoria de desenvolvimento humano foi elaborada por Vigotski (STETSENKO; SELAU, 2018; SELAU, 2013; BARROCO, 2007). Assim sendo, há que se permitir que as pessoas com deficiência participem dos mesmos ambientes sociais dos demais indivíduos, pois é na relação com seus pares que o homem se torna humano.

Vygotski (1997, p. 62) entendia que, “[…] essencialmente, não há diferença na abordagem educacional de uma criança deficiente e normal, nem na organização psicológica de suas personalidades”. O autor trouxe, assim, uma concepção de Educação voltada para a vida social, para a inserção da pessoa com deficiência nas atividades cotidianas, no trabalho e no meio. Ele contrapõe-se à visão do ensino pautado nas concepções de normalidade ou anormalidade, defendendo o ensino orientado para a o desenvolvimento das funções complexas, com um novo olhar para a pessoa com deficiência em todas as suas dimensões, na integralidade e nas suas possibilidades.

Vygotski (1997) realizou estudos sobre a Psicologia da “criança difícil”, que representava um dos maiores problemas de sua época. Muitos estudiosos, de diversas áreas do conhecimento, apontavam variados aspectos para o estudo dessa criança difícil, tendo em vista que estudar as crianças difíceis demandava amplo e complexo caminho. Vygotski (1997) definiu e classificou o conceito de criança difícil em três grupos: (i) a criança que se desvia daquilo que se compreende por normal em virtude de algum defeito orgânico (surda, cega, deficiente física, deficiência intelectual etc.); (ii) a criança que se desvia do normal por seu comportamento, como resultado de uma alteração funcional (criminosos, crianças com deficiências de caráter, psicopatas) e; (iii) as crianças superdotadas.

Para este autor, o termo criança difícil ainda não era um termo científico, mas uma designação preliminar geral. Ele reconhecia que não havia estudos aprofundados para obter definições mais exatas sobre o desenvolvimento dessas crianças difíceis, todavia, reconhecia, nos últimos anos de seus estudos, que o problema da educação difícil não se limitava apenas à infância. Há presença no comportamento de adultos que se assemelham aos das crianças difíceis, disse Vygotski (1997), que se referia ao caso de adultos que foram difíceis na família, no trabalho produtivo e socialmente. Essas pessoas adultas apresentavam as mesmas dificuldades e outros sintomas que as crianças. Ele se referia a formas de caráter ou graus de capacidade da pessoa que provocam uma “[…] série de dificuldade e deficiências em sua adaptação social, sua atividade e seu comportamento” (idem, p. 153).

> O problema amplia-se cada vez mais, e os psicólogos mais importantes da América que trabalham nesse campo propõem separá-lo em uma esfera especial do conhecimento da psicologia, que, anteriormente, era denominada “mediania psicológica”, tendo em conta, nesse caso, não os transtornos da atividade nervosa que tomam as formas neuropatológicas ou

> psicopatológicas, mas os que, estando dentro dos limites da norma, apresentam, no entanto, dificuldades muito sérias que impedem o processo correto da educação, da atividade social de trabalho e da vida privada e familiar da pessoa (VIGOTSKI, 2019, p. 207- 208).

Vygotski (1997) revelou que existe uma extraordinária complexidade e amplitude dos estudos desses sujeitos, mas suas pesquisas se detiveram apenas sobre dois pontos fundamentais: formação do caráter infantil e capacidade infantil. Para o autor, é nesses dois campos que as crianças difíceis apresentam maiores complicações. Uma criança difícil, geralmente, apresenta dificuldades de aprendizagem em decorrência de "[...] em decorrência de sua pouca ou baixa capacidade ou crianças com dificuldades de educar, decorrentes de certas orientações em seu comportamento, de características de seu caráter que o tornam antissociável" (VYGOTSKI, 1997, p. 154).

Vygotski (1997) destacava que o desenvolvimento do caráter dessa criança seguirá linhas básicas que desenvolverão em si uma sensibilidade, curiosidade, ansiedade, particular desconfiança em relação ao meio que o rodeia, podendo desenvolver uma série de traços que se dão pelas reações das crianças às dificuldades pelas quais passam em sua adaptação ao meio social.

O desenvolvimento do caráter infantil nessas crianças, segundo essa concepção, pode gerar no individuo uma orientação à vigilância, desconfiança e ao apego que surgem como compensação, que é a forma com a qual a pessoa tende a se defender de uma dificuldade. Essas reações da criança difícil apresentam três tipos diferentes de traços de caráter: (i) a compensação real, (ii) a compensação fictícia e a (iii) compensação intermediária (VYGOTSKI 1997).

A compensação real aparece em respostas às dificuldades encontradas. A criança desenvolve, de forma intrapsíquica, "[...] uma sensibilidade particular, um espírito de observação, curiosidade, atenção e sagacidade, e aprende com indícios pouco claros [...] Ele não vai abandonar nenhum ponto de vigilância para não deixar nada passar" (VIGOTSKI, 1997, p. 156). Já na compensação real, a criança fica vigilante o tempo todo, não deixando passar nada, pois seu ponto de partida é a consideração real das dificuldades.

Na compensação fictícia, ocorrem delírios dos traços de caráter, consistindo em dificuldades de adaptação ao meio ambiente. Nesse ponto, a criança começa a desenvolver desconfiança, apreensão e vigilância, pois cada palavra que ouve lhe

causa grande angústia. Ela pensa que as pessoas tramam algo mal contra ela, perde o sono, começa a temer por sua própria integridade física e vida, de modo que está disposta a acusar qualquer pessoa por tramar contra ela, surgindo o delírio da perseguição. Esses traços de caráter se manifestam como uma resposta as dificuldades encontradas em se adaptar ao meio ambiente, mas é uma orientação fictícia que não concorda com a perseguição, foram desenvolvidas pelo sujeito em resposta às dificuldades, mostrando que ele não as superou (VYGOTSKI, 1997).

Segundo Vygotski (1997), a última formação é a compensação do tipo intermediário, que pode assumir diversas formas pela dificuldade de definir, pois é tão diversa a ponto de não ter uma unidade externa. Imagine que uma criança sofre de uma certa fraqueza e que essa fraqueza pode se desenvolver sob certas condições em uma força. A criança pode se esconder atrás dessa fraqueza, conforme o exemplo demostrado por Vigotski (2019):

> Imagine-se que a criança sente certa fraqueza. Essa fraqueza pode tornar-se uma força sob certas condições. A criança pode encobrir-se com sua fraqueza. Ela é fraca, ouve mal, e isso diminui sua responsabilidade em lidar com outras crianças e torna as outras pessoas mais atentas a ela. A criança começa a cultivar a própria doença, pois isso lhe dá o direito de exigir que lhe seja dada mais atenção. De um modo indireto, ela se recompensa com as dificuldades experimentadas. Os adultos sabem que vantagens envolve em si a doença quando a responsabilidade das crianças é reduzida, e elas podem colocar-se em uma posição excepcional. Em particular, as crianças usam isso bem na família, quando, devido à doença, a criança imediatamente ocupa o centro das atenções de todos os que a rodeiam. (p. 211).

Vygotski (1997) esclarecia que essa fuga para a doença consiste em uma maneira de se esconder em sua fraqueza, e que é difícil afirmar se é real ou não: é real pois a criança está conquistando certas vantagens, mas é fictícia pois não desfaz as dificuldades, ao contrário, as acentua mais.

O outro ponto que Vigotski se detém a estudar diz respeito à concepção da capacidade infantil. Em sua época, ocorria uma mudança das antigas concepções da capacidade infantil e seus aspectos negativos, a anterior noção de capacidade como uma única função estava desaparecendo, surgia um novo entendimento de complexidade funcional e suas diversas formas. Para a Psicologia que propõe, nunca se deveria apontar apenas as características negativas da criança, pois isso não enfatizava nada sobre o que há de positivo nela. A caracterização da criança deve ser dupla, indicar a deficiência e os graus de compensação para que ela encontre formas de superação (VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (2019) chegou a traçar conclusões pedagógicas sobre essa nova abordagem de investigação para uma Psicologia moderna, conforme podemos observar na passagem a seguir:

> Sabemos muito bem que crianças com atraso mental leve diferenciam-se pelo desenvolvimento insuficiente do pensamento abstrato e, por isso, seu ensino apoia-se nos meios visuais. Entretanto, o ensino com meios visuais desenvolve, nessa criança, apenas o pensamento visual e cultiva sua debilidade, mental. Nenhum dos pedagogos atuais discute o fato de que o método de ensino com meios visuais na escola auxiliar pode ocupar o lugar fundamental, mas, tendo em conta o atraso mental leve da criança, é necessário formar nela alguns fundamentos do pensamento abstrato, apoiando-se no material visual; em outras palavras, é preciso fazer avançar a linha geral do desenvolvimento da criança com atraso mental. Na pedagogia atual (inclusive nos países menos inclinados à pedagogia revolucionária), o princípio começa a traçar o caminho: na escola auxiliar, é necessário desenvolver o pensamento das crianças, formar nelas os conceitos sociais, e é necessário fàzê-lo sobre a base do material visual. (p. 222).

O autor ainda considerava que as conclusões práticas consistem na diferença entre a nova e a velha prática, não é na negação dessas práticas, mas na transposição delas, indo além. No contexto de seu tempo, Vygotski (1997) explicava que, na medida que a velha Pedagogia concebia apenas a dificuldade infantil somente como um sistema de insuficiências, a Psicologia moderna visava a mostrar o que está por trás do aspecto negativo e revelava que a Educação antiga tendia a ceder a insuficiência. Para ele, uma nova ótica deveria ser buscada na direção da superação das dificuldades da criança (VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997, 2019) salientava que, em seu tempo, não existia um método formal para a educação da criança difícil, apenas tentativas em vários países, incluindo o dele. Em sua curta trajetória, o autor chegou a trazer o princípio psicológico que pode servir como base para a educação dessa criança que, de acordo com A. Friedman[13], chama-se princípio de “dialética metódica”. Esse princípio consiste na abordagem que deve realizar algo inverso do objetivo direto, ou seja, deve-se ter feito para alcançar o resultado necessário, o possível e o razoável, como podemos perceber no exemplo a seguir:

> Fridman fala sobre a criança excitável no aspecto dos nervos, que, com ataques nervosos, pode manter sob ameaça e subordinar todos aqueles a

[13] Pedagogo defectólogo alemão, estudou os problemas da pedagogia psicológica individual e terapêutica a partir das posições da escola de Adler. Fundamentou o interessante procedimento educativo com o nome de dialética metodológica.

> seu redor. Durante as aulas, ele corre até a janela e, com a mala da escola, grita alto: “Vou jogá-la pela janela”. A professora diz: “Faça o que quiser”, e a criança para perplexa, porque, como explica essa professora, ela aparentemente cede à criança, com o fim de predominar sobre ela para tomar a ofensiva. A professora entende que o pequeno quer jogar a mala pela janela não porque está aborrecido pelas aulas, mas porque quer assustá-la. Com sua resposta, aparentemente cedendo à criança, a professora imediatamente corta, de forma radical, essa reação e, portanto, coloca-o em uma situação difícil. E todos os tipos de exemplos educacionais, assim como qualquer processo semelhante, estão calculados, compreendendo as raízes psicológicas de qualquer reação ou orientação da criança para adaptar-se aparentemente a seu defeito e, em seguida, triunfar sobre ela, isto é, ceder ante ela para tomar a ofensiva (VIGOTSKI, 2019, p. 213).

Vigotski (1997) apontava que devemos compreender as causas que geram as dificuldades para, assim, lutarmos nas raízes e não nas manifestações, que devemos usar a insuficiência e transformá-los em pontos positivos de traços de caráter. Como no caso de um grupo de crianças, há uma que é desorganizada, que impede as demais de trabalhar, que é indisciplinada. Para ele, devemos tentar influenciar essa criança de várias maneiras, colocá-la em atividades de colaboração, como a tarefa de organizar a sala, fazê-la líder do grupo e que use de relativa calma nas situações vivenciadas, por exemplo (VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997) reconhecia que a educação da criança difícil é extremamente complexa, especialmente, quando tratamos de crianças que oferecem grande resistência, contudo, o autor entendia que a criança não é teimosa porque quer, mas por causas que geraram o desenvolvimento de seu caráter. Ele apontava, ainda, que o estudo para a educação da criança difícil deve ser baseado em uma longa observação da criança em seu processo educativo, na experiência pedagógica, no jogo e em todas as facetas de seu comportamento.

Foi no I Congresso de Paidologia, realizado em 1930, que foram elaboradas as primeiras conclusões sobre as premissas metodológicas essenciais que formaram a base do estudo e da Educação da criança difícil. No Congresso, lançou-se o pensamento que sustentaria os primeiros passos para a construção de uma pedologia marxista da infância difícil e de uma defectologia (pedagogia terapeuta). De acordo com Vygotski (1997), para a preparação dos conteúdos do plano, foram elaborados quatro critérios fundamentais, que consistem em suas diretrizes e orientações finais.

O primeiro critério dispõe sobre a formalização teórica da pedologia da infância difícil e da defectologia em bases marxistas; a segunda diz respeito ao estudo do condicionamento social do desenvolvimento da criança difícil; a terceira trata da

revelação da dinâmica da criança difícil e o quarto critério refere-se ao estabelecimento do fundamento pedológico da prática pedagógica, que consiste no plano concreto de construção da escola soviética e das instituições educacionais para crianças difíceis (VYGOTSKI, 1997).

Desse modo, pelo que expusemos, observamos que é possível, quando Vigotski trata da “criança difícil”, que ele estivesse se referindo, em alguns casos, aos primeiros estudos sobre as crianças com TEA, tendo em vista que, no período em que Vigotski viveu, ainda não havia estudos sistematizados e aprofundados sobre esses sujeitos, tampouco testes e diagnósticos. Observamos que as algumas definições e características das crianças difíceis apresentadas pelo autor apontam semelhanças com pessoas que manifestam TEA, como são os casos de dificuldade de socialização, de adaptação social e de seu comportamento. Além do autor mostrar que é complexo e difícil ensinar a criança difícil, devido à amplitude e às variantes características, ele salientou a importância da observação detalhada desses sujeitos para, assim, conseguir propor estratégias adequadas que visassem ao desenvolvimento das FPS desses indivíduos. Diante disso, no contexto histórico atual, entendemos que a teoria de Vigotski é contemporânea e progressista, que seus escritos ultrapassaram os determinantes de seu tempo também quando se trata de autismo.

5. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, primeiramente, descrevemos e discutimos os princípios teórico-metodológicos que fundamentaram a investigação, considerando que, no processo de elaboração da pesquisa, o pesquisador se encontra com a realidade investigada e essa relação é mediada por um método, de forma intencional ou não. Por essa razão, foram seguidos princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético e pressupostos teóricos de base histórico-cultural. Em um segundo momento, apresentamos a organização da pesquisa e os diferentes instrumentos e procedimentos utilizados para compreensão da realidade investigada[14].

5.1 O MÉTODO DA PESQUISA

A utilização do método em uma investigação científica ultrapassa as dimensões instrumental e técnica, transportando a consciência do pesquisador. Marques (2014) aponta que Vigotski definia método como o próprio caminho da cognição, por ser o ato que, ao mesmo tempo, compreende a realidade investigada e nela promove mudança, em um movimento dialético.

O principal motivo pela escolha dos **princípios metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, advindos do método materialista histórico-dialético**, justifica-se, pois, possibilita "[…] o conhecimento real por meio da análise crítica do material concreto-real, um método de análise concreta do objeto concreto, dos fatores reais" (KOPIN, 1972, p. 78). Assim, princípios desse método vêm sendo fundamentais para sustentar a investigação proposta neste trabalho.

As premissas que sustentam essa perspectiva metodológica apontam que o conhecimento de determinada realidade é um processo histórico em constante desenvolvimento. No caso deste estudo, para compreender a realidade investigada – as vivências que levaram à conclusão do Ensino Superior por estudantes com autismo – é necessário penetrar no real, nas memórias, nas relações, nos detalhes, nos elementos que ajudaram a construir a realidade da totalidade de suas trajetórias. De acordo com Marques (2014),

---

[14] A referida investigação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa "HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos" (UNIR) e integra o Projeto de Pesquisa "Intervenções Pedagógicas em Rondônia: inovação educacional e produção de conhecimento em Educação" (Portaria nº 81/2019/PROPESQ/UNIR). Esse Projeto de Pesquisa integra o Programa de Pesquisa denominado "Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental" (Portaria nº 70/2019/PROPESQ/UNIR).

> O Materialismo Histórico Dialético fundamenta, portanto, a concepção de mundo e de homem baseada na historicidade. Considerar o princípio da historicidade na pesquisa científica significa considerar que os fenômenos têm história e que, por isso, estão em constante movimento. Envolve a compreensão das relações contraditórias entre os fenômenos existentes na sociedade em termos das forças sociais e históricas das quais elas são reflexo. Significa perceber a atividade material dos homens como produtora de história, capaz de tirá-los do determinismo natural e cego, condicionados pelas leis biológicas (p. 112).

Vigotski elaborou uma concepção metodológica com base no método materialista histórico-dialético, apropriando-se desse método para criar possibilidades de investigação visando a uma nova Psicologia Geral, buscando uma forma científica de explicar a constituição do humano, visto que, "[…] o homem passa a ser compreendido como sujeito social, histórico e cultural. Ser concreto, subjetivo, de relações, constituído na e pela história cultural e social" (MARQUES, 2014, p. 112).

De acordo com Asbahr (2011), Vigotski propôs duas implicações centrais desse método: "[...] alguns princípios metodológicos necessários à investigação dos fenômenos psicológicos humanos e o método de análise por unidades" (ASBAHR, 2011, p. 103). Para a investigação dos fenômenos psicológicos, Vygotski (1998) anunciou **três princípios metodológicos: i. analisar processos e não objetos; ii. explicar ao invés de descrever os fenômenos; e investigar os comportamentos fossilizados**. A historicidade perpassa os três princípios, sendo esta a categoria central do método de Vigotski.

O primeiro princípio, **analisar processos e não objeto**s, parte do pressuposto de que toda matéria ou fenômeno está em movimento absoluto e que é na análise das relações que se constitui esse fenômeno que se compreende a historicidade: "[...] a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais" (VIGOTSKI, 1998, p. 82). Na presente pesquisa, esse princípio ajudou a perceber, em sua gênese, o desenvolvimento educacional dos egressos com autismo até a conclusão do Ensino Superior conhecendo a história de escolarização de cada um deles, suas vivências e motivações, tanto dentro como fora do ambiente acadêmico, buscando apreender os principais fatores associados ao seu sucesso escolar.

O segundo princípio proposto por Vigotski diz **respeito à explicação dos fenômenos e não apenas à sua descrição**. Ao utilizar esse princípio, o pesquisador

analisa o desenvolvimento histórico dos fenômenos, o que vai além da aparência, da superfície, penetrando na essência do fenômeno. Esse princípio embasou a análise, em profundidade, das narrativas produzidas pelos entrevistados, com o auxílio de um instrumento de pesquisa. As significações aparentes reveladas permitiram desvelar a essência do fenômeno investigado para, então, explicarmos, mais efetivamente, limites, conquistas e desafios ao longo das caminhadas das pessoas com autismo no percurso do Ensino Superior até a sua conclusão.

O terceiro princípio se refere a **investigar os comportamentos fossilizados**, isto é, aqueles que perderam sua aparência original e externa e não dizem nada sobre a sua natureza interna. Para estudar o fenômeno, é necessário conhecer sua gênese, seu desenvolvimento histórico, identificar as fases que levaram à fossilização, voltar à origem do fenômeno, conforme afirmava Vigotski (1998, p. 86):

> Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.

Dessa forma, esse princípio contribuiu para identificarmos e compreendermos as experiências educativas vivenciadas que influenciaram a pessoa com autismo no seu percurso de desenvolvimento. Assim, vem sendo possível analisar a transformação de um ser com potencialidades, independentemente de sua condição biológica ou de avaliações estereotipadas, fenômeno essencial para o sucesso escolar.

Além dos princípios anteriormente expostos, Asbahr (2011) aponta o método de análise por unidades como necessário para o estudo dos fenômenos psicológicos. Tradicionalmente, a Psicologia analisou seus objetos desmembrando-os, decompondo o todo em partes e depois analisando essas partes separadamente; posteriormente, a soma total dessas partes explicava a totalidade. Vigotski criticava essa forma de análise e, objetivando superá-la, apropriou-se do método de Marx e propôs que, para investigar um dado fenômeno, é preciso partir da análise que decompõe em unidades a totalidade concreta. Segundo Duarte (2000, p. 88), para Marx, “[...] a abstração é uma mediação indispensável pela qual a ciência chega à essência da realidade concreta”. Para utilizar a análise das unidades, é preciso compreender, de forma dialética e materialista, o conhecimento científico, conforme

explica o autor:

> Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato (DUARTE, 2000, p. 87).

Asbahr (2011) comenta que Vigotski se apropriou do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto de Marx como um movimento de apreensão do real. A apreensão do real necessita de elementos mediadores, categorias mais simples que contêm o que é essencial ao fenômeno estudado. O que Marx chamou de abstrações, como unidade mais essencial de um fenômeno, Vigotski denominou unidade de análise. Conforme Asbahr (2011),

> [a] apropriação do concreto pelo pensamento ocorre de forma mediada pelas abstrações ou unidades de análise. Mas o processo de análise não se encerra na determinação das abstrações essenciais. Necessita agora fazer o caminho inverso, de reconstrução do concreto mediado pelas unidades de análise, ou seja, necessita ascender das abstrações mais simples à complexidade do fenômeno que foi representado inicialmente de forma caótica, necessita ascender do abstrato ao concreto. O concreto, nesse momento, não é mais uma representação caótica do todo, mas sim uma *rica totalidade de determinações e relações diversas*, como apontava Marx. Tal movimento permite captar a riqueza do singular justamente porque este é entendido em toda sua riqueza, como parte das relações que compõe a totalidade (p. 106).

Vigotski (1998) argumentava que o movimento de ascensão do abstrato ao concreto constitui a essência de determinado fenômeno, por meio da análise investigativa. Por esse motivo, a investigação proposta na presente pesquisa se fundamentou nos princípios de uma dialética histórico-cultural, pois entendemos que ela orienta o pensamento na compreensão do objeto de estudo: investigar as vivências que levaram pessoas diagnosticadas com autismo ao sucesso escolar e à conclusão do Ensino Superior.

A seguir, são apresentados o contexto histórico-cultural local da pesquisa e os sujeitos que dela participaram, bem como os instrumentos e as técnicas adotados para a coleta dos dados.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA APREENSÃO DOS DADOS

Para tratar do tema estudado, tendo como princípio o método materialista histórico-dialético, foram adotados instrumentos e procedimentos metodológicos para a apreensão de dados, a seguir descritos. A priori, iriamos utilizar três instrumentos para a coleta dos dados, o questionário, a entrevista e o memorial descritivo, no entanto, com o decorrer da pesquisa, e as dificuldades que surgiram em seu percurso, questões do questionário misto foram incorporadas à entrevista semiestruturada. O memorial foi enviado para os participantes, mas, infelizmente, não obtivemos retorno dos participantes. Entramos em contato com os participantes e os mesmos nos informaram que, com o aumento da demanda de trabalho, seria inviável escrever um memorial, Diante dessa série de percalços, a pesquisa contou somente com um instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista semiestruturada, como definem e explicam Lüdke e André (1986), é um instrumento que permite a comunicação direta entre o pesquisador e o entrevistado. Por esse motivo, foi fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, oferecendo um momento rico de apreensão das diversas formas de expressão dos sujeitos investigados, seja pela linguagem, expressões corporais e, até mesmo, pelos silêncios[15].

A entrevista foi realizada individualmente com as três pessoas diagnosticadas com autismo que concluíram o Ensino Superior, tendo como foco um assunto intencional entre a pesquisadora e cada participante, com o intuito de adquirir informações sobre suas trajetórias na Educação Básica e no Ensino Superior. Os assuntos abordados foram por nós elaborados previamente, com base no referencial teórico adotado e em outros temas que emergiram durante a entrevista, trazendo questões para maior aprofundamento de assuntos específicos e instigando a exploração da temática.

As entrevistas (ver Apêndice II) foram realizadas no mês de setembro de 2020 (com os participantes A e B), via *Google Meet*, e no mês de março de 2021 (com o participante C), via *WhastsApp*, tendo em vista as restrições de isolamento social impostas pela pandemia. Posteriormente, cada entrevista foi transcrita e devolvida aos participantes, por *WhastsApp*, conforme combinado, para que tivessem acesso aos

[15] Sem a disponibilidade da apreensão de dados pelo memorial, a entrevista adquiriu maior importância do que prevíamos inicialmente.

registros de seus relatos e apontassem se concordavam ou discordavam, se queriam que algo fosse acrescentado ou retirado dos relatos.

Tivemos o cuidado de realizar essas devolutivas aos entrevistados pois o referencial teórico que adotamos não nos permitiria descrever esses dados sem esse movimento dialético entre o pesquisador, os entrevistados e os dados adquirido. Além do que buscamos seguir o lema “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS” pois entendemos que temos que respeitar esses indivíduos, e por melhor que for nossas intenções só estaremos realmente respeitando se dermos esse direito de opinarem sobre o que foi dito, escrito e analisado.

Conforme observamos no que Sassaki (2007) descreve sobre esse lema:

> Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência. Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício (p. 10).

Desse modo, defendemos a importância de se desenvolverem mais pesquisas pautadas nesse lema. É importante conhecer as pessoas com autismo a partir de suas próprias vivências, suas falas, suas compreensões sobre o mundo, suas subjetividades. Desse modo, a entrevista permitiu ouvi-los sobre suas vivências no decorrer do seu processo acadêmico, facilitando a compreensão de suas percepções com riqueza de detalhes. Para Lüdke e André (1986, p. 33-34), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. A escolha desse instrumento possibilitou uma estreita relação de proximidade entre a entrevistadora e os entrevistados; então, por meio dessa técnica, conseguimos nos aproximar das significações que medeiam a consciência e o discurso sobre suas vivências (VIGOTSKI, 1996).

Para investigar um fenômeno, busca-se atingir sua essência, todavia, a essência não se apresenta de forma imediata. Para se chegar à essência, é necessário ascender do abstrato ao concreto. Por meio da caótica representação do todo o pensamento, chega-se aos conceitos. E o caminho entre a caótica representação do todo e a riqueza da totalidade das múltiplas determinações e das

relações incide para a compreensão da realidade. O processo do abstrato ao concreto e o retorno para explicar a realidade não acontece de modo espontâneo, implicando "[...] a utilização de procedimento analítico sem o qual o pesquisador não consegue desprender-se das representações imediatas" (MARTINS, 2014, p. 125).

Esse procedimento utilizado permitiu que um grande número de informações fosse colhido da realidade investigada durante as entrevistas. No próximo item, apresentamos como foi o desenvolvimento da análise desse material.

5.3 O CAMPO EMPÍRICO

Esta sessão tem como finalidade apresentar brevemente a caracterização do campo onde na pesquisa foi realizada. Desse modo, faremos uma breve descrição do local da pesquisa e os motivos que nos levaram a escolher o autismo dentre todas as outras deficiências, e como escolhemos os sujeitos da pesquisa.

O ponto de partida deste estudo foi compreender uma singularidade: as vivências que levaram pessoas diagnosticadas com autismo ao sucesso escolar e concluíssem o Ensino Superior. Com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, foram utilizados os procedimentos possíveis para compreender as vivências dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista, também, o atual período histórico em que se vivência a pandemia global causada pelo coronavírus.

Conforme já mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada com pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior, no município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, na região norte do Brasil, Amazônia Ocidental. De acordo com dados do IBGE, referentes ao censo de 2019, Rondônia possui 1.808.037 mil habitantes e a cidade de Porto Velho 428.527 Neste município, vivia um total de 3.568.26 pessoas com deficiências, de acordo os dados mais recentes até a conclusão desta dissertação (IBGE, 2019).

Porto Velho é o município com a maior população em Rondônia e o terceiro da Região Norte do Brasil. Possui uma área de 34.090,85km, sendo a capital mais extensa do país e a única que faz fronteira com outro país, a Bolívia. Situada às margens do Rio Madeira, foi fundada pela empresa americana *Madeira-Mamoré Railway Company*, durante a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, no ano de 1907, comandada por Percival Farquhar (PALITOT, 2016). Porto Velho é caracterizada pela diversidade cultural, tendo em vista que sua população é composta de pessoas de várias regiões do país, que ajudaram a formar o estado. Na cidade de

Porto Velho, há 14 instituições de Educação Superior, sendo duas públicas e 15 privadas (INEP, 2019). É uma região (ainda) dotada de uma rica beleza natural, com grande diversidade de fauna, flora e cultura.

Os participantes da pesquisa foram três pessoas diagnosticadas com autismo que concluíram o Ensino Superior na cidade de Porto Velho/RO. A escolha pelo autismo como referência para a pesquisa se deu em virtude da informação do INEP (INEP, 2019) de que, entre as pessoas com deficiência, são os que menos ingressam em cursos superiores no país.

Os critérios para a seleção dos sujeitos ocorreram mediante busca da pesquisadora por participantes para a pesquisa que fossem pessoas com autismo, asperger, ou outra classificação dentro do Transtorno do Espectro do Autista (TEA), que tivessem concluído o Ensino Superior na cidade de Porto Velho e que aceitassem participar do estudo. Para tal, recorremos a profissionais ligados à área da Educação Especial no estado de Rondônia que pudessem indicar pessoas com o perfil procurado. Antes disso, a pesquisadora buscou informações nas instituições que ofertam cursos de Ensino Superior em Porto Velho sobre registros de egressos PNEE, mas nenhuma das instituições procuradas possuía essas informações.

Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a pesquisadora tentou realizar um levantamento juntou aos departamentos acadêmicos sobre estudantes com autismo que houvessem concluído algum curso superior nesta IES. Primeiramente, na Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA), em fevereiro de 2020, no setor responsável por realizar as matrículas. Nesse setor, foi informado que, na ficha de matrícula, não existe um item que especifique o tipo de deficiência, apenas uma pergunta que a pessoa autodeclara se possui ou não deficiência. Foi realizada consulta à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), também em fevereiro de 2020, onde atua uma psicóloga que atende estudantes com deficiência. Essa profissional informou não dispor dessa informação sobre concluintes na UNIR, pois assumira a função há pouco tempo e não havia nenhum relatório sobre isso no setor, algo que ela ainda estava começando a implementar devido à importância dessas informações, segundo ela. Então, optamos por verificar junto aos departamentos se, em seus cursos, havia algum registro sobre estudantes com autismo egressos. Essa busca também foi efetuada em fevereiro de 2020, sendo consultados os departamentos de Pedagogia, Letras, Filosofia, Biblioteconomia e Direito. Somente no curso de graduação em Letras houve referência a um aluno com

autismo que havia concluído os estudos, todavia, a coordenadora não tinha o contato e nem lembrava o nome desse estudante.

Paralelamente, estabelecemos contato com diversas pessoas e instituições que conviviam ou atuavam com o público-alvo, entre elas, a Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA), tendo em vista que essa instituição faz acompanhamento de crianças e adolescentes com autismo. Todavia, as diretoras não conheciam nenhuma pessoa com autismo que tivesse adentrado à universidade e, quiçá, concluído um curso superior.

Depois, contatamos a professora Marlene Rodrigues, do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, do Campus de Porto Velho, especialista em Educação Especial, e que estuda esse público em suas pesquisas. Essa professora nos indicou alguns nomes de pessoas que poderiam ajudar e algumas dessas pessoas foram encontradas nas redes socias Facebook e Instagram. Uma delas mudou-se para outro estado e não aceitou participar da pesquisa e outra aceitou participar. Com a ajuda de uma participante do Grupo de Pesquisa, foi encontrada uma entrevista de duas pessoas com autismo para um canal de televisão local, no dia do autismo. Então, também por meio das redes socias, a pesquisadora conseguiu estabelecer contato com ambos. Foi, então, feito o convite e obtido o aceite de ambos para contribuírem com o nosso estudo.

Declarada a pandemia, o contato com os departamentos da UNIR e outras instituições de Ensino Superior se tornou mais difícil, mas, antes mesmo dessa situação de exceção, não obtivemos respostas aos e-mails enviados às instituições procuradas. Por fim, após toda essa busca, três pessoas com TEA aceitaram participar da pesquisa.

O primeiro contato com os participantes aconteceu por meio de uma mensagem no *WhastsApp*, em que foram apresentadas as intenções da pesquisa, esclarecendo que o estudo envolveria pessoas com TEA que tivessem concluído o Ensino Superior, com o objetivo de conhecer e analisar quais os fatores por elas vivenciados que influenciaram sua formação.

O primeiro participante, sexo masculino, tinha 31 anos em 2020. Natural de Porto Velho-RO, começou a ter sinais de autismo aos dois anos, porém, como há três décadas atrás o número de diagnóstico e o conhecimento sobre o TEA eram muito pequenos, e como este participante, mesmo apresentando alguns comportamentos desviantes, apresentava facilidade no ambiente educativo, ficou sem diagnóstico

durante muitos anos. Somente no primeiro período da faculdade, desencadeado por uma mudança brusca de ambiente social, que provocou nesse participante crises severas de ansiedade, seletividade alimentar aguda e estereotipias motoras, que desencadeou um confronto com colegas de classe, ele foi encaminhado para acompanhamento com uma psicóloga, que após alguns exames e consultas recebeu o diagnóstico de TEA nível 1. Esse participante estudou toda a Educação Básica em escolas particulares, concluiu o curso de Engenharia Civil no ano de 2017 pela UNIR, fez pós-graduação em engenharia de tráfego e MBA em gestão pública, pela Faculdade Unyleya. Atualmente, trabalha na Controladoria Geral do Estado de Rondônia.

O segundo participante, sexo masculino, da nossa pesquisa tinha 25 anos em 2020. Natural de Ilhéus-BA, também começou a ter sinais de autismo aos dois anos e, após alguns exames, confirmou o diagnóstico. Seus responsáveis, instruídos por especialistas, não lhe contaram sobre esse diagnóstico, situação que poderia lhe causar limitações. Desse modo, ele só descobriu ser autista quando completou 17 anos. Estudou toda a Educação Básica em escolas particulares, concluiu o curso de Direito no primeiro semestre de 2020, pela Faculdade Católica de Rondônia (FCRO). Atualmente, trabalha no PROCON na cidade Porto Velho e busca participar de debates, discussões sobre as políticas públicas voltadas para as pessoas com autismo na cidade de Porto Velho.

A terceira participante, do sexo feminino, tinha 25 anos de idade em 2020. É natural de Uberlândia-MG e começou a ter sinais de autismo na infância, porém, só recebeu o diagnóstico de TEA quando iniciou seus estudos no curso de Medicina. Essa participante estudou todo o Ensino Básico em escolas particulares, finalizou o Ensino Médio aos 15 anos e concluiu dois cursos superiores: Ciências Sociais, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e Medicina pelas Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA), em Porto Velho, com extensão em Fisiologia e Neurociência. Atualmente, é diretora de um hospital na cidade de Porto Velho, atuando na linha de frente no combate à COVID-19.

Definidos os participantes, o presente estudo, respeitando os critérios de inclusão e o sigilo das informações prestadas pelos participantes, que assinaram o denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), acostado ao

Apêndice I, foi submetido e aprovado junto ao Comitê de Ética da UNIR (CEP UNIR[16]). Tal determinação encontra-se embasada em atendimento a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Não obstante à atenção dada ao participante de forma a respeitar sua individualidade, as entrevistas foram manipuladas exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador, resguardando, assim, o anonimato dos partícipes. Além disso, os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e à confidencialidade das informações utilizadas para uma pesquisa científica, sendo garantido o seu anonimato, com possibilidade de recusa de participação/retirada do consentimento a qualquer momento, mesmo depois do início da coleta de dados, sem prejuízo a sua integridade física e moral. As informações e os dados foram controlados, considerando que somente a pesquisadora teve acesso ao material da coleta primária dos dados.

5.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DO CORPUS EMPÍRICO

Apresentaremos, a seguir, os procedimentos que utilizamos para realizar a análise do corpus empírico a partir dos dados oriundos da entrevista semiestruturada realizada com os participantes. Com base na quantidade e na qualidade dos dados que surgiram da entrevista, emergiram algumas questões: como organizá-los? Como analisá-los? Como se configura uma pesquisa que seja expressão do método materialista histórico-dialético?

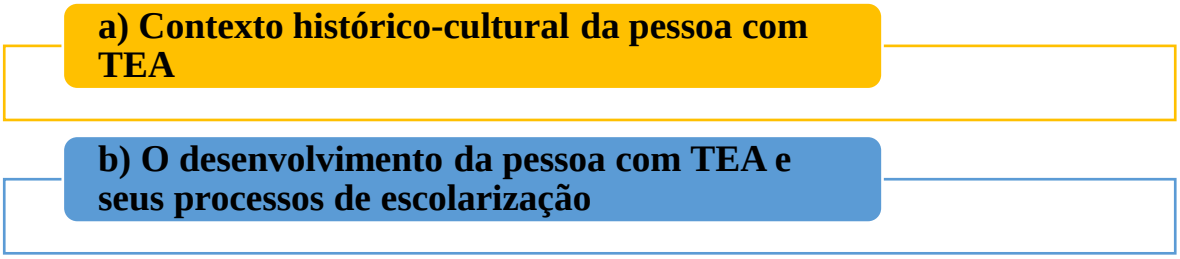
O primeiro momento de análise ocorreu ao final de cada entrevista, no qual procuramos dar sentido ao emaranhado caótico de dados. Os relatos vivenciados foram nosso ponto de partida, mas se trata de uma realidade que não pode ser compreendida *a priori*, como explica Asbahr (2011): é apenas a aparência da realidade que se manifesta e não sua explicação. A primeira organização dos dados, caracterizada como descrição empírica, foi fundamental para que pudéssemos olhar os dados de maneira a destacar elementos que nos ajudassem a começar a explicar o fenômeno. Assim, foram assistindo novamente as entrevistas e realizado uma leitura exaustiva da transcrição das entrevistas.

O segundo momento de organização dos dados ocorreu por meio do diálogo

[16] Pesquisa aprovada sob parecer nº 4.244.218 em 28 de agosto de 2020 e certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) nº 34961120.3.0000.5300.

com a teoria, por meio da elaboração de categorias de análise que pudessem apresentar e investigar as vivências que os participantes da pesquisa a concluírem o Ensino Superior. Dessa forma, elaboramos eixos de análise que pudessem responder às seguintes questões: quais foram as vivências histórico-culturais que mediaram a pessoa com autismo ao longo de sua vida e dos processos de escolarização? Como elas impactaram o desenvolvimento dos sujeitos em seus processos de escolarização? Os dados foram, então, organizados a partir de dois eixos de análise:

Figura 04 - Eixo de análise



Fonte: Da pesquisadora, adaptado de Asbahr (2011).

Esses eixos correspondem ao movimento de verificação da constituição das vivências que provocaram sucesso escolar nos participantes. O primeiro eixo corresponde às condições objetivas que mediaram as vivências dos participantes da pesquisa, a importância do diagnóstico, as peculiaridades constitutivas da pessoa com TEA (comorbidade e habilidade e vivências que mediaram o processo de escolarização seus sistemas de relações – familiares, amigos, terapeutas e colegas – que provocaram impactos em suas vivências.

No segundo eixo, buscamos analisar o desenvolvimento dos processos de escolarização dos participantes, incluindo as vivências que os impulsionaram a fazer o Ensino Superior, as situações de inclusão e exclusão, as ações que promoveram a superação e os novos sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior.

Essas categorias de análise formam elaboradas a partir das seguintes questões: Quais os elementos necessários para investigar as vivências que permitiram que pessoas com autismo concluísse o Ensino Superior? Diante de tantos dados, pensamos o que devemos destacar e como deve ser o caminho para superar a análise descritiva e como podemos compreender o objeto desta pesquisa?

Os dados coletados foram organizados segundo esses eixos a partir de arquivos com uma seleção dos excertos de cada eixo de análise e suas subdivisões. Todavia, essa organização ainda constituía uma simples sistematização dos dados,

de acordo com os eixos, mas ainda em um nível descritivo. Entretanto, Asbahr (2011) defende não mais uma descrição segundo temáticas frequentes, mas uma descrição teórica, que busque entender o movimento presente na realidade investigada, em uma busca pela essência. Nesse movimento de analisar os dados, partimos para o terceiro momento analítico, que consiste no estabelecimento da unidade de análise do objeto investigado. Nessa perspectiva, Asbahr (2011) salienta que devemos buscar a observação de uma realidade e a explicação da sua singularidade (concreto caótico). Nesse momento, surgiram outros questionamentos: Qual é a unidade de análise que permite explicar esse processo vivenciado pelos entrevistados? Quais abstrações serão capazes de ascenda do concreto caótico para o concreto pensado?

O terceiro momento de análise, doravante, consistiu na reconstrução do concreto mediado pelas abstrações. Essas abstrações, de acordo com as proposições de Marx (1989), formam a unidade mais essencial de um dado fenômeno, a parte indecomponível e explicativa desse fenômeno. Vigotski (2000) chama essa abstração de unidade de análise.

Diante dessa prerrogativa teórico-metodológica, outros questionamentos emergiram: Qual seria a unidade de análise que pudesse evidenciar esse processo vivido? O que torna essencial e universal esse processo? Compreendemos que não é possível desmembrar a relação entre as vivências e os processos de escolarização, na medida em que esse é o elemento que possui propriedades do todo, a parte indecomponível. Desse modo, para analisarmos as experiências vividas pelas pessoas com autismo participantes da pesquisa, foi necessário encontrar as vivências que permearam esses casos exitosos e os processos de escolarização que influenciaram esses indivíduos a concluirem o Ensino Superior. Como Asbahr (2011) explica, através da criação dessa unidade de análise, “[...] é possível reconstruir a realidade no pensamento e explicá-la, mas agora num outro nível de concreticidade, o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações” (p. 117).

Após esse processo de abstração, foi necessário voltar à realidade explicada. Os eixos elaborados na etapa descrição teórica agora vai superar a mera descrição, e serão utilizados para apresentação da análise. Além da unidade análise central, que consiste na **relação entre vivências e processos de escolarização**. Fez-se necessário criar abstrações auxiliares, elaboradas no decorrer do processo de análise, no movimento dos dados em cada eixo, que compõe as múltiplas determinações do fenômeno investigado. Conforme postula Asbahr (2011) as abstrações auxiliares são

categorias mais simples, as mediações teóricas que permitem chegar ao real, ao concreto pensado.

Após a compreensão e a definição da unidade de análise, voltamos aos dados e perguntamos quais conceitos e abstrações que ajudariam a explicar o processo de abstração da realidade. Asbahr (2011) aponta que as abstrações, desenvolvidas em diálogo com a teoria, são as mediações fundamentais para a explicação do objeto do trabalho em sua concretude. Desse modo, o eixo "**Contexto histórico-cultural da pessoa com TEA"** conta com as seguintes abstrações auxiliares: "a importância do diagnóstico", "peculiaridades da pessoa com TEA (comorbidades e habilidades)" e "vivências que mediaram o processo de escolarização". O eixo **"O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização**" se apoia nas seguintes abstrações auxiliares: "significados sociais e sentidos pessoais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior", "práticas pedagógicas de inclusão e exclusão" e "Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior". Essas abstrações auxiliares serão apresentadas na próxima sessão.

É no último momento da análise que o real é reconstruído e as vivências que influenciaram que pessoas com autismo concluíssem o Ensino Superior pode ser explicado no movimento que vai do singular ao universal mediado pelo particular. O singular aqui se refere às pessoas com autismo que participaram da pesquisa; o particular que se constitui no elemento mediador, refere-se aos fatores por meio dos quais os indivíduos singulares se relacionaram até a conclusão do Ensino Superior, as vivências. Explicado esse movimento de análise, passamos, na próxima seção, à análise dos dados reconstruindo o concreto por meio da mediação da unidade de análise e das abstrações apresentadas.

6. ANÁLISE DOS DADOS: O CONCRETO PENSADO

Apresentamos, nesta seção, a análise dos dados da pesquisa, que foi organizada tendo como referência os eixos utilizados no processo da descrição teórica, mediada pela unidade de análise "**Relação entre vivências e processos de escolarização"** e suas abstrações auxiliares. É neste momento que explicitamos como se deu o processo de análise e sobre como transpormos do abstrato para o concreto pensado. O processo ficou organizado da seguinte forma:

Quadro 03 – Descrição do processo de análise

Unidade de análise	Relação entre vivências e processos de escolarização	
Eixos de análise	Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA	O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização
Abstrações auxiliares	1) A importância do diagnóstico; 2) Peculiaridades da pessoa com TEA; 3) Vivências que mediaram o processo de escolarização.	1) Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior; 2) Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão; 3) Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior.

Fonte: Da pesquisadora, adaptado de Asbahr (2011).

Nesta seção, buscamos articular a investigação bibliográfica conceitual à pesquisa empírica. As subseções, a seguir, apresentarão as análises dos dados, pela qual visamos a reconstruir a realidade investigada e ascender à sua concretude pensada. Tais eixos e abstrações buscam explicar como ocorreu o desenvolvimento de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato[17], pessoas diagnosticadas com TEA, em seus processos de escolarização, sem esquecer, é claro, que algumas questões desse processo de escolarização podem escapar aos limites deste estudo, logo, esta análise parte daquilo que conseguimos apreender com nosso instrumento[18].

Os entrevistados, sujeitos singulares, apresentam histórias de vidas

[17] Respeitando o critério de anonimato, criamos nomes fictícios para os três participantes, que correspondem a nomes de pessoas vinculados às zonas de interesse dos entrevistados.

[18] Cabe ressaltar, uma vez mais, que nenhum dos participantes da pesquisa escreveu o memorial descritivo solicitado quando do convite da pesquisa. Por esse fator, os dados problematizados se referem apenas às entrevistas.

semelhantes em alguns aspectos, no entanto, diferentes em outros, porque, em se tratando de vivências, ainda que eles possam viver a mesma situação social, o meio tem efeito e sentido diferentes para cada um. Analisar esse processo de constituição, voltar à sua gênese, a fim de compreender o desenvolvimento deles, ajudar-nos-á a compreender vivências que influenciaram seu sucesso escolar. Tais histórias sintetizam algumas das inúmeras relações que se constituem por meio das mediações sociais, culturais e afetivas, responsáveis pela formação dos indivíduos singulares em seus processos de escolarização.

6.1 CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DAS VIVÊNCIAS DA PESSOA COM TEA

A análise deste eixo partiu do pressuposto de que o contexto histórico-cultural das vivências influencia o desenvolvimento do indivíduo, independente de sua condição (VIGOTSKI, 1930/1997; PRESTES, 2018). Isso porque a vivência é uma categoria da Teoria Histórico-Cultural que conduz ao entendimento do processo de constituição humana. Vale lembrar que Vigotski (2018, p. 22) destacava que “[...] o desenvolvimento do indivíduo não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa”.

Em se tratando do conceito de vivência, este envolve não apenas a formação da consciência de forma racional, mas pressupõe uma relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, ou seja, a *perijivanie* (vivência) se constitui da relação entre os planos interpsíquico e intrapsíquico (social e individual).

Com relação às pessoas com algum tipo de deficiência/condição, Vigotski (1997) salientava que a compensação e o processo de desenvolvimento, em geral, não dependem apenas da gravidade da deficiência, mas das dificuldades impostas pelo meio social, dificuldades que a deficiência causa na posição social da PcD. As FPS, nas pessoas com deficiência ou sem deficiências, desenvolvem-se permeadas pelas vivências que dado indivíduo estabelece no meio social.

Neste eixo de análise, priorizamos para as percepções dos entrevistados sobre a importância do diagnóstico de TEA para o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Em seguida, consideramos as percepções sobre as peculiaridades constitutivas dos entrevistados (comorbidades e habilidades) e vivências que mediaram o processo de escolarização seus sistemas de relações – familiares, amigos, terapeutas e colegas – que provocaram impactos em suas vivências.

Quando analisamos os relatos de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato,

confirmamos nosso entendimento sobre a importância do diagnóstico para as pessoas com autismo, independente de sua idade, e sobre como o resultado do diagnóstico se inter-relaciona com os processos de constituição humana, em seus aspectos racionais e afetivos, isto é, em suas vivências.

Para evidenciarmos essas vivências, discutiremos a primeira abstração auxiliar desse eixo de análise, "**A importância do diagnóstico**". Para desenvolver essa abstração, começamos problematizando sobre as respostas dos entrevistados à pergunta 01 do roteiro de entrevista semiestruturada, "A partir de que idade você ou seus responsáveis descobriram que você era uma pessoa com autismo?". Optamos, primeiramente, por saber quando descobriram o autismo para depois aprofundar sobre os impactos desse diagnóstico em sua vida. Como apresentado no perfil dos participantes, dois dos entrevistados só descobriram o autismo na fase adulta da vida e um na infância, no entanto, só soube que estava dentro do espectro aos 17 anos.

Ayrton Senna teve o diagnóstico na infância, como apresentado em seu relato:

> *Na infância, aos 2 anos, começaram a levantar suspeita, quando eu parei de falar; e, então, fizeram algumas consultas e exames e recebi o diagnóstico de Asperger. Só que por orientação de uma psicopedagoga da época orientou meus pais a não me contar, pois eu poderia criar limites em mim mesmo.*

Ayrton Senna vivenciou todo o período de escolarização na educação básica sem saber que era uma pessoa com TEA, somente aos 17 anos, quando sua mãe lhe contou do seu diagnóstico. Mesmo Ayrton Senna não sabendo de seu diagnóstico sua mãe sempre informava a escola, que o tratava de forma igual, mas realizava intervenções quando necessário fosse. Klin (2006), Grandin (2015) e Maenner et al. (2020) relatam que cada vez mais as pessoas com TEA estão recebendo o diagnóstico precocemente, devido ao crescimento de estudos, pesquisas e conhecimento sobre o autismo em nosso momento histórico. Esse diagnóstico precoce influencia de forma considerável no desenvolvimento do indivíduo com TEA, nosso entrevistado conseguiu ter uma vida mais plena, desenvolvendo suas potencialidades. Algo que devemos refletir, se talvez fosse em outra família ou outra escola após o diagnóstico poderiam tratá-lo de forma diferente? Dependendo do contexto é possível inferir em um ensino reducionista e limitado, que focasse mais na condição do que em suas potencialidades, privando o sujeito de seus direitos e de processos de escolarização de qualidade. Nesse sentido, a perspectiva ideal é a de

que existam cada vez mais diagnósticos precoces, como recurso primário, para se propor formas diferenciadas para que as pessoas com TEA possam desenvolver suas potencialidades e assim superar as dificuldades e consequências negativas desencadeadas pelo transtorno.

Percebemos, ainda, na entrevista com o participante Ayrton Senna, uma contradição quando este afirmou sobre, com base na orientação que os responsáveis tiveram da psicopedagoga, a decisão de não lhe contarem sobre seu diagnóstico:

> *[…] eu fiquei surpreso na época, mas eu fiquei tranquilo, levei numa boa. No começo para eu começar a contar sobre quem eu sou para as outras pessoas, eu fiquei com um pouco de receio no início, porque você sabe como esse mundo é hoje*.

Nesse relato, observamos uma relação dialética de contradição nessa decisão, pois, se, por um lado, ele afirma que ficou tranquilo com o diagnóstico, no mesmo relato, teve receio de contar para as pessoas com medo do olhar preconceituoso. Esse preconceito é por nós percebido no meio social que vivenciamos, materializado no discurso de algumas pessoas que acabam por rotular e imputar um aspecto negativo às pessoas que têm alguma deficiência/condição – conforme já discutimos, com base em Grandin (2015) e Klin (2006), sobre os efeitos negativos que, muitas vezes, apresentam-se após o diagnóstico de estar no espectro.

A partir desse relato, encontramos em Vigotski (1997) subsídios para problematizarmos acerca da superação da concepção negativa frente a pessoa com deficiência/condição. De acordo com o autor, não deveria acontecer esse conflito, se nos pautássemos em uma Educação social. Barroco (2007) esclarece que só conseguiremos vencer essa lógica excludente e preconceituosa quando oferecermos condições objetivas para a superarmos está estrutura social alienada, dirigindo-nos a uma condução consciente e livre dos homens, em termos de ações e pensamentos.

No caso dos entrevistados Cesar Cielo e Rita Lobato, ambos só descobriram o autismo quando entraram no Ensino Superior. É o que podemos verificar nos relatos destacados a seguir:

> *Comecei a ter sinais de autismo na infância, por exemplo, de começar a balançar as mãos, tem até vídeo de mim com 2, 3 anos de idade com sinais de autismo. Só que não tinha tantos diagnósticos naquela época, só descobri o autismo no segundo ano da faculdade (Cesar Cielo).*

> *[...] desde criança, fui uma criança bastante diferente, aprendi a ler cedo, aos 4 anos de idade, mas tinha um comportamento desviante da maioria das crianças da minha idade. […] Passei por vários especialistas ao longo da minha vida. E um belo dia, em mais uma consulta psiquiátrica, estava conversando com minha mãe, e minha mãe estava me interrogando porque eu era tão "estranha"; aí, de repente, ela falou: Eu acho que você é autista. A partir daí, a gente nunca mais parou de falar desse assunto. Daí, eu quis fazer uma avaliação neuropsicológica para quantificar isso, para ter mais dados e entender isso, estava com vinte anos (Rita Lobato).*

Goldberg (2005), Klin (2006), Ramos, Xavier e Morins (2012) descrevem que as manifestações de desenvolvimento do TEA iniciam na infância e se prologam ao longo de toda a vida do indivíduo. Todavia, mediada pelo meio social e pelas relações sociais desenvolvidas ao longo da vida, os adultos apresentam sintomas diferentes da criança em alguns aspectos.

A pesquisa de Ramos, Xavier e Morins (2012) destaca a dificuldade no diagnóstico de adultos com autismo. Segundo os autores, essa temática não têm sido tão estudada na literatura, diferente do que ocorre na população infantil, existindo mais pesquisas na área. Se, para conseguir um diagnóstico de crianças com autismo é difícil, no caso de adultos com esse transtorno, é ainda mais complexo. Ramos, Xavier e Morins (2012, p. 13) esclarecem que o diagnóstico pode aparecer por vários fatores, dentre eles, quando "[…] adultos com história arrastada de dificuldades sociais e comportamentos "problemáticos" podem vir a receber este diagnóstico".

Conforme exposto por Cesar Cielo e Rita Lobato, essa observação das características apresentadas durante suas trajetórias de vida foram fatores determinantes para receberem o diagnóstico. A partir do exposto, podemos afirmar que encontramos, também, nessas falas, relações com algumas características que Vygotski (1997) descrevia acerca da criança difícil, que apresentava sintomas que perpassavam durante toda a vida do indivíduo, até mesmo na fase adulta; essa criança, segundo o autor, tinha dificuldades em se relacionar socialmente e em seu comportamento. Observamos, então, que é possível que o conceito de criança difícil, proposto por Vigotski nos anos 1930, seja um dos primeiros escritos sobre o autismo.

Além disso, os relatos demonstram que o CID-10 (OMS, 1988) e o DSM -V (APA, 2014) devem ser revistos, já que os critérios de diagnóstico de adultos presentes neles apresentam o modelo do quadro típico apresentado por crianças em idade escolar, mas mesmo apresentando características semelhantes a de crianças com autismo, adultos com TEA apresentam peculiaridades próprias diferentes das crianças, tendo

em vista que as vivências mais prolongadas no meio social influenciam diferentemente seu desenvolvimento do desenvolvimento das crianças.

Diante do exposto, questionamos aos entrevistados, no curso da entrevista, sobre a importância que eles atribuíam ao diagnóstico e sobre se alguma coisa mudou após o diagnóstico. As falas de Cesar Cielo e de Rita Lobato se referem a uma melhor qualidade de vida após o diagnóstico constituindo um determinante em seus processos de desenvolvimento e de escolarização.

> *Esse diagnóstico me fez entender meus comportamentos diferentes (Cesar Cielo).*
>
> *Meu mundo mudou depois disso, é um peso que sai, a gente se sente completa, e eu percebi que ser estranha não era ser errado, foi a melhor coisa, acho que até curou a depressão depois disso, eu falei: Meu Deus, agora tudo faz sentido (Rita Lobato).*

Os trechos selecionados nas entrevistas apresentam a importância do diagnóstico para os sujeitos participantes da pesquisa e como o conhecimento de sua deficiência influenciou no processo de constituição humana. Encontramos, nas narrativas de Cesar Cielo e Rita Lobato, ponderações que evidenciam como é importante o diagnóstico, independente da idade do indivíduo. Os dois relataram que, após o diagnóstico, começaram a entender os seus comportamentos peculiares, os quais, até então, eram incompreensíveis para eles. Eles passaram anos sentindo que não se encaixavam na sociedade e atribuíam isso a diversos outros fatores, menos ao TEA. Podemos observar, ainda, nas falas dos sujeitos, “[...] déficits sociais e de comunicação, interesses fixados e comportamentos repetitivos” (RODRIGUES, 2018, p. 42).

Olivati (2019), em sua pesquisa, esclarece sobre os complicadores relacionadas à condição do TEA, indicando que eles acabam por dificultar que os estudantes com essa condição tenham uma experiência positiva na universidade. A autora ainda relata que esses complicadores seriam atenuados caso os estudantes com autismo “[...] tivessem recebido maior suporte ao longo de seu desenvolvimento, de modo a reduzir sintomas característicos dos Transtornos do Espectro Autista” (p. 101).

Cabe destacar, conforme nos lembra Grandin (2015), a importância de o diagnóstico não estar pautado somente no rótulo do DSM-V (2014), lembrando que o manual possui limitações, embora nos esclareça alguns aspectos. Afinal, é por meio

dele que os diagnósticos médicos se fundamentam. Outro ponto relevante encontrado nos discursos é o fato de que ter um diagnóstico contribuiu para a superação de outros problemas. Como no caso da Rita Lobato, que, após o diagnóstico, disse ter se curado da depressão. A partir de então, ela deixou de se cobrar tanto e começou a entender melhor seus comportamentos; para ela, após o diagnóstico, ser diferente não era mais errado, era uma característica própria, advinda do autismo, de sua singularidade.

Vivemos em uma sociedade contraditória e excludente, apesar de termos uma política inclusiva em processo de implementação em nosso país, que possui dois grandes marcos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), proclamada em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Espanha. Contudo, ainda assim, podemos observar que as deficiências/condição ainda são vistas de forma pejorativa na sociedade.

Esquecemo-nos, agindo dessa forma, de que a deficiência/condição pode afetar as relações sociais, mas não a relação direta dos indivíduos com o ambiente físico. Por isso, a partir de Vigotski (1997), podemos dizer que a compensação e o processo de desenvolvimento não dependem tanto da gravidade da deficiência, mas, muito fortemente, das dificuldades impostas e reproduzidas pelo meio social, fazendo com que a deficiência ocupe uma posição social de invalidez e repleta de preconceitos e incompreensões. Então, as pessoas passam a carregar consigo a identidade de pessoas com autismo, de pessoa com deficiência, de pessoa com problemas. Quando Rita Lobato disse: "*ser estranha não era ser errado*", em que momento esse discurso foi reproduzido em sua vivência? Após o diagnóstico.

Muitas vezes, o foco no indivíduo com deficiência/condição está mais concentrado em seu defeito do que em sua essência humana. "[...] É erronêo ver na anormalidade apenas uma enfermidade", dizia Vigotski (2019, p. 96). Muito se fala em processo de inclusão, mas, até que isso aconteça, existe um longo caminho a ser percorrido. Muitas vezes, enxergamos o indivíduo apenas como uma pessoa estranha, pois há uma predisposição social para enxergar apenas a deficiência, sem vislumbrarmos as possibilidades de transformação do biológico em cultural.

Dando continuidade à importância do diagnóstico, a falta de um diagnóstico resultou no desenvolvimento de outros transtornos, como ansiedade e depressão, indo ao encontro do que Klin (2006) discute acerca desses constantes fracassos em se relacionar com o meio, que acabam por desenvolver outros transtornos. Assim, os entrevistados, após saberem o que realmente se passava em seu estado biológico,

começaram a trabalhar pontualmente no desenvolvimento dos aspectos comportamentais e sensoriais para vir a superar certas limitações.

Com o avanço dos estudos realizados pela Medicina e com o desenvolvimento das tecnologias, a cada dia, nos meios médicos, psicológico e pedagógico, está evoluindo a compreensão das deficiências, dos transtornos e dos múltiplos comportamentos desviantes, e esses critérios estão evoluindo no decorrer do tempo, na medida que, até os anos 1980, o autismo não era separado da esquizofrenia (GRANDIN, 2015), para citar um exemplo. Nessa direção, os estudos desenvolvidos por Ioan (2003), Ramos, Xavier e Morins (2012) e Maenner et al. (2020) apontam que o diagnóstico está cada vez mais precoce e o número de diagnósticos também está crescendo muito nos últimos anos, até mesmo na fase adulta, tornando-se um benefício para as pessoas com TEA, tendo em vista que, quanto mais cedo ele for realizado, mais rápido será o atendimento e a prevenção de alguns sintomas – como temos salientado e defendido até aqui.

Grandin (2015) postula que o diagnóstico para a pessoa com autismo, mesmo hoje, pode ser confuso e vago e apresenta mudanças continuamente ao longo dos anos. A autora aponta o crescimento de diagnósticos de pessoas com autismo de alto funcionamento, aquelas que eram/são consideradas *nerds* e obcecadas, as quais ela denomina de "*Steve Jobs juniores*", grandes gênios que têm ficção por particularidades específicas, mas que apresentam limitações em outras áreas, especialmente, nas relações sociais. Vigotsky (1997) declara que isso ocorre porque para conquistar uma posição na vida social, a pessoa com essa condição tem a tendência à supercompensação, gerada por uma força peculiar que o individuo desenvolve que algumas vezes acaba superando o conhecimento de pessoas sem deficiência.

Outro aspecto importante nessa reflexão sobre os diagnósticos é que se, por um lado, ele é positivo, na medida em que esclarece e define as causas de alguns comportamentos, por outro, surgem limitações advindas desses diagnósticos, principalmente porque as pessoas passam a ser rotuladas. Grandim (2015) e Lopes Bandeira (2020) apregoam que, muitas vezes, a vida da pessoa começa a girar em torno do que ela pode ou não fazer e não do que ela é capaz de fazer apesar da condição.

Como percebemos no relato de Ayrton Senna, após descobrir que era uma pessoa com autismo, ele teve medo no início de contar para as pessoas sobre sua

condição devido ao olhar negativo que a sociedade atribui às pessoas com autismo. No entanto, ele também revelou o seguinte:

> *[…] com o tempo, aprendi a não ligar muito para o que os outros falam, e passei a assumir essa particularidade em público desde ano passado (2019) quando eu participei de uma solenidade na Assembleia sobre o dia do autismo.*

Ayrton Senna relatou que, no ano de 2019, proferiu uma fala na Assembleia Legislativa de Rondônia no dia do Autismo, sendo um dos representantes da comunidade autista de Porto Velho, mostrando o potencial que as pessoas com TEA podem desenvolver no meio social. Vygotski (1997) esclareceu que não devemos ter o diagnóstico com o único intuito de saber o que o indivíduo pode ou não fazer, mas que devemos olhar para além dele, para as possibilidades e capacidades desses indivíduos. Enfatizamos, assim, a importância do diagnóstico, de forma que possa contribuir para promover a compensação e a superação da limitação advinda das limitações desencadeadas pelo TEA.

Por meio dos relatos dos entrevistados, observou-se como o diagnóstico é importante para eles. No entanto, detectou-se também, em algumas práticas educativas com outros indivíduos, como diagnóstico acaba sendo difícil quando a escola o recebe e acaba por tratá-los de forma negativa tirando todos os seus direitos, e realizando um ensino reducionista e limitado. Assim sendo, salienta-se o quão importante pode ser o diagnóstico para o individuo com autismo, do mesmo modo como é importante para as escolas em entender que o diagnóstico é algo que está para acrescentar na vida das pessoas com TEA e nas práticas e planejamentos dos ambientes educativos. O que necessita ser feito após o diagnóstico não é reduzir ou limitar o currículo, mas trazer outras metodologias para se trabalhar com as pessoas com autismo, buscando superar limitações biológicas e promovendo o pleno desenvolvimento desses indivíduos.

Apresentamos, a seguir, outro mediador importante apreendido para a análise do eixo “Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA”, expresso por meio da abstração auxiliar “**As peculiaridades constitutivas da pessoa com TEA**”, revelando mais sobre o processo de constituição dos entrevistados ao longo da vida.

Em outro momento da entrevista on-line, falamos sobre comorbidades e habilidades desencadeadas pelo TEA, a partir da questão 6 do roteiro da entrevista. Vejamos alguns excertos extraídos dessa parte das entrevistas:

> *Alguns ruídos específicos me incomodam bastante, música eu gosto, amo heavy metal, todavia, alguns ruídos de portas, choro de bebê me deixam bem incomodado e me atrapalham. Uma das minhas habilidades é tocar bateria e desenhar (Ayrton Senna).*
>
> *Tenho dificuldade em falar muito, falo melhor tipo um debate […] uma restrição é a seletividade alimentar severa, que fazia eu vomitar muito, aumentaram o balançar das mãos, que incomodava os colegas. Na infância, eu já apresentava algumas crises, mas, no primeiro período da faculdade, elas aumentaram muito […] Na época de colégio, eu era muito bom em matemática, também gostava muito de mapas. Aos sete anos de idade, eu peguei um atlas de minha irmã mais velha e me encantei com os mapas dos países, dos continentes e de suas respectivas capitais, decorei os nomes e gostava muito […]. Gosto muito de nadar, nado bem rápido até (Cesar Cielo).*
>
> *[…] eu, desde criança, fui uma criança bastante diferente, aprendi a ler sozinha aos 4 anos de idade, mas tinha um comportamento desviante da maioria das crianças da minha idade. Tinha estereotipias motoras, uma agitação psicomotora latente, hipersensibilidade, sobretudo, aos sons e ao toque e uma comunicação reduzida […] ao longo da minha infância, mas sempre fui uma criança de muitos poucos amigos […]. Minha adolescência foi uma adolescência bastante atípica, porque eu tinha interesses atípicos muito mais próximos aos interesses de pessoas adultas, sobretudo, no que tange a conhecimentos gerais, eu gostava de debater sobre temas tais quais: políticas, ciência, religião, que são temas pouco adequados para um adolescente. Tenho uma inteligência acima da média […], por conta da superdotação, eu tinha um grande desempenho, mesmo que eu não estudasse algumas matérias […], toco vários instrumentos musicais e sou muito boa em desenho (Rita Lobato).*

Os relatos demonstram que todos os indivíduos apresentam características semelhantes às apontadas pelo DSM-V (APA, 2014), mas, também, peculiaridades específicas advindas do TEA, bem como habilidades desencadeadas por eles próprios, já que, neste tipo de transtorno, "[…] é um transtorno de desenvolvimento caracterizado por deficiências persistentes de interação social e pela presença de padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses ou atividades" (MAENNER *et al.,* 2020, p. 2)[19]. Ainda que cada um apresente características semelhantes, também possuem especificidades próprias. Grandin (2015) e Klin (2006) falam sobre as peculiaridades diversas do TEA e, ao observarem os aspectos individuais das PcD, aprenderam muito sobre seu desenvolvimento e sobre as melhores formas de intervir.

Conforme verificamos na primeira seção desta dissertação, historicamente, as PcD são vistas como indivíduos incapazes e sem utilidade ou que atrapalham o meio

[19] Todos os trechos dessa obra são de tradução nossa.

social. Observamos que, desde o início da civilização, tivemos pessoas com deficiência e muitas de suas histórias não foram nem um pouco belas (BARROCO, 2007). As práticas de preconceito, discriminação, exclusão, e mesmo de eliminação, foram sendo construídas ao longo do tempo e, em cada época, foram se remodelando e a sociedade as reproduzindo e as transmitindo às novas gerações.

Conforme salienta Barroco (2007), ao longo da história, diversos tratamentos e atendimentos foram utilizados nas pessoas com deficiências, como privações, castigos, dentre outros. Vigotski (2019, p. 265) denotava que “[...] a criança com defeito é, antes de tudo uma criança peculiar: nela formam-se uma atitude exclusiva, não habitual, distinta daquela que se mantém com outras crianças”. Mas essa distinção não a torna inútil ou incapaz. Percebemos, nesses relatos, que, mesmo os entrevistados apresentando comorbidades, muitas vezes, intensas, isso não os impediu de se desenvolverem e a ocupar uma posição social, que forçou os entrevistados a desenvolver o máximo de suas funções compensatórias. Encontraram em habilidades específicas, como a música, o desenho, os instrumentos musicais e os mapas, um hiperfoco que os auxiliou em seu processo de desenvolvimento, constituindo uma série de instrumentos e atividades de superação.

Grandin (2015) destaca a importância de olhar para os pontos fortes ou habilidades das pessoas com TEA, pois a ideia não é negar o TEA, mas se livrar das consequências negativas, que, por vezes, vêm associadas ao diagnóstico. Vygotsky (1982) apontou que devemos olhar para o desenvolvimento do indivíduo independente de sua condição, pois não é porque determinado indivíduo tem uma condição que ele estará fadado ao fracasso. É preciso observar as vias de desenvolvimento e as possibilidades que estão em processo de maturação, a condição psíquica na qual se encontra (NDR) para uma mais desenvolvida (ZDI) – inicialmente, com ajuda, e, depois com autonomia.

Rita Lobato, ao narrar sobre suas especificidades, descreve dificuldades e facilidades na sua vida em função de particulares do TEA. Se, por um lado, ela apresentava dificuldades em diversos aspectos, por outro, apresentava grandes facilidades e habilidades que foram geradas mediante a superação da deficiência por meio da compensação social, gerada pelo conhecimento sobre os assuntos estudados nos ambientes escolarizados que conviveu. Isso vai ao encontro de algumas das características apresentadas por Vigotski (1997) sobre a criança difícil, ao destacar a possibilidade de superdotação em áreas especificas, como no caso de

Rita, que aprendeu a ler sozinha com os instrumentos mediadores existentes em seu meio social, além de suas habilidades nas artes (música e desenho).

Dessa forma, a partir das proposições da Teoria Histórico-Cultural, conjugadas aos depoimentos dos participantes da pesquisa, compreendemos quão importantes são os instrumentos e os signos para o surgimento e para o desenvolvimento das FPS, inclusive, entre as PcD, conforme abordamos na quarta seção deste trabalho. Tanto os signos como os instrumentos são objetivações humanas, que servem como mediadores sociais na relação entre o homem e o ambiente (VYGOTSKI, 1995).

Vejamos que Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato, mesmo com algumas limitações decorrentes do TEA, desenvolveram o processo de domínio dos meios externos da cultura e do pensamento. Ayrton Senna, por exemplo, toca bateria e faz desenhos; Cesar Cielo, é muito bom em matemática, com cálculos; Rita Lobato começou a ler muito cedo, toca instrumentos musicais e é muito boa com desenhos. Todas essas falas evidenciam o domínio dos meios externos da cultura por essas pessoas, além de evidências do desenvolvimento de FPS implicadas nessas atividades por eles mencionadas.

Esse desenvolvimento é o que distingue os homens dos animais, o comportamento humano surge do entrelaçamento entre o biológico e o cultural, independente de sua condição física. Mesmo para uma criança com deficiência, o biológico não pode ser o fator determinante para o seu desenvolvimento, há que se levar muito em consideração os processos de origem histórico-cultural. Conforme disse Vigotski, “[...] o postulado fundamental que nos interessa pode ser assim formulado: a investigação das funções psíquicas superiores no processo de seu desenvolvimento, convence-nos de que essas funções têm sua origem social tanto na filogêne, como na ontogênese” (2019, p. 286). Dessa forma, a mediação cultural constitui-se em um aspecto importante para o desenvolvimento das FPS, tanto para a espécie humana quando para o desenvolvimento de cada sujeito.

Com o avanço da sociedade e da legislação, recentemente, percebe-se tanto a melhora no atendimento como o aumento dos direitos das PcD. Graças aos documentos legais, encontramos pessoas com autismo nas mais variadas áreas e meios sociais, mostrando que são indivíduos com potencialidades e que podem ser incluídos em diversos setores da sociedade. Buscamos, portanto, por meio dos relatos dos entrevistados, apresentar caminhos percorridos por pessoas com autismo com sucesso escolar e inseridos socialmente.

Em outro momento da entrevista, foi questionado pela pesquisadora se os participantes tomavam medicação e se, em caso positivo, mais os auxiliou ou se mais prejudicou seu desenvolvimento. Todos os entrevistados relataram que a medicação auxiliou no enfrentamento de suas crises, conforme veremos a seguir:

> *Eu passei a ter tratamento com psicólogo aos 13 anos. E, depois dos 14 anos, comecei a ter tratamento com um psiquiatra, que é quem prescreve meu medicamento. Comecei a tomar remédio com 15 anos, comecei a tomar remédio para controlar a ansiedade, esses tratamentos me ajudaram muito (Ayrton Senna)*
>
> *Comecei a tomar medicação e melhorou os sintomas e as crises. Acredito que, se tivesse tomado antes, teria ajudado mais (Cesar Cielo).*
>
> *Faço uso de medicação para regular meus deficits, controlar a ansiedade e a depressão (Rita Lobato).*

Rodrigues (2018), em sua pesquisa recente, relatou que pessoas com TEA que fazem uso de medicamentos adequados, e prescritos de forma correta, podem melhorar seu desempenho e seu comportamento. A autora, porém, aponta que o aumento de diagnóstico, concedidos pelos novos critérios do DSM-V (2014), "[...] trouxe à tona o aumento da venda de medicamentos relacionados e, portanto, dando margem aos debates sobre a medicalização, em especial, quando esses diagnósticos são usados no espaço educacional" (RODRIGUES, 2018, p. 262).

Em muitos casos na Educação Básica, diagnósticos apressados contribuíram para o aumento do fenômeno denominado medicalização da Educação[20]. Sabemos que, atualmente, existe uma certa divergência sobre a medicação no tratamento dos diferentes tipos de transtornos. Entretanto, em nossa pesquisa, os entrevistados relataram o seu uso de forma bastante positiva, e até compreenderam que, por meio dela, conseguiram superar determinadas dificuldades associadas ao TEA ou mesmo desencadeadas por ele, levando-nos a entender que a medicação contribuiu para que eles pudessem ter uma vida mais plena e independente na sociedade.

A ideia não é curar o autismo, o que intencionamos é que os indivíduos com autismo tenham oportunidades para superar dificuldades biológicas associadas em alguns casos a este transtorno, como a deficiência intelectual profunda, a falta de

[20] Não é intenção deste estudo aprofundar a temática da medicalização da Educação, apenas sinalizá-la dentro de uma discussão mais geral acerca dos diagnósticos de estudantes da Educação Básica no Brasil. Uma crítica mais aprofundada sobre o assunto, como outras referências interessantes, podem ser encontradas em escritos de Meira (2012); Barroco, Facci e Moraes (2017) e outros autores.

linguagem, a ansiedade, estereotipias latentes, o profundo isolamento no plano social etc.. Vimos observando que os indivíduos com autismo, na realidade, têm uma perspetiva muito especial do mundo e precisamos dessa diversidade. A cada dia mais, pessoas com TEA evidenciam que possuem inúmeras potencialidades e habilidades, com possibilidades de virem a trabalhar com eficiência e eficácia em áreas diversas, mas somente se obtiverem condições objetivas em seu meio cultural.

Diante do exposto, emergiu a abstração auxiliar "**vivências que mediaram o processo de escolarização**". Essa abstração revelou que a constituição de histórias de sucesso escolar pelos entrevistados não foi um processo natural, mas histórico e cultural, evidenciando que essas pessoas mantêm uma relação dialética com a realidade da qual fazem parte – mediante condições objetivas e subjetivas de vida, articuladas dialeticamente e não concebidas individualmente.

Partindo da análise das respostas à questão 3 do roteiro de entrevista, "Em que instituições de ensino realizou o Ensino Fundamental e Médio? Pública ou particular?", destacamos os seguintes excertos:

> *Todo meu período de escolarização foi tudo no particular. (Ayrton Senna).*
>
> *Cursei todo o Ensino Básico em escolas particulares. (Cesar Cielo).*
>
> *Todo meu período de escolarização foi em escolas particulares. (Rita Lobato).*

Os participantes da pesquisa sinalizam dispor de condições socioeconômicas favoráveis, tendo em vista que conseguiram estudar todo o ensino básico em escolas particulares, fato que não constitui a realidade da maioria das crianças com autismo de nosso país (AZEVEDO, 2017). É importante ressaltar que existem escolas públicas e particulares de boa qualidade, com boas estruturas, materiais didáticos, docentes capacitados e preparadas para inclusão, no entanto, são extremamente concorridas e não estão disponíveis para todos. Assim como há escolas ruins públicas e particulares, espaços onde, muito vezes, as PcD acabam sendo inseridas.

Libâneo (2007) aponta que, na sociedade contemporânea, há uma nova recomposição do capitalismo, em várias esferas sociais. No campo educativo, a Educação deixa de ser um direito e se torna um serviço, uma mercadoria, acentuando-se o dualismo educacional: "[…] diferente qualidade de educação para ricos e pobres" (p. 18). O autor propõe que devemos lutar pela universalização da escolarização básica de boa qualidade para todos, e que, para isso, devemos oferecer "[…] a

igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos” (p. 42). É necessário investir em escolas democráticas, em uma nova escola, que integre a Educação e a Economia, desenvolvendo a totalidade dos estudantes.

Falar sobre as condições que possibilitam o sucesso escolar passa, primeiramente, pela compreensão de que aprendizagem e desenvolvimento não são processos coincidentes, mas que a aprendizagem é condição para o desenvolvimento. Colocando de uma forma bem simples, um ensino capaz de promover aprendizagem tem como resultado a promoção do desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1982; PRESTES, 2018; CASTRO, 2014).

Adiante nas entrevistas, foi questionado aos participantes se necessitaram de algum tipo de apoio pedagógico na Educação Básica. Ayrton Senna informou *“não necessitei”*. Cesar Cielo relatou que “*Poucas vezes*. E Rita Lobato disse que estudou em escolas onde recebia suporte: *“Estudei em escolas onde eu tinha suporte, monitorias e algum acompanhamento mesmo especializado*”. Cesar Cielo e Rita Lobato evidenciaram que o apoio, mesmo pouco, oferecido nesses ambientes, auxiliou-os na Educação Básica. Evidencia-se que ambientes educativos bem ordenados influenciam qualitativamente o desenvolvimento dos estudantes, especialmente, nesse caso, também, os estudantes com TEA. Temos por certo que esse não foi o fator principal para o sucesso do seu processo de escolarização, entretanto, pode-se inferir que se constituiu como uma condição que, possivelmente, contribuiu para a promoção do desenvolvimento de Cesar Cielo e Rita Lobato.

Isso vai ao encontro do que Vigotski (2019) e Leontiev (1978) postulavam acerca da importância da escola e de que é necessário criar nela condições materiais objetivas para gerar desenvolvimento nos indivíduos, independente de sua condição. Vigotski postulava que a “[...] tarefa da escola, em resumo, consiste não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo” (2019, p. 206). A escola é o lugar em que devemos desenvolver as potencialidades de aprendizagem nos estudantes, garantindo, na esfera social, um processo de transformação na sociedade. Coadunando com Vigostki, Leontiev (1978, p. 273) afirmava que:

> Quanto mais progride a humanidade e mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] Esta relação entre progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

De acordo com Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006) e Rodrigues (2018), graças aos documentos legais atuais, as EPAEE são garantidas nos mesmos espaços educativos das pessoas sem deficiência. É importante salientar que somente após a superação da integração, que modelos pautados na inclusão puderam ser introduzidos nas escolas brasileiras. Todavia, vemos, no relato da Rita Lobato, que nem sempre as escolas estão preparadas para atender e receber EPAEE, sendo nossa entrevistada um exemplo de quem teve que trocar de escolas muitas vezes até encontrar uma que apresentasse um ambiente social no qual se sentisse "*satisfeita*". Rita Lobato disse, ainda, que, quando esteve na quinta série, foi expulsa de uma escola e nunca esqueceu o que a diretora da escola então pronunciou: "*teve uma diretora de uma escola que informou que não ia adiantar eu trocar de escola, que não ia ter futuro para mim não"*.

Esse relato é muito significativo, mostrando como ainda encontramos escolas, em pleno século XXI, despreparadas para a diversidade humana, pautadas em modelos de integração e incapazes de efetivar a inclusão prevista na legislação brasileira, que jogam para os estudantes a responsabilidade do sucesso escolar. E os que não se encaixam nesses padrões são excluídos e segregados. Todavia é importante salientar com apresentado por Selau (2013) que o descompasso que ocorre no processo de inclusão, não é causado apenas pela falta de preparação pedagógica dos profissionais das escolas da educação básica, há outros fatores como a dificuldade implantação das políticas inclusivas das secretárias educacionais do município e do Estado, que acabam chegando sem diálogos com os professores das escolas e com as PcD, além de outros determinantes que prejudicam sua efetivação.

Coadunando com a pesquisa de Silva (2011), que nos informa que o processo de escolarização no Brasil ainda segue muito mais o paradigma da integração do que o da inclusão escolar. Para esta autora, não se busca desenvolver, nas pessoas com deficiências, suas múltiplas potencialidades, apenas a socialização, a parte educativa, cognitiva, e o desenvolvimento das FPS são negligenciados, constituindo um tipo de marginalização. Assim, as PcD ficam às margens da sociedade, sem concluir todas as etapas de escolarização, por falta de domínio do conhecimento científico, não recebendo formação para atuarem efetivamente na sociedade.

As PcD têm muito a mostrar para a sociedade, têm uma visão única do mundo que as cerca, especialmente, as pessoas com TEA. Grandin (2015) e Ioan (2003)

explicam que, se as pessoas com TEA desenvolvessem todas as suas potencialidades nas suas áreas de interesses, poderiam realizar coisas incríveis e inimagináveis, visto que a sua forma de olhar para a realidade objetiva enxerga aspectos não observados por pessoas sem deficiência, singularidades nunca vistas ou imaginadas.

Conforme afirma Ioan (2003), o autismo em alguns casos não afeta a aprendizagem e o desenvolvimento, ao contrário, em algumas pessoas com a síndrome revelam talentos e habilidade excepcionais– como revela o estudo que este autor desenvolveu sobre Isaac Newton, Henry Cavendish e Albert Einstein, além de outras personalidades importantes. Ioan (2003, p. 4)[21] afirma que "[...] não há 'cura' para a síndrome de Asperger, e aqueles que a possuem dizem que, no geral, estão felizes com isso [...] Curar alguém a síndrome de Asperger seria como tirar sua personalidade, e algumas habilidades muito legais também". Desse modo, devemos olhar as pessoas com TEA para além de sua condição biológica, observando suas habilidades e as potencializando.

Considerando-se, por conseguinte, que o ambiente escolar é uma esfera social, responsável por identificar as necessidades educacionais especiais de seus estudantes, este espaço deveria intervir com base nos pressupostos da inclusão. Nessa perspectiva, é oportuno mencionar o estudo de Olivati (2017), que reitera sobre a importância de preparar o ambiente escolar para receber as diferenças e que, para que isso se efetive, é necessário promover orientações e formações que visem a identificar e atender as necessidades educacionais especiais de estudantes diagnosticados com TEA,

Porém, sabemos que essa realidade não é igual para todos os estudantes com TEA, mas desigual. Entretanto, essa desigualdade não é resultado de diferenças biológicas, mas consequência das condições socioeconômicas e culturais que configuram uma sociedade desigual, de classes. Infelizmente, o sistema capitalista exclui e segrega as pessoas que não têm condições de estudar ou frequentar ambientes educativos de boa qualidade e, mesmo em um ambiente como esse, ainda assim, pode acontecer a exclusão.

Também observamos, e aqui destacamos dos relatos dos participantes, quando a pesquisadora questionou se durante seu período de escolarização sofreram

[21] Todos os trechos dessa obra são de tradução nossa.

práticas de *bullying*, que todos os entrevistados mesmo, frequentando escolas particulares, não ficaram isentos dessa prática de discriminação.

Rita Lobato assim se manifestou sobre o *bullying:*

> *Mudei de escola várias vezes até encontrar uma onde eu me adequasse, muitas vezes, por conta de bullying e de não me sentir satisfeita no ambiente social em que eu estava inserida*.

Ayrton Senna e Cesar Cielo mencionaram que o *bullying* fez parte de suas trajetórias escolares Ayrton Senna relatou o seguinte:

> *[…] teve uma época que eu sofri bastante, pela dificuldade de me relacionar com outros e por conta de bullying, que eu não chamaria de bullying, mais que eu era muito rejeitado, o pessoal não tinha tanta paciência comigo*.

No caso de Cesar Cielo, o *bullying* ocorreu por conta de seus comportamentos diferentes:

> *[…] na verdade como eu sou um pouco diferente eu sofri bullying sim, no período da infância e adolescência […] Sofri bullying na faculdade, teve uns que afetaram negativamente.*

Esses relatos vão ao encontro da pesquisa de Olivati (2017, p. 78), que se refere ao *bullying* como resultado de um ambiente social que não está apto a receber as diferenças, que se constitui, portanto, em um “[...] conjunto de atitudes de violência física e psicológica praticadas contra a vítima”. Macedo (2019, p. 84), em seu estudo, aponta que o bullying “[...] é frequentemente vivido por estudantes com deficiência ou por quem foge ao padrão”. Olivati (2007) e Macedo (2019) afirmam, baseados em suas pesquisas, que o bullying acarreta consequências às vítimas como sintomas depressivos, psicossomáticos, alimentares, ansiedade, dentre outros complicadores, prejudicando a aprendizagem escolar e causando, em alguns casos, evasão escolar.

Observamos, por meio dos relatos dos entrevistados, que suas trajetórias de escolarização bem-sucedidas não estiveram isentas dos problemas e contradições que marcam a sociedade brasileira, mesmo em se tratando da assistência educacional a esses estudantes em escolas particulares.

Seguindo na análise dessa abstração auxiliar, outro elemento relevante emergiu na fala de todos os sujeitos entrevistados. Apreendemos de seus

depoimentos que a família auxiliou objetivamente e subjetivamente em seus processos de escolarização e superação de dificuldades. Ao serem questionados "como a família ajudou nesse processo?", assim se manifestaram:

> *[...] era muito contato entre a escola e minha mãe. Eu fui tratado como uma pessoa normal, eu acho que esse tratamento "igual" até fez bem para mim, "tem as ressalvas", mas fez bem para mim (Ayrton Senna).*
>
> *Minha família sempre me ajudou muito, tive o apoio dos familiares para superar [...]Tive a ajuda dos meus pais, das terapias, remédios (Cesar Cielo).*
>
> *Minha mãe me estimulou muito em casa, porque ela tem muito interesse em psicologia, gestão de pessoas, ela foi minha terapeuta ocupacional a minha vida toda, ela fazia tudo que é tipo de terapia ocupacional que pode ter, atividades lúdicas, tudo isso ela fazia comigo, sem saber ela fazia isso, eu dou graças a Deus a minha mãe (Rita Lobato).*

Vigotski (2019) salientava que a família é o primeiro núcleo social no qual somos inseridos e que, depois e concomitantemente, vamos estabelecendo relações com outros núcleos sociais. Azevedo (2017) buscou compreender as repercussões das redes sociais significativas nas vidas de estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior. A autora aponta que as relações significativas são instituídas pelos estudantes com seus "[...] familiares, amigos, colegas de trabalho e da Universidade, instituições de saúde e as funções estabelecidas por essa rede que repercutem na permanência do estudante no Ensino Superior" (p. 57). Já Rodrigues (2018) revelou que o acompanhamento familiar na Educação Básica e no Ensino Superior se constitui como uma nova possibilidade para facilitar a inclusão escolar dos EPAEE. A autora aponta que, quando a universidade promove ações planejadas para o ensino dessas pessoas, elaborando "[…] um plano de ensino com as devidas especificações de ações construídas para atingir as metas estabelecidas pela IFES com a participação da família, as possibilidades de sucesso se ampliam" (RODRIGUES, 2018, p. 257-258).

Confirmamos o nosso entendimento de que os sistemas de relações evidenciam significações que apontam que a família foi um dos fatores que auxiliou de forma significativa o processo de desenvolvimento e de superação das dificuldades de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato. Fazendo um adendo a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), entendemos que a relação família-escola é fundamental para a efetivação do processo de escolarização dos indivíduos. O Art. 1º dessa lei define que,

em primeira instância, a família é um dos lugares em que se desenvolvem os processos formativos, por conseguinte, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Logo, a família e a escola têm sido identificadas como instituições fundamentais no desenvolvimento humano. Segundo a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelece que "[…] a Educação é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à Educação" (BRASIL, 2012, p. 2). Nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, é evidente a participação da família na vida deles. Esse primeiro núcleo social se constituiu no elemento fundante para o prosseguimento de uma trajetória escolar de sucesso, visto que Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato alcançaram o que poucos estudantes com autismo conseguem, e o que estudantes de classes menos favorecidas, mesmo estando em condições de não deficiência, também não conseguem.

Nesse sentido, Patto nos aduz à compreensão de que "[...] inúmeras pesquisas vêm mostrando, há muitas décadas, que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países de Terceiro Mundo" (2015, p. 281-282). Grande parte dessa trajetória de insucesso escolar é atribuída às famílias, uma vez que são tidas como instituições insuficientes na educação de seus filhos.

Contudo, essa não é a realidade Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato, que são exceções à regra. O modo como esses indivíduos revelam algumas zonas de sentido sintetiza mediações importantes de suas famílias para seus processos de escolarização. Encontramos, nas falas de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato, significações e indícios de que a família foi muito importante nesse sentido. Essas falas vão ao encontro do que Vigotski (2018) discutiu sobre a importância do meio vivenciado pelo indivíduo no ambiente familiar, e o quanto ele influencia o desenvolvimento do indivíduo. Este autor ainda ressaltava que ambientes onde os pais tiveram sucesso escolar contribuíram para que filhos e netos também tivessem sucesso escolar. Isso não se deu porque, biologicamente, um tipo de família tinha mais capacidade cognitiva que outro, mas, sim, pelas condições materiais objetivas de que aquela família dispunha. O lar em que os pais são alfabetizados, são

escolarizados, costuma ter mais recursos materiais e não materiais disponíveis que favorecem o sucesso escolar dos membros da família. Isso nos mostra que não devemos tecer críticas apressadas quanto à participação das famílias na vida escolar dos filhos, de forma naturalista e a-histórica, desvinculadas das condições da vida material/objetiva das pessoas. As famílias vivem, primeiramente, em busca da sobrevivência e,

> […]com a industrialização, no século XIX, por exemplo, as condições exacerbadas de exploração da mão-de-obra adulta e infantil, pouco tempo, dinheiro e saúde física e mental sobravam para serem investidos nas relações familiares de grande parte dos homens. Os laços familiares estavam antes amarrados pela necessidade sobrevivência física e biológica (BARROCO, 2004, p. 186).

O contexto histórico nos revela que precisamos analisar a participação das famílias na vida de seus filhos para além da aparência imediata. Embora, na realidade deste estudo, possamos confirmar que todos os pais dos entrevistados possuem Ensino Superior e que isso influenciou para que Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato almejassem e conseguissem cursar o Ensino Superior, essa não é a realidade da grande maioria das famílias brasileiras (BÖHM; DAMIANI, 2010; PATTO, 2015). Ainda mais das famílias que possuem filhos com deficiência (AZEVEDO, 2017), que, por sua vez, têm lutado pelo direito à educação e aprendizagem ao longo da vida, conforme aponta um dos princípios do ensino, elencado no Art. 3º, Inciso XIII da LDBEN (BRASIL, 1996).

Destacamos o relato de Rita Lobato que também aponta a importância da família na superação de dificuldades. A participante conta que a mãe foi uma grande incentivadora para que ela se desenvolvesse individual e socialmente. A entrevistada diz, ainda, que a mãe, em sua infância, realizou, sem conhecimento especializado ou formação adequada, as mais variadas terapias ocupacionais com ela. Dentro de suas limitações, era do que essa mãe dispunha na busca por auxiliar a filha em suas necessidades e, talvez, de lidar com a condição. Na época, sua mãe não tinha plena consciência das atividades que desenvolvia, mas sempre buscou realizar estímulos, tanto pedagógicos como psicológicos e sociais, a fim de auxiliar a filha nas condutas desviantes e no seu desenvolvimento. Rita Lobato aponta que isso foi fundamental para seu desenvolvimento, que sem essa mediação que a mãe realizou, possivelmente, não teria se desenvolvido plenamente.

Os relatos dos entrevistados evidenciam o quão importante é o papel do outro, das relações sociais para o desenvolvimento do indivíduo, confirmando a tese de Vigotski (2000) de que o indivíduo se apropria das relações sociais que vivencia e as transforma em relações intrapessoais. E é nesse movimento dialético que se constitui a mediação do social, o social se transforma em pessoal e o que é pessoal se transforma em social. É relevante destacar, também, que o homem e o mundo vivem relações mediadas, denotando que um está contido no outro, como constitutivo um do outro (MARQUES, 2014). Por meio dessa dialética entre a realidade vivida e a realidade sentida, os entrevistados vão se constituindo em seres concretos, capazes de se relacionar por meio das relações sociais, tendo sucesso escolar.

Dando sequência a busca pela compreensão dos objetos e fenômenos investigados, a pesquisadora questionou que outras relações sociais os entrevistados vivenciaram que influenciaram seus processos de escolarização e desenvolvimento.

Cesar Cielo disse: "*Em alguns poucos momentos, houve um pouco de acompanhamento pedagógico na escola básica […]. No Ensino Superior, tive a ajuda das terapias e dos remédios que me ajudaram muito.* A fala de Cesar Cielo retrata a importância do acompanhamento psicológico com especialista e das terapias, como exemplos de condições materiais objetivas e subjetivas que influenciaram no desenvolvimento do participante. Cesar Cielo relata que, após esse acompanhamento e a administração de remédios, melhoraram seu comportamento e sintomas advindos do TEA. Isso evidencia que as condições do qual dispunha provocam mudanças no desenvolvimento de Cesar Cielo, auxiliando-o em sua humanização, nas relações sociais e mostra, ainda, como o apoio recebido permitiu que obtivesse sucesso escolar desde o início de sua trajetória.

Rita Lobato descreve que o sistema de relações sociais que estabeleceu com alguns amigos, colegas e alguns professores a auxiliou em seu processo de escolarização, conforme veremos a seguir:

> […] *eu contei com amigos, colegas e com a disponibilidade de alguns professores para que pudesse me auxiliar em algumas questões […], eu tive alguns professores que foram anjos na minha vida e que, inclusive, tomaram algumas atitudes para que eu fosse incluída em um ambiente mais acessível.*

A participante Rita Lobato retrata como esses sistemas de relações a afetaram positivamente, revelando a importância da relação do outro e a influência das relações

sociais para seu desenvolvimento e para a superação de suas debilidades. Então, observamos que as relações sociais estabelecidas entre os entrevistados e os terapeutas geraram benefícios em suas trajetórias escolares. As relações sociais são muito evidentes nas ideias de Vygotsky (1989): “[…] nós nos tornamos nós mesmos através dos outros (p. 56)”.

Corroborando com as descrições e os achados relatados nesta abstração auxiliar, e em sintonia com as ideias preconizadas por Toassa (2006), é nas relações sociais que o indivíduo vai desenvolver suas FPS, em um processo histórico e dinâmico entre os seres humanos, o que costuma ser frequente no contexto educativo.

Essa aprendizagem colaborativa e os processos de mediação da aprendizagem, propostos por Vygotsky (1982), evidenciam que, quando um indivíduo é ajudado, ou em colaboração com outros, consegue se desenvolver em determinado meio e realizar determinada atividade. Nesse sentido, em nossa pesquisa, observamos que a colaboração e a ajuda da família, de terapeutas, de alguns amigos, colegas e professores, para Rita Lobato, possibilitaram que ela conseguisse concluir seu processo de escolarização e fosse incluída em um ambiente mais propício à aprendizagem escolar. De acordo com Damiani et al. (2008, p. 225), por meio do trabalho colaborativo, é possível criar ambientes ricos em aprendizagens acadêmicas e sociais, além de promover o “[…] resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade competitiva e individualista”.

Em síntese, neste eixo de análise, discutimos alguns aspectos essenciais do contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA. São vivências – constituídas de condições objetivas e subjetivas – que promoveram situações necessárias à compreensão do sucesso escolar dos nossos entrevistados a partir da realidade social vivenciada por cada um deles.

Abordaremos, a seguir, o segundo eixo de análise, “**O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização”.**

6.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TEA E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Este eixo de análise é mediado pelas seguintes abstrações auxiliares: “**Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino superior**”, “**Práticas**

pedagógicas de inclusão e exclusão”, e “**Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior**”.

Neste eixo, a discussão sobre o desenvolvimento da pessoa com TEA em seu processo de escolarização no Ensino Superior foi inspirada nas proposições de Vigotski acerca das contribuições da Defectologia para o estudo da pessoa com deficiência. Assim, buscamos identificar, nos dados da pesquisa, **vivências** que influenciaram o ingresso e o sucesso dos participantes da pesquisa no Ensino Superior.

Conforme postulou Vygotski (1997), a aprendizagem não é o mesmo que desenvolvimento, mas sua correta organização conduz a esse desenvolvimento, que não poderia acontecer sem a aprendizagem. Vigotski (1997) teceu apontamentos para nos auxiliar na orientação do processo de ensino e da Educação em um sentido progressista, em especial, para a Educação das pessoas com deficiência/condição. O autor nos mostra uma formulação teórica que faz avançar a concepção pessimista do desenvolvimento dos indivíduos com deficiência, expondo que há múltiplas formas de desenvolvimento de suas funções psíquicas e de sua personalidade. Vigotski partia da concepção geral de que o desenvolvimento das pessoas com deficiência se dá pelas mesmas leis gerais do desenvolvimento das pessoas sem deficiência.

Tendo como referência esse pressuposto, vamos tecer nossas análises e considerações acerca dos significados sociais que impulsionaram Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato a cursarem e concluírem o Ensino Superior, considerando que a pessoa com TEA não é inferior a seus pares, mas apresenta um desenvolvimento qualitativo diferente, ela tem progressos diferentes, independente da condição. O indivíduo se desenvolve, porém, de modo particular. O transtorno gera outras necessidades no sujeito e modos de responder a isso de forma diferenciada, produzindo uma compensação que possibilita o indivíduo se relacionar com o meio social e se desenvolver.

Além das características biológicas, há de ser analisada a deficiência/condição gerada pelas relações sociais, pelo meio social, como Vygotski (1997) denominava, a Deficiência secundária, que é a principal barreira para que a PcD se desenvolva. Desse modo, o papel da Educação é auxiliar no processo de mudança de concepção e atentar às particularidades dos estudantes. Em uma humanização crítica e preocupada com o bem coletivo, a Educação Inclusiva não é somente para a PcD, mas também para os demais indivíduos, fazendo com que essas pessoas entendam

e respeitem a diversidade humana e as distintas formas de desenvolvimento. Acreditamos que essas prerrogativas serão decisivas para a inserção, a permanência e a conclusão dos processos de escolarização pelas PcD.

Nesta primeira abstração auxiliar, "**Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior**", teceremos nossas análises e discussões sobre os fatores que levam a cursar o Ensino Superior e as áreas de formação escolhidas pelos participantes da pesquisa, a partir das respostas à questão 9 do roteiro de entrevista.

Encontramos, na narrativa de Ayrton Senna, a afirmação de que ele cursaria o Ensino Superior de qualquer jeito. *A priori*, ele tinha interesse em Engenharia Mecânica, porém, com a vivência que teve no Ensino Médio e dada a dificuldade que desenvolveu em exatas, optou por outro curso. Ayrton Senna fala que sua motivação inicial partiu de seu primeiro núcleo social, a família. Embora tivesse a ideia de cursar Engenharia Mecânica, o que predominou em sua escolha foi a influência da irmã e da mãe; então, optou pelo curso de Direito, tendo em vista que esse curso permeava o meio familiar:

> *A minha ideia antes era fazer Engenharia Mecânica, eu sou apaixonado por carros, só que aí tive essa dificuldade com exatas, e outra coisa que me influenciou é que minha irmã é formada em Direito, é técnica no TJ RO. Depois que eu troquei ideias com minha mãe que estuda para concurso, foi aí que me influenciou a escolher o direito. Eu entraria no Ensino Superior de qualquer jeito, mas escolher o direito foi influência da minha família (Ayrton Senna).*

Entendemos que a motivação de Ayrton Senna para a área que iria cursar no Ensino Superior, inicialmente, partiu de si mesmo. Mas ele enfrentou dificuldades e a família produziu nele um conjunto de sentidos e significados que acabaram influenciando a escolha pelo curso que o levou à conclusão do Ensino Superior. Os significados relacionam-se à atividade humana – o trabalho, que é sempre realizado no agir, assim, os significados são produções históricas e sociais, permitindo nossa comunicação e socialização de experiências (VIGOTSKI, 2001); trata-se, então, daquilo que o sujeito se apropriou. Já o sentido tem a ver com o plano interno, intrapsíquico, aproxima-se mais da subjetividade, unidade que engendra os processos afetivos e cognitivos. É por meio dos sentidos e significados que as experiências de vida do homem são mediadas.

As motivações de Cesar Cielo, interesses e expectativas, também se produziram na sua relação com o meio. Conforme ele aponta, também foi influenciado

pela família, já que todos alcançaram nível superior e o incentivaram a prosseguir com os estudos, a fazer uma faculdade:

> *No terceiro ano, que decidi fazer Engenharia Civil. Acredito que foi porque os meus familiares fizeram faculdades, meu pai engenheiro civil e minha mãe dentista. E segui os passos do pai. Eles me incentivaram a fazer faculdade. Também na época do colégio eu era muito bom em matemática e exatas, o que me levou a escolher o curso de Engenharia Civil (Cesar Cielo).*

A escolha do curso de Engenharia Civil se deu por influência de seu pai, que era formado no mesmo curso. Vigotski (2018) descreveu que os indivíduos tendem a seguir os passos dos familiares. Partindo do fato de que Cesar Cielo conclui o curso, sendo aprovado e provas e trabalhos ao longo do curso, podemos inferir que aprendizagens produziram nele desenvolvimento intelectual ao longo do curso. E o transtorno não impediu que os processos de pensamento superiores se desenvolvessem, como nos dizia Vigotski (2019, p. 292) e que podemos relacionar com o caso dos participantes:

> Dessa maneira, às perguntas sobre de onde se tomam, como se formam e porque via se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que esses surgem no processo de desenvolvimento social da criança, mediante transferências – a si mesma – das formas de colaboração que a criança assimila no processo de interação com o meio social circundante.

Logo, o meio circundante de Ayrton Senna e Cesar Cielo, neste caso, das relações sociais na família, foi decisivo para que produzissem neles motivos internos para prosseguirem com os estudos. Já os motivos de Rita Lobato para cursar o Ensino Superior foram os seguintes:

> *[..] minha família tem um longo histórico de alterações na parte de saúde, de necessidades de cuidados médicos [...] então, tem história de tudo na minha família, um dos motivos que me levou a escolher a Medicina. Eu sempre tive essa curiosidade, essa avidez por entender os porquês e principalmente uma motivação pessoal em ajudar as pessoas, e juntar a busca de conhecimento com a necessidade de ajudar, foi o que me motivou a estar no Ensino Superior. Eu não posso dizer que foi um evento específico, mas eu tive uma percepção da minha função social, da minha profissão que me engajou na necessidade de fazer um Ensino Superior na Medicina.*

No caso de Rita Lobato, a motivação externa se deu por seu meio familiar apresentar um histórico de alterações na saúde, que gerou motivos internos em ajudar

as pessoas; e ela contemplou na faculdade de Medicina essa possibilidade. Pelo relato de Rita, o motivo de ajudar as pessoas foi transformado em um motivo de cursar o Ensino Superior em Medicina.

Analisando esses motivos afetivos (ASBAHR, 2011) gerados no meio familiar, podemos observar que eles os conduziram, como pontos de motivação para cursarem o Ensino Superior. Todos os entrevistados vivenciaram, em seu meio familiar, a grata satisfação de terem pessoas formadas no Ensino Superior. Desse modo, podemos constatar que o desenvolvimento do indivíduo envolve a herança cultural que o meio a ele dispôs. E as condições objetivas e subjetivas que esse indivíduo vivencia em seu meio social possibilitam um desenvolvimento superior de suas capacidades.

> […] para o desenvolvimento da criança, o meio intervém não apenas como uma condição, mas também como uma fonte de seu desenvolvimento. Desde os primeiros dias de sua existência, a criança encontra-se em uma interação e sob a influência do meio social circundante, a qual determina seu desenvolvimento e o leva aparentemente consigo (VIGOTSKI, 2019, p. 460).

Se a pessoa com deficiência/condição vivenciar ambientes educativos de boa qualidade e for incluída à sociedade, poderá se tornar um indivíduo capaz de se integrar às exigências da sociedade. Destarte, Vigotski (2019) argumentava que "[…] se criássemos um país onde o cego e o surdo encontrassem um lugar na vida, onde a cegueira não equivalesse necessariamente a uma insuficiência, ali, a cegueira não seria uma deficiência […] vencer a deficiência é a ideia fundamental" (p. 137). Neste sentido, Selau (2013) e Stetsenko e Selau (2018) destacam que as deficiências se originam nos fatores biológicos, porém, intensificam-se nos fatores sociais, visto que o meio social impede que a pessoa com deficiência sem integre aos ambientes sociais de trabalho e das relações culturais, desse modo, os ambientes educativos necessitam estar "[...] adaptados às necessidades de cada aprendiz, devem estar acessíveis e disponíveis a todos os indivíduos e comunidades [...] adaptado às suas necessidades e exigências" (p. 5).

No que se refere aos participantes com autismo da nossa pesquisa, as escolhas pelas profissões foram determinadas pelo contexto social por eles vivenciados. Vigotski (1998; 2000) esclareceu que nossas escolhas sempre são mediadas pelo histórico e pelo social, mostrando a unidade indivisível existente entre o social (universal) e o individual (singular). Desse modo, o homem não age somente no mundo e busca satisfazer suas necessidades biológicas, mas as escolhas dos

homens são mediadas pelas necessidades históricas, culturais e sociais, concebidas em um determinado contexto.

Todavia, sabemos que, na sociedade capitalista, essa realidade não é igual para todos os estudantes com TEA. O meio vivenciado pelas classes menos favorecidas é excludente, as condições sociais e culturais não são igualitárias para todos (PATTO, 2015; BARROCO, 2018). Assim sendo, o desenvolvimento dos indivíduos não transcorreu da mesma forma. Alguns indivíduos, pelo meio, desenvolvem processos psíquicos superiores, enquanto outros – que não dispõe de condições objetivas igualitárias – tendem a terem comprometido o desenvolvimento dessas funções superiores (BARROCO, 2018).

Compreendemos que, no caso dos nossos entrevistados, o meio familiar e as escolhas pessoais foram decisivos no processo de tomada de decisão na escolha do curso superior. As escolhas de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato sublinhado que o homem, em atuação com o mundo, compõe sua essência na relação dialética com o social, confirmando a tese materialista de que aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua existência (MARX; ENGELS, 2002).

Outro aspecto interessante que aparece na fala de Cesar Cielo e Rita Lobato diz respeito ao fato de que a escolha pela profissão se deu por uma aptidão identificada na Educação Básica. Grandim (2015) e Ioan (2003) explicam que pessoas com TEA, quando direcionadas e instruídas em áreas de interesse potencial, tendem a desenvolver, de forma satisfatória e, algumas vezes, acima da média, aquela função ou profissão. Assim sendo, o papel da Educação é potencializar as capacidades dos indivíduos para que consigam revelar o máximo de suas capacidades.

Também encontramos, no relato de Rita Lobato, que o que a motivou a escolher o curso de Medicina foi sua empatia por ajudar outros indivíduos. Anteriormente, ao concluir o Ensino Médio, aos 14 anos, optou por cursar o curso de Ciências Sociais. Na medida que ela achava que no Curso de Ciências Sociais poderia entender as relações humanas mais profundas, o modo como as pessoas se comunicavam e se relacionavam ao meio social, e assim melhorar esse quesito de comunicação e de relacionamento que tinha dificuldade. Todavia, no terceiro ano do curso, observou que o mesmo não lhe dava condições objetivas para efetivamente mudar a realidade social, tendo em vista sua vontade de ajudar outras pessoas de forma direta– o que contemplou no curso de Medicina, conforme observamos no relato a seguir:

> *Eu fiz as duas faculdades e quando eu estive em ciências sociais, entendendo toda admissão do ser humano, mas sem tanto essa atuação prática de fazer uma mudança ativa, eu senti que havia a necessidade de fazer algo mais direto, que eu pudesse ajudar um indivíduo. E eu percebi que a área onde eu mais poderia fazer isso ativamente era Medicina, onde eu lidaria realmente diretamente com a vida, com esse limbo entre o limiar mais grave, onde um indivíduo está próximo ao óbito e eu posso trazê-lo de volta, ter essa oportunidade para mim é divino, eu percebi isso quando, dentro das ciências sociais, eu me senti um pouco frustrada em não conseguir fazer tanto para mudar a realidade social (Rita Lobato).*

Esse relato é muito rico, uma vez que desmitifica a concepção de que a pessoa com TEA não é empática, é sem emoção ou incapaz de sentir compaixão. Mostra-nos, também, que esses indivíduos têm, sim, preocupação com as pessoas que os cercam, com o meio social, tanto que ela vislumbrou no curso superior de Medicina essa possibilidade de mudar a realidade para melhor de forma direta atuando nessa área. O problema é que, muitas vezes, pela dificuldade de comunicação, de relação social, de decodificar os sinais sociais e de transmitir de forma clara sua preocupação, são taxados de pessoas que não sentem empatia. Porém, cada vez mais, encontramos relatos de pessoas com TEA realizando ações de impacto coletivo pelo mundo.

Coadunamos com os escritos de Vigotski (2019) quando este autor explicava que indivíduos com deficiência, ao tomarem consciência de sua deficiência, disparam um processo que pode gerar uma espécie de supercompensação que conduz “[...] à formação de uma supersuficiência proveniente da insuficiência, à transformação do defeito em talento, capacidade e inteligência” (p. 71). Assim como aconteceu no passado quando grandes personalidades, como Beethoven, Hellen Keller, dentre outros, mesmo apresentando limitações advindas de alguma deficiência, mostraram que o caminho para vencer os obstáculos passa pela consciência de que “[...] a dificuldade da função é o estímulo para sua elevação (VIGOTSKI, 2019, p. 72).

Realidade essa que observamos em nossos entrevistados. Rita Lobato superou limites impostos a ela e concluiu o curso de medicina. Hoje, é uma médica, escritora, preocupada em ajudar as pessoas e em fazer a diferença na sociedade em que vive. Também temos Ayrton Senna, bacharel em Direito, que está participando e contribuindo com as causas, lutas e direitos das pessoas com TEA no município de Porto Velho. E Cesar Cielo, que superou todas as comorbidades desencadeadas pelo TEA, conseguiu concluir seu curso superior e hoje compartilha suas vivências, auxiliando outras pessoas com TEA e interessados na área. Nossos entrevistados

estão mostrando para o mundo a força motriz do desenvolvimento psicológico e o potencial que as pessoas com deficiência, em especial, as pessoas com TEA, podem desenvolver quando transformamos a visão negativa ante a deficiência/condição, em um perspectiva positiva.

Portanto, essa participação dos entrevistados no meio social, além de contribuir para modificar uma realidade objetiva social, também provoca desenvolvimento nos próprios indivíduos, uma vez que, pela colaboração com o meio, desenvolvem processos interpsicológicos e, a partir deles, uma conduta individual de processos intrapsicológicos.

Conforme disse Vigotski (2019, p. 187), é por meio da vida social coletiva que o indivíduo com deficiência "[...] encontra material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensatório, constituem, em grande medida, a reserva da compensação". Desse modo, "[…] somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem" (VIGOTSKI, 2019, p. 284). A conduta coletiva, como forma de colaboração, constitui um aspecto importante para o pleno desenvolvimento do homem.

Nessa direção, outro aspecto importante apreendido em nossa análise foi possível observar na segunda abstração auxiliar desse eixo, "**Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão"**. Essa abstração apresenta algumas práticas de inclusão e exclusão que os entrevistados vivenciaram em seu período de escolarização no Ensino Superior, relatos esses abstraídos das questões 10, 13 e 14 – que acabaram por se complementarem na composição dessa abstração.

Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato apresentam momentos que permearam suas vivências, momentos que, muitas vezes, não foram belos e ideais, mas que constituíram períodos de constante luta e superação das adversidades, algumas vezes, explícitas e, outras vezes, ocultas, mas nas vivências dos entrevistados no Ensino Superior. Observemos, primeiramente, os excertos da narrativa de Ayrton Senna:

> *Quando entrei no Ensino Superior, minha mãe conversou com a instituição, e ela se colocou à disposição para ajudar no que necessitasse, só que eu não precisei de acompanhamento. Alguns professores nem sabiam que eu era autista, eu comentei com alguns professores. No ano 2019, foi o ano que eu joguei na roda, que eu contei para todo mundo, alguns professores me parabenizaram, alguns perguntaram se eu precisasse de alguma coisa só falar […]. Geralmente o curso*

> *de Direito são cinco anos, fiz em sete anos, acabei reprovando em algumas matérias (Ayrton Senna).*

No caso de Ayrton Senna, como muitos nem sabiam do seu autismo, não desenvolveu a deficiência secundária. Vygotski (1997) descreveu que a deficiência secundária, como já foi apresentado, é uma deficiência gerada pelo meio social, pela reprodução das concepções negativas historicamente produzidas às PcD. Essas limitações secundárias remetem ao fato de o meio social estar construído em função de um padrão de pessoas sem deficiência, que cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a plena participação da PcD na sociedade. Vygotski (1997) elaborou uma crítica forte a essas formas de segregação e exclusão e defendeu que devemos superar essa concepção negativa da deficiência e oferecer condições objetivas, se quisermos construir um mundo realmente inclusivo.

Mas Ayrton Senna não sofreu as críticas negativas e consequências sociais que são geradas nas pessoas com deficiência/condição. Entretanto, mesmo Ayrton Senna relatando que não enfrentou práticas de exclusão e inclusão na universidade, encontramos uma contradição presente em seu discurso, visto que a instituição se colocou à disposição para ajudar no que precisasse, promovendo um discurso inclusivo. E mesmo Ayrton Senna colocando que não precisou de suporte pedagógico, por que demorou dois anos para concluir o curso? Será que os modelos de prova e de aula do curso não o levou a essa reprovação nas disciplinas? Será que esse modelo de Ensino Superior está realmente preparado para contemplar a pessoa com TEA?

Na entrevista, Ayrton Senna informou à pesquisadora que alguns barulhos o incomodavam, dificultando sua concentração e causando irritação, além de algumas explicações de alguns professores não serem tão claras. Nessa parte da entrevista, Ayrton Senna ainda revelou o seguinte: "*tive um professor que a aula dele é fantástica, mas ele é muito exigente na prova, reprovei com ele por três décimos*". Será que esses aspectos não foram fatores que provocaram a reprovação nas disciplinas? Será que esse discurso de ser muito exigente não se apresenta como uma dificuldade de compreender a lógica determinada pelo professor? Enfim, sua reprovação em algumas disciplinas acabou por imputar-lhe a razão do fracasso e não ao sistema educacional para ele estabelecido.

Discursos gerados no senso comum fazem recair a culpa do fracasso escolar

sobre o estudante, e essa lógica acaba enraizada nos discursos e práticas cotidianas nos ambientes educativos ao ponto de o próprio indivíduo não perceber que seu insucesso também pode ser oriundo de causas e fatores fora de sua competência. Muitas vezes, aquilo que outrora é posto ou mesmo tido como verdade inquestionável consiste na manutenção de uma lógica excludente e discriminadora. Devemos questionar a aparência do que é posto e chegar à essência dos fenômenos da realidade que nos cerca.

Dessa forma, podemos apontar que Ayrton Senna, mesmo sem, aparentemente, considerar que não necessitava desse suporte inclusivo, precisava, sim, de um suporte especializado a dificuldades particulares. Como apresentado por Klin (2006) e Grandin (2015), mesmo que em um grau leve, a pessoa com TEA pode ter crises tão severas e comorbidades tão incapacitantes quanto pessoas com autismo severo. Assim sendo, entendemos que, por mais leve que seja o grau da deficiência, esses indivíduos necessitam de suporte e de adaptações, a fim de contemplarem suas singularidades e desenvolverem suas potencialidades.

No entanto, percebemos, nas respostas de Cesar Cielo e Rita Lobato que eles vivenciaram mais momentos de exclusão do que de inclusão. No caso de Cesar Cielo, este informou que não teve nenhuma prática de inclusão por parte dos professores do curso superior; que o único suporte que teve foi um apoio psicológico ofertado pela PROCEA. A maior dificuldade que enfrentou foi em se adaptar ao novo ambiente da universidade, que apresenta uma dinâmica diferente nas rotinas comparadas às das escolas, nas avaliações, na sala de aula; um universo bem diferente da Educação Básica:

> *Não tive nenhuma promoção de inclusão ou atividade inclusiva ao longo do meu curso superior, o máximo foi apoio psicológico […] Foi difícil me adaptar na faculdade […] Eu me pressionei muito quando entrei na faculdade, eu comecei até mesmo crise de vômitos, que eu não tinha passado até então. [...] Sofri bullying na faculdade, teve uns que afetaram negativamente […]. Dificuldades em algumas matérias, porque passavam na prova o conteúdo diferente do ensinado em sala (Cesar Cielo).*

De acordo com DSM-V (APA, 2014), para a pessoa diagnosticada com TEA, a inflexibilidade da rotina e a não previsibilidade de seu cotidiano são aspectos que fazem com que ela se sinta segura. Essa mudança vivenciada por Cesar Cielo no ambiente universitário, no início de sua trajetória no Ensino Superior, desencadeou

sintomas presentes no TEA, os quais, por um lado, atrapalharam seu início de percurso, mas que, por outro, acabaram fazendo com que ele descobrisse o TEA. As mudanças bruscas de rotina causam, em algumas pessoas com autismo, grandes dificuldades, fato esse observado em Cesar Cielo, que desencadeou crises severas – e que só com a ajuda de especialista e medicamentos conseguiu controlá-las.

No que tange ao processo de exclusão, no caso de Cesar Cielo, foi mais relacionado aos colegas de classe. Na entrevista informou:

> *Teve alguns trabalhos em grupos em que eu sentia uma dificuldade maior, era um dos últimos a ser escolhido e não tinha uma harmonia entre os integrantes. E teve trabalho que eu fiz sozinho, algumas vezes até preferia, tem colegas que não fazem nada.*

As relações estabelecidas entre Cesar Cielo e seus colegas de classe foram bem conflituosas em seu processo de formação no Ensino Superior. Os colegas de classe o excluíam por seu comportamento diferente e as vezes que fazia parte de algum grupo acabavam produzindo o trabalho sozinho, gerando um sentimento negativo que fazia com o entrevistado preferisse realizar os trabalhos acadêmicos sozinho. Todavia, isso fomentava mais ainda a exclusão e a impossibilidade de Cesar Cielo se relacionar com seus pares na universidade, comprometendo o desenvolvimento de suas potencialidades[22].

Nesse relato de Cesar Cielo observamos uma falha na promoção da acessibilidade atitudinal e pedagógica por parte da organização pedagógica de seu curso, que se tivesse desenvolvido uma prática diferente em sala nesses trabalhos acadêmicos poderia talvez ter ajudado Cesar Cielo a superado sua limitação na comunicação e no quesito das relações sociais. Todavia, como apresentado na pesquisa de Rodrigues (2018) a “[...] acessibilidade atitudinal ainda não está presente no pensamento da maioria dos profissionais em Educação” (p. 161).

Se os docentes tivessem pensado em práticas pedagógicas visando a desenvolver essa acessibilidade atitudinal e pedagógica (SASSAKI, 2014; BRASIL, 2015; RODRIGUES, 2018), rompendo com essa percepção preconceituosa e discriminadora dos colegas de classe, Cesar Cielo, possivelmente, teria desenvolvido outras potencialidades e avançado muito mais no quesito social.

---

[22] Fato também observado na dificuldade ainda presente em Cesar Cielo na hora de dialogar com a pesquisadora no início da entrevista.

A participante Rita Lobato, por sua vez, na entrevista com a pesquisadora, informou que teve muitos momentos de exclusão, tanto por parte de colegas de classes, como de professores:

> *Eu tive outras experiências ao longo da faculdade de Medicina, principalmente, que me foram negativas no sentido de preconceito e adversidades no próprio meio médico […], me sentia cobrada externamente, tinha uma autocobrança também muito grande, tive experiências onde eu ouvi que eu não poderia ser médica […]. Porque eu tive bastante dificuldade, por exemplo, em sala de aula na realização de provas, de fazer as provas do tempo esperado, de conseguir fazê-las em um ambiente movimentado com muitos alunos em tempo hábil, e conseguir responder múltiplas questões objetivas que, para mim, não eram tão objetivas, assim, de forma assertiva; e, portanto, não era fácil para mim todas as vezes ter que realizar avaliações, principalmente aquelas surpresas, porque eu sou uma pessoa que busca previsibilidade […], houve momentos em que eu não superei e eu já tentei suicídio durante a faculdade de Medicina. Para mim, foi um momento onde eu, senti que eu não poderia realizar o meu sonho, porque eu me sentia totalmente oprimida pelo ensino tradicional e era muito difícil acreditar que eu fosse superar uma coisa que por lei é considerada deficiência, mas eu percebi que o autismo não me define, não limita os meus sonhos, ele me completa (Rita Lobato).*

A resposta de Rita Lobato mostra marcas negativas e excludentes que se assemelham à história de vida de outras pessoas com autismo. Alguns professores a desestimulavam, mandavam ela escolher outra profissão; era cobrada mais do que os outros estudantes simplesmente porque era pessoas com TEA. Isso causou um impacto negativo tão grande em sua vida que, em um determinado momento, durante a faculdade de Medicina, tentou suicídio como forma de acabar com aquele sofrimento que vivenciava. De acordo com Olivati (2007), Macedo (2019) e Fuentes, Carvalho e Poblete (2020) as práticas de preconceito, discriminação, bullying acabam por desenvolver situações de depressão, ansiedade, síndrome de pânico, dentre outros complicadores. Fuentes, Carvalho e Poblete (2020), em seus estudos, apontam o bullying como um fator de risco para o suicídio e a depressão, apontando evidências de que se "[...] estabelece uma relação entre a exposição ao bullying e o desenvolvimento de depressão e suicídio em adolescentes e enfatiza a importância da depressão como mediador entre o bullying e o comportamento suicida (p. 1)[23].

Nesse caso, observamos que Rita conseguiu superar obstáculos que surgiram em seu caminho, que foi provocado por uma força que a fez superar sua deficiência. Conforme expressado por Vigotski (1997, p. 197) "[…] serve de estímulo para um

[23] Todos os trechos dessa obra são de tradução nossa.

desenvolvimento maior de outras funções, impulsiona e estimula o organismo a uma atividade acentuada que pode compensar a insuficiência e superar as dificuldades” [24]. Essa superação possibilitou que exercesse as mesmas atividades de pessoas sem deficiência, nos espaços de escolarização e, principalmente, em atividades laborais.

O relato de Rita Lobato evidencia que, se não fosse por pessoas que a auxiliaram nesse processo de escolarização, poderíamos ter perdido uma profissional exemplar, que hoje atua salvando a vida de muitas pessoas diariamente e está se destacando no cenário nacional no enfrentamento à pandemia de COVID-19 no estado de Rondônia[25]. A consciência que Rita Lobato desenvolveu sobre sua deficiência gerou uma valorização de sua posição social e converte-se hoje em uma força motriz de seu desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 2019), tanto pelo desenvolvimento de um trabalho consistente ao administrar um hospital de campanha de combate à COVID-19, como por ser uma pessoa com deficiência que consegue conduzir uma vida bem-sucedida.

Esses relatos nos levam a pensar que, mesmo em pleno século XXI, quando, “em tese”, há garantias legais de inclusão, vivenciamos muitas práticas discriminatórias, de preconceito e exclusão. E, ainda mais grave, na universidade, que deveria ser um ambiente educativo preparado para formar todos indivíduos nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a se inserirem em setores profissionais relevantes para o desenvolvimento da sociedade. Sendo o local que deveria formar indivíduos mais esclarecidos, mas que, em alguns casos, ainda acaba por reproduzir práticas de preconceito e discriminação.

Consideramos essas práticas tão danosas ou cruéis do que algumas daquelas vivenciadas em períodos históricos passados, já que, atualmente, temos (ou deveríamos ter) mais esclarecimento sobre a diversidade e sobre a inclusão. Porém, como Barroco (2007) afirma, essas práticas de preconceito, de discriminação só sintetizam as infinitas histórias de várias gerações, desde o início da civilização humana até os dias atuais. Barroco (2007) aponta que só venceremos esse modelo discriminador, preconceituoso, com a superação das condições objetivas; e que, sem ela, a transformação pleiteada não se torna possível no modelo que defendemos e

---

[24] “[…] sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a una actividad acentuada que pueda compensar la insuficiencia y superar las dificultades”

[25] Reportagem sobre Rita Lobato: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2021/04/16/medica-com-espectro-autista-atua-na-linha-de-frente-do-covid-19-em-ro.htm>

gostaríamos de implementar e vivenciar.

Através desses relatos defendemos uma Educação que lute contra o sentimento de menos-valia, devemos conduzir as pessoas com deficiência/condição a formas de compensação da deficiência. Mesmo que, no passado, o desenvolvimento dessas pessoas estivesse condicionado socialmente a aspectos negativos, por meio dos relatos de sucessos dos nossos entrevistados, podemos mostrar para o futuro uma tendência positiva ante às barreiras que ainda se mantém de pé.

Vigotski (2019, p. 43) nos mostrou que "[…] a substituição e a compensação das funções não só ocorrem e não só alcançam dimensões às vezes enormes, criando talentos a partir dos defeitos". Também mostra para os educadores "[…] que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades" (p. 76). Desse modo, o ambiente educativo deve proporcionar condições que contemplem as peculiaridades de todos. Antes disso, é necessário que haja um reconhecimento de que as PcD necessitam ser respeitadas em suas singularidades e incentivadas a desenvolverem suas potencialidades.

A partir dessas falas dos entrevistados sobre as práticas de inclusão e exclusão, buscamos indagar em nossos sujeitos quais formas ações que promoveram a superação para a conclusão do Ensino Superior. Mediante as respostas à questão 12, apresentaremos os principais motivos que influenciaram no processo de compensação que promoveu superação de nossos entrevistados no período de graduação.

Ayrton Senna aponta que o apoio de sua mãe foi o fator mais importante que vivenciou nesse período. No momento em que estava quase desistindo do curso, e achando que não seria possível concluir, pois havia reprovado em algumas matérias, e tivesse que deixar a turma com a qual havia iniciado o curso, sua mãe teve uma conversa decisiva que lhe fez enxergar além daquele momento e lhe mostrou que ele não deveria se preocupar com o padrão e, que, independente do tempo, ele era capaz de superar qualquer desafio que enfrentasse:

> *E porque, assim, eu queria continuar com minha turma, mas minha mãe chegou para mim e falou: não precisa se preocupar com terminar com sua turma, preocupe-se apenas em fazer o seu, é você terminar, isso é mais importante. Eu pensei em parar depois desse evento, mas minha mãe estava do meu lado […]. Eu tive apoio de algumas pessoas, mas a conversa que minha mãe teve comigo foi o que mais me fez superar e concluir o ensino superior. Eu sempre superava,*

algumas vezes, demorava, mas eu conseguia me levantar (Ayrton Senna).

Vigotski (2018) afirmou que, desde o início da vida do indivíduo, a família tem um papel decisivo no desenvolvimento da criança, que ela é sua primeira base e influência. O meio familiar impacta na construção da conduta do indivíduo, é o responsável por ensinar, educar e o inserir na sociedade. Böhm e Damiani, 2010 afirmam que sobre a importância da família influenciam no sucesso/fracasso escolar. As autoras apontam que quando os pais mostram interesse e se envolvem na participação da vida dos filhos no ambiente escolar refletem positivamente em seu desempenho.

A fonte de afeto que tem com sua mãe e esse sentimento positivo motivaram Ayrton Senna na superação suas limitações e dificuldades enfrentadas, e o levaram à produção de novos sentidos diante da realidade vivenciada. Leontiev (1978, p. 288) nos esclarecia que dessas relações íntimas e pessoais "[…] dependem não apenas o seu sucesso e seu fracasso, mas […] são elas que têm valor de motivo". Observamos que um dos motivos constituídos por Ayrton Senna para superar e concluir o Ensino Superior estava ligado ao sentido gerado pelo incentivo da mãe.

Marques (2014) delineia que é importante ressaltar que "[…] a mediação da família consiste em atender as necessidades dos seus filhos na condição de filhos e não de alunos, tendo em vista que esse papel social não cabe à família e, sim, à escola. Enfatizamos, assim, que a família não substitui a escola e nem a escola a família" (p. 272). Assim, o papel da mãe neste contexto se revela como fonte de afeto que provocou no entrevistado novos sentidos atribuídos aquela situação vivenciada.

No caso de Cesar Cielo, os motivos que promoveram a superação de suas dificuldades no Ensino Superior, primeiramente, relativo ao papel da coletividade através de familiares, atendimento psicológico e o uso de medicação. um dos fatores decisivos que o auxiliou nessa superação foi o acompanhamento psicológico e o uso da medicação, conforme expresso em seu relato e já tratado nessas análises:

> *Eu tive que lutar, eu nem sempre passava nas disciplinas, mas eu posso dizer que é possível. A terapia e os remédios ajudaram muito […]. Tive a ajuda dos meus pais, das terapias, remédios que me fizeram superar e concluir o Ensino Superior.*

Após o diagnóstico de autismo, que ocorreu no segundo período da faculdade, ao começar o atendimento psicológico e terapêutico, atrelado à utilização da

medicação, suas crises diminuíram e ele conseguiu concluir o curso. Esse apoio multiprofissional e o acesso a medicamentos, que é uma garantia legal às pessoas com TEA e com outras deficiências, possibilitaram que Cesar Cielo tivesse uma vida mais plena e que sintomas e crises fossem amenizados e ele pudesse desenvolver seus estudos. De forma dialética as formas coletivas de colaboração transformaram em Cesar formas individuais de conduta, que se converte na forma interna da atividade psicológica da própria personalidade do sujeito, promovendo assim que o participante supere dificuldades impostas pelo meio social.

Indo ao encontro do que Vigostki (2019) postula sobre o desenvolvimento insuficiente das funções superiores de crianças que tem dificuldade de desenvolvimento social ou na sua ausência no coletivo. Aspectos que podemos relacionar com pessoas com autismo que acabam por desenvolver insuficiências secundárias sobre a deficiência.

> […] devido a algum defeito, aparece, na criança, uma série de peculiaridades que impedem o desenvolvimento normal da relação coletiva, da colaboração e da interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam. Sua ausência do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, condiciona o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que, no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente devido ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança (p. 296).

Desse modo, os dados demonstram que, a ausência de participação no coletivo prejudica o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos indivíduos. Assim é importante introduzir as pessoas com autismo nos ambientes coletivos, promovendo assim a compensação social da deficiência.

Rita Lobato também destacou o papel da colaboração coletiva para a superação de suas dificuldades, ressalta o apoio da família, dos terapeutas e dos remédios que a auxiliaram, como apresentado anteriormente. Mas apresenta, em destaque, nesse momento da entrevista, que, no período do Ensino Superior, teve professores que a olharam para além do diagnóstico, que buscaram formas alternativas de a avaliar e que a apoiaram nesse processo de conclusão:

> *[…] eu tive alguns professores que foram anjos na minha vida e que, inclusive, tomaram algumas atitudes para que eu fosse incluída em um ambiente mais acessível, mesmo contra a própria coordenação da instituição, […] a professora, ela me acolheu, me ouviu, e investiu em mim e confiou que eu tinha um conhecimento da disciplina a partir de outras formas alternativas e começou a me avaliar de diversas outras maneiras, com as quais eu consegui realmente demonstrar que eu tinha domínio do conteúdo […]; também um professor de*

> *histologia que me acolheu enquanto ser humano, e teve toda a paciência do mundo em diversos momentos de dificuldades; então, assim, em eventos pontuais realmente tive alguns professores que, para mim, foram incríveis (Rita Lobato).*

Na resposta de Rita Lobato, observamos relatos de que a coordenação do curso não apoiava essa forma diferenciada de avaliação. Todavia, uma professora foi contra o que era proposto pela coordenadora e realizou avaliações diferenciadas com foco em seu desenvolvimento. Essa professora seguiu o que dispunha sobre os direitos educacionais previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN (1996), nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), e em leis específicas para pessoas com deficiência, como Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2015), entre outras normativas legais que apontam que os processo de avaliação para as PcD deve ser dinâmico e diferenciado. O professor necessita criar estratégias diferenciadas, considerando que os estudantes com deficiências/condição podem demandar tempo ampliado, ou mesmo um local diferenciado, ou estratégias diferenciadas para conseguirem se apropriar dos conhecimentos sobre o assunto abordado.

Nesse relato, verificamos uma contradição existente em nosso sistema educativo. Mesmo tendo o avanço da legislação amparando as PcD a terem adaptações nas avaliações, encontramos coordenadores e professores indo contra essas normativas e dispondo de práticas pedagógicas obsoletas e caducas que colocam todos os indivíduos em um único nível – quem não se encaixar será excluído. Uma triste realidade, já que, mesmo em pleno século XXI, as PcD devem constantemente reivindicar seu direito para conseguirem esse atendimento diferenciado nas unidades de ensino em nosso país.

De acordo com a pesquisa de Azevedo (2017), o pior é que encontramos essas práticas discriminatórias na maioria das instituições de nosso país. Nas instituições de Ensino Superior, esses acontecimentos são comuns, visto que o modelo de nossas universidades ainda está pautado em modelos jesuítas, conservador e tradicional de ensino (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006; AZEVEDO, 2017), que acaba deixando excluído aquele que não se enquadra no que é esperado. O meio social vigente está adaptado a um tipo de homem, sem deficiência, adaptado ao meio social e, quem foge a essa regra, acaba sendo excluído.

Essas dificuldades objetivas com as quais Rita se depara, no seu processo de

formação, por meio da colaboração de professores, se tornaram em estímulos para o surgimento dos processos de compensação. Rita passou a vencê-las essas dificuldades por meio da colaboração coletiva que teve com alguns professores, compensações essas que não estavam dadas inicialmente em seu desenvolvimento, e que só surgiram após essa vivência.

Ainda sobre esse aspecto, ao conversarmos com Rita Lobato sobre o atual modelo de Ensino Superior, a entrevistada apresenta uma fala com uma riqueza de detalhes sobre esse modelo de provas para o ingresso nas universidades, o que nos faz pensar sobre o quanto ele também é excludente, especialmente, para pessoas com TEA:

> *Eu penso que o modelo atual de provas de ingresso nas universidades, ele não é compatível com o universo autista, por exemplo, o Enem peca muito em objetividade, extensão de prova, em um modelo de relação restrito né? E, às vezes, nós temos dificuldade em expor ideias, em ler de maneira dinâmica, em compreender as nuances nas entrelinhas dos textos, ou em fazer as coisas de uma forma que seja entendível para outras pessoas. E, às vezes, falta cautela, paciência por parte do corpo de avaliação; e eu gostaria que houvesse uma avaliação mais individualizada, levando em conta cada particularidade de aprendizado, eu, particularmente, tenho muitos desvios de disfunções executivas, há uma alteração visual espacial importante, por exemplo: posso me perder, às vezes é uma página que tem muitas informações. E o autismo vem com comorbidades, vem com nuances muito próprias, eu penso que o próprio Ministério da Educação, hoje, deve buscar ferramentas de inclusão, e não de exclusão desse pessoal que, na verdade, não é pouca gente. Então, fica essa sugestão de modificação do modelo, é avaliação alternativa, caso a caso, porque nós temos muito a mostrar e, muitas vezes, em uma única avaliação não conseguimos dar o nosso melhor e somos excluídos, e um universo onde você é excluído em múltiplos contextos, você, muitas vezes, desanima de tentar novamente. Eu sei que tem muita gente com grande potencial que desanimou de prestar uma instituição de ensino superior pelo modelo atual de aprovação (Rita Lobato).*

Esse relato de Rita Lobato é muito rico e importante para entendermos essa luta enfrentada por pessoas com autismo nos espaços educativos. Nada melhor do que eles mesmos se expressarem a respeito para compreendermos o quão desafiadora é cada etapa superada e cada experiência vivenciada por eles. Através desse relato, entendemos que deve ser revisto o atual modelo de ingresso nas universidades, devendo ser adaptado para atender às múltiplas diversidades que encontramos em nosso meio social.

Nas vivências de nossos entrevistados, também observamos que o sucesso escolar foi produzido por múltiplos determinantes, remanescendo marcas oriundas de

um sistema capitalista altamente competitivo e excludente. Desse modo, entendemos que as vivências que permearam o processo de desenvolvimento desses sujeitos podem contribuir com a uma discussão mais ampla a parir de experiências bem-sucedidas de pessoas com deficiência/condição que adentram o ambiente educativo e concluem etapas do ensino – como o fez Selau (2013) em sua pesquisa sobre cegos que concluíram o Ensino Superior. Necessitamos pensar criticamente sobre a prática educativa como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo com deficiência/condição. As condições objetivas que permearam a vida de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato, durante todo seu processo de desenvolvimento, foram decisivas para o seu sucesso escolar.

Devemos lutar por uma Educação que busque formar indivíduos que se constituam efetivamente sujeitos sociais. O que defendemos não é somente as matrículas na Educação Básica e no Ensino Superior, mas a possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades desses sujeitos, independentemente de sua condição. Para isso, contudo, é preciso que tenham condições objetivas favoráveis a conclusão de seus processos formativos. Desse modo, apoiados nos escritos de Vigotski (1997) e Barroco (2018), destacamos que a apropriação do saber historicamente produzido é fundamental para que o sujeito forme e desenvolva suas funções psicológicas de modo avançado e que alcance estágios superiores de desenvolvimento e de inclusão social efetiva.

Nesse sentido, por meio das experiências vivenciadas por nossos sujeitos entrevistados, defendemos a inclusão das pessoas com autismo, ou com qualquer outra deficiência, nos mesmo ambientes educativos que os demais indivíduos, e que sejam criadas condições para que esses indivíduos possam mostrar todas as suas potencialidades e viver plenamente no meio social.

Após compreendemos esses fatores que promoveram a superação de dificuldades em suas experiências bem sucedidas no Ensino Superior, indagamos aos nossos entrevistados o seguinte: “Quais foram os novos significados sociais e sentidos pessoais que adquiriram após a conclusão?”. As respostas a esse questionamento fizeram emergir a última abstração auxiliar da análise dos dados, “**sentidos pessoais após a conclusão do Ensino superior**”. Nessa abstração, apresentamos os novos significados e sentidos que os nossos sujeitos entrevistados adquiram após a conclusão do Ensino Superior, como isso impactou sua vida, seu novo olhar para o meio social e conselhos para pessoas com autismo que queiram

cursar ou estejam cursando o Ensino Superior.

Primeiramente, vamos apresentar consequências oriundas da conclusão do Ensino Superior pelos nossos entrevistados. Ayrton Senna assim se manifestou:

> *Na época da adolescência eu me preocupava muito com o que os outros iam dizer. Na minha vida adulta, eu já não me importo com essas coisas, quem quiser ser meu amigo seja, quem não quiser não vou obrigar.*

No relato de Ayrton Senna, observamos que, ao passar de uma etapa do desenvolvimento para outra, vão surgindo novos significados e sentidos sobre determinados aspectos sociais. Aquilo que outrora o incomodava e lhe causava sofrimento, em uma fase posterior, não lhe afetava mais.

Essa narrativa vai ao encontro do que Vigotski (2018) descreveu acerca de que, em diferentes etapas do desenvolvimento, o sujeito passa a atribuir sentido diferente à realidade, ao meio circundante. Quando o sujeito toma consciência de determinado acontecimento, o mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para ele posteriormente:

> […] O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. Como já dissemos, o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

Desse modo, não podemos analisar o meio como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, já que é mutável e dinâmico. Dada situação influencia o sujeito e direciona seu desenvolvimento. No caso de Ayrton Senna, o desenvolvimento que adquiriu em uma etapa superior de desenvolvimento fez com que sua relação com o meio o influenciasse a se relacionar com esse meio de uma outra maneira.

Cesar Cielo, por sua vez, reconheceu o seguinte: "*O que me marcou foi que eu consegui adquirir conhecimento e consegui fazer algumas amizades*". O entrevistado relata que, após concluir o curso superior, conseguiu adquirir conhecimento sobre os assuntos estudados e, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no quesito relação social, concluiu o curso com algumas amizades.

No caso de Rita Lobato, um fato muito importante que lhe fez adquirir

significados sociais e sentidos pessoais diferentes foi a participação em ligas acadêmicas no período de graduação. Esse contato com ligas acadêmicas sobre assuntos que lhe interessavam fez com que ela desenvolvesse habilidades sociais com as quais tinha muita dificuldade, conforme observamos a seguir:

> *[…] uma experiência bem legal com ligas acadêmicas na faculdade, e isso me deu uma amplitude de vida, de conhecimento sobre liderança e gestão de pessoas que eu carrego para toda a vida. Participei da diretoria de algumas ligas da fundação de outras da parte de organização de marketing, de presidência, de gestão de Secretaria, e, assim, foi muito gratificante para mim, e eu guardo essa experiência porque eu jamais achei que eu poderia atingir esse patamar de socialização; e, para mim, foi marcante como eu consegui interagir bem quando eu encontrei ligas acadêmicas que falavam sobre assuntos específicos aos que eu tinha interesse (Rita Lobato).*

Esse relato evidencia o postulado de Vigotski (2019) de que o papel do coletivo é a fonte fundamental da compensação das consequências da deficiência. Ao desenvolvermos o pensamento coletivo, eliminamos as consequências secundárias da deficiência, rompemos “[...] toda a cadeia criada em torno do defeito e eliminamos a própria causa do insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas superiores” da criança com deficiência, e descobrimos “[...] possibilidades infinitas e ilimitadas” (VIGOTSKI, 2019, p. 306).

De acordo com Klin (2006) e Grandin (2015), para as pessoas com autismo, ao trabalharmos com assuntos geradores de interesses, podemos compensar dificuldades geradas pelo biológico. Essas vivências de nossos entrevistados os auxiliaram em seus processos de socialização com seus pares e melhoraram suas relações sociais no meio social que vivenciam. Vigotski (1997) propôs uma concepção revolucionária para a Educação da pessoa com deficiência, a partir do conceito de ZDI e da perspectiva de compensação, que podem orientar educadores a uma prática que revele leis e caminhos que expliquem o complexo e dinâmico processo de desenvolvimento desses indivíduos.

Nesse entendimento, a pesquisadora, durante a entrevista, perguntou aos entrevistados qual conselho dariam para outras pessoas com autismo que gostariam de ingressar na Educação Superior, ou que gostariam de ingressar, mas têm algum receio ou acham que não vão conseguir superar todas as dificuldades. Esse tema foi desenvolvido a partir da questão 15 do roteiro de entrevista semiestruturada. Encontramos, então, significações reveladoras que os entrevistados adquiriram após

a conclusão do Ensino Superior. Vejamos os relatos a seguir:

> *Então, o meu recado é que vão surgir pessoas de todos os tipos, pessoas mais velhas, pessoas mais novas, todas essas pessoas vão servir de alguma lição, seja para o bem ou para o mal. Em termos de estudos, obviamente vão chegar aqueles momentos de dificuldades, de pressão, mas, assim como eu, o importante é não desistir. Você pode cair, processar aquilo e não desistir, pois é possível se levantar (Ayrton Senna).*
>
> *Eu posso dizer que o conselho é ficar focado nos estudos para se sair bem no Enem. Outro conselho que eu dou para o autista é tentar se controlar da melhor forma possível, eu creio que são duas coisas importantes, a primeira coisa é disciplina nos estudos, e a segunda é conviver bem com as pessoas. E a terceira coisa é ele ficar atento aos seus direitos, como nos sistemas de cotas, e recorrer a eles. Eu tive que lutar, eu nem sempre passava nas disciplinas, mas eu posso dizer que é possível. A terapia e os remédios ajudaram muito (Cesar Cielo).*
>
> *Eu diria para as pessoas não desistirem, apesar das dificuldades, sempre há uma figura que está ali dentro que tem um bom coração e essas pequenas e poucas pessoas fazem a diferença e nos motivam a prosseguir até o final e o que eu posso dizer é que nunca desistam de sonhar (Rita Lobato).*

As falas revelam que todos os entrevistados tiveram que lutar para conseguir concluir o curso superior. Que não se constituiu em uma trajetória fácil, pois, além das dificuldades inerentes aos processos educativo, tiveram que enfrentar outras, geradas pela deficiência primária e secundária desse meio social excludente e preconceituoso. Entretanto, os entrevistados relatam que, mesmo diante de todas as adversidades, o importante foi não desistir, independente dos discursos negativos.

Cesar Cielo ressaltou a importância de conhecer seus direitos por vivenciar ambientes excludentes de preconceitos e discriminação. Ainda temos garantias legais, as quais as pessoas com autismo devem requerer, para, assim, alcançarem os espaços educativos e terem sucesso escolar. Assim sendo, observamos que as vivências experienciadas por Cesar Cielo o levaram a uma tomada de consciência sobre sua relação com o meio e isso provocou uma situação geradora de desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (1996), a situação social geradora de desenvolvimento, identificada pelo autor como vivência, consiste no processo que explica a tomada de consciência na sua relação com o meio, desse modo, entendemos que o sucesso escolar foi constituído por situações de vivência. A consciência do entrevistado já não é mais a mesma, ela se desenvolveu. Assim, surge um novo sentido, produto de uma situação que afetou o entrevistado.

A função social que a educação escolar desempenhou na vida dos entrevistados provocou mudanças que alteraram seu modo de organização social, indo ao encontro do pensamento de Marx e Engels (2002) de que, ao adquirir outras forças produtivas, os homens alteram seu modo de produção e, ao mudarem o modo de produção, mudam suas relações sociais. O fato de os entrevistados terem vivenciado e superado as dificuldades enfrentadas no atual sistema de ingresso, e terem concluído o curso superior, produziu profundas transformações que atingiram suas vidas e a vida de outros que se relacionaram com eles.

Desse modo, Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato incentivam outras pessoas com autismo a não desistirem de seus sonhos, para que possam lutar e enfrentar esses preconceitos produzidos historicamente, revelando que é por meio do movimento de uma prática social que alcançaremos uma educação transformadora. A função da educação escolar e universitária é cumprir a função social de romper com o modelo social excludente, confirmando sua importância no desenvolvimento humano, social e cultural, com vistas a romper e a superar as desigualdades sociais.

Assim sendo, essa realidade nos obriga a analisar a função social da escola em nossa sociedade. A função lógica de incluir, ou de integrar a pessoa com deficiência/condição às escolas, é dialética e contraditória, porque, se, por um lado, cumpre a função de permitir que “todos” os indivíduos, independente de sua condição, adentrem os ambientes educativos, acaba, por outro lado, sendo contraditória. Isso porque, no que se refere às PcD, acaba por deixar de lado a sua função primária de ambiente educativo, que é de socializar o saber científico e de garantir que esses estudantes se apropriem desses conhecimentos e atinjam, assim, seu pleno desenvolvimento social, cultural e humano. E pela ausência de condições objetivas atitudinais, arquitetônicas, de ensino, ou mesmo pela falta de comprometimento ético-político dos responsáveis pela Educação, os sujeitos que mais sofrem com essas práticas de exclusão são as camadas populares e as PcD (PATTO, 2015; BARROCO, 2018).

Barroco (2018, p. 2) afirma que as condições objetivas podem impedir alguém até mesmo sem deficiência, de se desenvolver tanto quanto pudessem: “[...] os mais pobres estão entre os mais vulneráveis ao não desenvolvimento, não pela própria pobreza, mas pelo acesso limitado a ferramentas e produtos culturais já conquistados pela humanidade, objetivos qualitativos superiores e meios de vida subjetivos, como ciência, arte ou filosofia*”.*

Por fim, apresentamos outro destaque identificado nas respostas à questão 12, que se refere aos relatos em que os entrevistados apontam a importância da Educação Superior para as suas vidas:

> *[…] uma das coisas que me fez estudar Direito é que essa área tem muitas possibilidades, concurso, advocacia, que essa área tem muitas oportunidades, abre possibilidades para minha vida profissional. Hoje, tenho um trabalho graças à conclusão do curso (Ayrton Senna).*
>
> *Acredito que a faculdade abre as portas, seja para o mercado de trabalho, empreendedorismo ou mesmo concurso público. A faculdade abre a mente da pessoa, não só a engenharia ou a Pedagogia, na realidade, qualquer curso, seja Medicina ou Direito. Eu tive que lutar para conseguir concluir o Ensino Superior, mas é possível. A faculdade abre a mente da pessoa, para mim, a faculdade abriu portas para minha vida profissional e pessoal (Cesar Cielo).*
>
> *Eu posso dizer que isso mudou minha vida, porque eu posso dar um sustento para a minha família e ajudar uma pessoa que eu amo muito, que é o meu irmão, que, atualmente, está ingressando no Ensino Superior em Medicina. Isso me fez sentir satisfeita pessoalmente e motivada para ajudar e aprender cada vez mais sobre o universo que eu estou inserida, da Medicina, isso me fez crescer muito enquanto pessoa; de fato, mudou a minha vida, mudou as minhas perspectivas de futuro, tanto financeiro, quanto satisfação pessoal (Rita Lobato).*

Os relatos acima nos mostram que todos os entrevistados consideraram que, por meio da conclusão do curso superior, tiveram condições de conseguir um trabalho, que os possibilitou desenvolver características singulares. O trabalho abriu portas que, *a priori,* estavam fechadas para eles, mostrou para a sociedade que eles são indivíduos capazes e têm condição de viver fazer parte, efetivamente, dessa sociedade, se tiverem condições objetivas para tal.

A categoria de trabalho, expressa pelo materialismo (MARX; ENGELS, 2002), apresenta dois sentidos, o primeiro como alienação e o segundo como atividade vital do homem. Em relação a essa concepção, Marx e Engels (2002, p. 144) esclareceu que o trabalho é considerado como alienação quando "[…] a atividade realizada pelo trabalhador não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades". Esse tipo de alienação geralmente acontece quando o trabalhador não decide sobre seu trabalho, mas essa decisão pertence a outros; o trabalho deixa de ser realizado de maneira consciente.

Porém, no caso de nossos entrevistados, percebemos autonomia de decisão e satisfação onde atuam. Constatamos que a atual situação vivenciada por eles tem ocasionado crescente sentimento de satisfação e crença na profissão escolhida,

gerando, com isso, situações de desenvolvimento omnilateral. Barroco (2007; 2018) afirma que a Educação é revolucionária, cria condições para a superação das condições alienantes e que, por meio dela, é possível ensinar o que é produzido historicamente, fazendo com que o indivíduo se aproprie da humanidade, fazendo-se humano.

O trabalho é uma atividade que concede particularidades singulares do próprio homem, é uma condição básica e fundamental da vida humana, que criou o próprio homem, uma vez que este homem passa a se diferenciar dos animais quando cria mecanismos de satisfazer suas necessidades, fundamentalmente, pelo trabalho.

O trabalho, como atividade vital do homem, baseado no coletivo, na união do trabalho físico e intelectual, no aperfeiçoamento de todas as capacidades, pode criar o novo homem, o homem humanizado. Essa possibilidade real de humanização, mediada pelos processos de escolarização, permitiu que os entrevistados pudessem avançar da sua condição de espécie para gênero humano, permitindo-lhes elaborar e reelaborar suas realidades objetivas. E esse processo de transformação da realidade e de si mesmo, gerada pelo trabalho, revela-se, hoje, como uma atividade transformadora na vida dos entrevistados.

Em síntese, as vivências que permearam o percurso dos participantes da pesquisa no Ensino Superior, segundo suas percepções, revelam momentos de convergência entre motivos e ações que não estiveram isentos de contradições e dificuldades que permeiam a vida de pessoas com deficiência/condição, especialmente aquelas com TEA, em uma sociedade capitalista competitiva e excludente, perpetuando marcas de períodos históricos passados e fragilidades no que se refere à implementação de políticas públicas com base na legislação vigente.

No caso de Ayrton Senna, observamos um percurso menos atribulado, devido a um diagnóstico precoce e a consequentes intervenções profissionais no início do seu desenvolvimento, mesmo sem ele ter conhecimento desse diagnóstico. As principais dificuldades que apareceram nos relatos de Ayrton, está relacionado ao receio de contar sobre seu diagnóstico (deficiência secundária), o bullying e o medo gerado após a reprovação de algumas disciplinas na faculdade. O motivo principal referido por Ayrton Senna, para superar barreiras e concluir o Ensino Superior, foi o incentivo da mãe, que promoveu nele motivos internos de superação.

Já a tragetória de Cesar Cielo foi marcada por lutas, preconceitos e discriminação – o que gerou crises severas que prejudicaram o início do seu

desenvolvimento no curso superior. As principais dificuldades enfrentadas por Cesar foram atraso do diagnóstico, que intensificou as comorbidades do TEA no início de sua graduação, a dificuldade de se relacionar com seus pares na universidade e o medo de jubilamento no curso superior, devido a reprovação de algumas disciplinas. Os motivos principais que o ajudaram o entrevistado a superar suas dificuldades foram o diagnóstico preciso atrelado ao acompanhamento psicológico e a administração de medicação, além do apoio de familiares, que possibilitou a compensar limitações biológicas.

Rita Lobato, durante todo seu período de escolarização, lutou e buscou ambientes educativos que promovessem sua real inclusão, e que se sentisse acolhida. No Ensino Superior, Rita sofreu consequências da deficiência secundária, por parte de colegas de classe e de professores, mas conseguiu superar esses desafios. Os motivos geradores de sentidos que fizeram que ela concluísse o curso foi o apoio de familiares, amigos e, especialmente, de alguns professores que buscaram formas alternativas de lhe ensinar e de avaliar seu conhecimento.

Essas vivências expressas por nossos entrevistados revelam os principais motivos que fizeram com que concluíssem o curso superior, segundo suas próprias percepções. Dentre eles, destacamos a importância das famílias, que produziram neles motivos internos para efetivação dos estudos; do coletivo no processo de compensação de limitações biológicas e que a deficiência não é condição para o fracasso escolar, reafirmando pressupostos vigotskianos acerca da compensação das funções limitantes por meio de artefatos e ações culturalmente instituídas.

Apresentamos, portanto, nesta seção, a análise da relação entre as vivências e os processos de escolarização em sujeitos singulares, em condições específicas e particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as vivências que influenciaram como um grupo de pessoas com autismo explica a sua conclusão do Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia de L. S. Vigotski. Dessa maneira, ao longo da pesquisa, buscamos compreender quais foram as vivências que levaram à conclusão do Ensino Superior a partir das percepções dos participantes da pesquisa.

A decisão em estudar esse fenômeno nos levou a Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato (nomes fictícios). Encontrar esses sujeitos não foi um processo fácil, mas, com a ajuda de uma professora do curso de pedagogia da UNIR e de uma amiga do grupo de pesquisa HISTCULT, conseguimos encontrar três pessoas diagnosticadas com autismo que concluíram o Ensino Superior na cidade de Porto Velho: Ayrton Senna, formado em Direito; Cesar Cielo, formado em Engenharia Civil; e Rita Lobato, formada em Ciências Sociais e Medicina.

Investigar as vivências dessas pessoas não é algo fácil, pois precisamos desvelar a essência desse fenômeno, ou seja, precisamos desvelar os motivos que se constituíram nesse fenômeno – é necessário penetrar no real, nas memórias, nas relações, nas ligações internas e externas, nos elementos que ajudaram a construir a realidade de suas trajetórias e que contribuíram para a conclusão do curso superior. Para apreender essas vivências, pautamos-nos na Teoria Histórico Cultural (VYGOTSKI, 1997; VIGOTSKI, 2019) e no Materialismo Histórico e Dialético (VYGOTSKI, 1998; MARX; ENGELS, 2002 e ASBAHR, 2011), pressupostos teórico-metodológicos que funcionaram como luzes que iluminaram nosso caminho até a essência do fenômeno investigado.

Inicialmente, trabalharíamos com dois instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada e memorial. No entanto, os participantes não escreveram o memorial ao final da pesquisa, restando as respostas à entrevista para subsidiar nossas análises. O roteiro de entrevista semiestruturada foi composto por 16 questões que ajudaram a mediar a entrevista e os dados sistematizados e analisados por meio do método dialético, com base na unidade de análise **relação entre vivências e processos de escolarização**. Estabelecida a unidade, foram, então, definidos dois eixos de análise: “contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA” e “desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização”.

O eixo “Contexto histórico-cultural da pessoa com TEA” contou com as seguintes abstrações auxiliares: “a importância do diagnóstico”, “peculiaridades constitutivas da pessoa com TEA (comorbidades e habilidades)” e “vivências que mediaram o processo de escolarização”. Neste eixo, primeiramente, buscamos apresentar as percepções dos entrevistados sobre a importância do diagnóstico de TEA para o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Em seguida, consideramos as percepções sobre as peculiaridades constitutivas dos entrevistados (comorbidades e habilidades) e, por fim, apresentamos e discutimos sobre as vivências que mediaram seus processos de escolarização e os sistemas de relações – familiares, amigos, terapeutas e colegas – que provocaram impactos em suas vivências. Serão apresentados, resumidamente, a seguir, os principais achados deste eixo.

Nesse eixo, verificamos como o contexto histórico-cultural influência o desenvolvimento da pessoa com TEA, tanto pela compreensão do transtorno, como nas condições objetivas e subjetivas que mediaram os processos de escolarização que promoveram o sucesso escolar dos entrevistados. Por meio dos relatos de Ayrton Senna, Cesar Cielo e Rita Lobato, percebemos a importância do diagnóstico para as pessoas com autismo, independente de sua idade, e sobre como o resultado deste diagnóstico se inter-relaciona com os processos de constituição humana, em seus aspectos racionais e afetivos, isto é, em suas vivências.

Desvelamos que o indivíduo com TEA, mesmo apresentando limitações advindas do transtorno, podem apresentar habilidades e é nessas habilidades que o ambiente educativo necessita trabalhar a fim de potencializar as aprendizagens dos estudantes, independente de sua condição, promovendo, na esfera social, com cada estudante com autismo, um processo de transformação na sociedade. Grandin (2015) destaca a importância de olhar para os pontos fortes ou habilidades das pessoas com TEA, pois a ideia não é negar o TEA, mas se livrar das consequências negativas, que, por vezes, vêm associadas ao diagnóstico. Vygotsky (1982) apontou que devemos olhar para o desenvolvimento do indivíduo independente de sua condição, pois não é porque determinado indivíduo tem uma condição que ele estará fadado ao fracasso. É preciso observar as vias de desenvolvimento e as possibilidades que estão em processo de maturação, a condição psíquica na qual a pessoa se encontra (NDR) para uma mais desenvolvida (ZDI) – inicialmente, com ajuda, e, depois com autonomia (VYGOTSKY, 1982; PRESTES, 2010).

O acompanhamento e incentivo familiar (RODRIGUES, 2018) foi o fator que

auxiliou de forma mais significativa o processo de desenvolvimento e de superação das dificuldades que facilitaram os processos de escolarização dos entrevistados – como já vem sendo apontado em diversas pesquisas sobre a relação da presença da família e do sucesso escolar de estudantes brasileiros na Educação Básica (BÖHM; DAMIANI, 2010; PATTO, 2015). A vivências que mediaram o processo de escolarização em nossos entrevistados revelaram que a constituição de sucesso escolar não foi um processo natural, mas histórico e cultural, evidenciando que essas pessoas mantêm uma relação dialética com a realidade da qual fazem parte – mediante condições objetivas e subjetivas de vida, articuladas dialeticamente e não concebidas apenas individualmente.

O eixo “O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização”, por seu turno, apoiou-se nas abstrações auxiliares “Significados sociais e sentidos pessoais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior”, “Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão” e “Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior. Por meio deste eixo de análise, buscamos compreender os fatores concretos que impulsionaram e motivaram os entrevistados a cursarem o Ensino Superior e que os levaram a escolher suas áreas de formação. Também pretendemos, neste ponto, analisar as práticas de inclusão e exclusão que vivenciaram em seu período de escolarização no Ensino Superior e quais foram os principais motivos que os conduziram à superação de suas dificuldades no período de graduação. Buscamos, por fim, compreender as mudanças nos sentidos pessoais em nossos entrevistados após a conclusão do curso Superior, se esta conquista impactou suas vidas e como suas vivências poderão auxiliar outros sujeitos com autismo a também cursarem e concluírem o Ensino Superior. Serão apresentados, resumidamente, a seguir, os principais achados deste eixo.

Nesse eixo de análise, observamos que, mesmo os entrevistados sendo autistas, isso não os impediu de cursarem e concluírem o Ensino Superior, que foram motivados pelas relações sociais, pelo coletivo que permearam progressivamente suas vivências, sendo a família o fator decisivo para que produzissem motivos internos direcionados aos estudos. Contudo, seus relatos também revelaram práticas de exclusão e bullying que permearam suas vivências, mas que constituíram períodos de constante luta e superação de adversidades – algumas vezes, explícitas e, outras vezes, ocultas, mas presentes nas vivências dos entrevistados no Ensino Superior.

Os relatos dos entrevistados indicam, outrossim, que a universidade ainda não

está preparada para promover a inclusão de estudantes com autismo, pois falta formação docente específica adequada, criação de núcleos de acessibilidade, acessibilidade atitudinal e pedagógica– prerrogativas fundamentais para a inserção, a permanência e a conclusão dos processos de escolarização pelas PcD. Sua falas salientam que devemos lutar contra esse sentimento de menos-valia no sentido de conduzir as pessoas com deficiência/condição a formas de compensação. Doravante, por meio das vivências de sucesso compartilhadas por nossos entrevistados, podemos mostrar para o futuro uma tendência positiva ante às barreiras que ainda se mantêm de pé diante dos estudantes autistas.

Selau (2013), Stetsenko e Selau (2018) e Vigotski (2019) destacam que as deficiências se originam nos fatores biológicos, mas que se intensificam nos fatores sociais. Desse modo, como percebido nas manifestações dos três participantes de nossa pesquisa, a deficiência não pode ser condição para o fracasso escolar. E só assim, com a participação das pessoas com deficiência/condição relatando suas vivências, dando voz a essas pessoas, que poderemos pensar em uma modificação social em um futuro breve.

Encontramos em Vygotski (1997) subsídios para problematizarmos acerca da superação da concepção negativa frente a pessoa com deficiência. De acordo com o autor, não deveria acontecer essa concepção negativa se nos pautássemos em uma Educação social. Barroco (2007) esclarece que só conseguiremos vencer essa lógica excludente e preconceituosa quando oferecermos condições objetivas para superarmos nossa estrutura social alienada e alienante, dirigindo-nos a uma condução consciente e livre dos homens, em termos de ações e pensamentos.

A unidade de análise estabelecida na **relação entre vivências e processos de escolarização**, com base nos achados revelados e nas contradições que expusemos em nosso estudo, indica que essa relação, indecomponível, foi fundamental para que entrevistados concluíssem o curso superior. Essas vivências de nossos entrevistados revelaram uma rica totalidade de determinações e de relações diversas que se constituíram como fatores determinantes e motivos que contribuíram para que obtivessem sucesso escolar e conseguissem concluir o Ensino Superior.

Reconhecemos que nosso estudo apresenta limitações, como já mencionamos, principalmente, com relação ao memorial – que os entrevistados não responderam. Por meio deste instrumento, certamente, obteríamos elementos acerca

de suas vivências, todavia, isso fugiu ao nosso controle. Outra limitação que encontramos em nosso estudo foi a necessidade de realizar as entrevistas online em função das restrições impostas pela pandemia. Outra limitação, que se revelou durante a análise, foi a falta de questões que nos permitissem explorar aspectos sobre os processos de ensino e sobre a os processos de aprendizagem e desenvolvimento das entrevistas durante o Ensino Superior, sobre os conteúdos que mais aprenderam, quais disciplinas que mais gostam, quais aprenderam mais, quais encontraram mais dificuldades etc. Todavia, entendemos que essas limitações já se apresentam como temáticas para projetos futuros, pois defendemos que é possível (e necessário!) aprofundar e intensificar estudos e pesquisas sobre a inclusão desses indivíduos em todos as etapas da Educação, em especial, no Ensino Superior.

De forma concisa, encontramos na teoria aqui referenciada respaldo para a ampliação de discussões que auxiliem os processos de escolarização das pessoas com deficiência, em especial, das pessoas com autismo, uma vez que essa teoria oferece recursos teórico-práticos que podem contribuir com ambientes educativos e com a atuação docente direcionados a essas pessoas. Além de fornecer subsídios para a elaboração de práticas pensadas a partir de uma perspectiva dialética, que repensem as condições objetivas e subjetivas do trabalho pedagógico e o processo de desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas singularidades e criando circunstâncias sociais com vistas a sua plena humanização e emancipação.

Defendemos o potencial desse referencial para a atuação de professores, para a organização dos currículos, para práticas pedagógicas e para o ensino de estudantes com autismo nos ambientes educacionais. Por isso, acreditamos e defendemos, ainda, que, mesmo que de forma inicial, contribuímos para o início de estudos sobre a Defectologia de Vigotski e o conceito de criança difícil no estado de Rondônia, visto que não verificamos estudos sobre esse conceito em nosso Estado.

Rita é médica, Cesar é engenheiro e Ayrton advogado. Todos concluíram o Ensino Superior e atuam em suas áreas de forma a reafirmar o pressuposto vigotskiano de que por meio de uma força motriz, constituída no coletivo, serviu de estímulo para o desenvolvimento maior de outras funções, que impulsionou no organismo dos participantes a uma atividade acentuada que promoveu uma compensação de limitações biológicas e os fez superar suas dificuldades. Mostrando que por meio de suas vivências podemos contribuir com a modificação de uma realidade social objetiva. E limitações impostas pelos fatores biológicos são passíveis

de superação quando corretamente dirigidas e orientadas para a concretização da atividade educativa. Nesse sentido, essas vivências se constituem num relevante exemplo as pessoas com autismo de Porto Velho e de Rondônia de que é, sim, possível avançar a despeito das imposições circunstanciais com as quais lidam cotidianamente.

Assim sendo, reforçamos a importância da competência das pessoas com TEA, conforme observamos em nossos entrevistados, todos se formaram nos cursos de maiores concorrências na universidade, todos passaram pelo processo seletivo na ampla concorrência, não usaram as cotas disponíveis para pessoas com TEA, até porque dois dos entrevistados nem sabiam do seu diagnóstico. E aquele que já sabia do diagnóstico até poderia ter utilizado as cotas garantida pelos marcos legais, já que é um direito, mas optou por não utilizar, conseguindo entrar no ensino superior mesmo assim. Desse modo, não podemos medir as pessoas por essa condição que se apresenta, esse aspecto da competência, do que podem ou não fazer, é claro que depende muito também da competência de cada indivíduo, mas também depende muito da competência dos professores em ensinar esses estudantes, da universidade também em fazer investimentos no sentido de assegurar, sobretudo a acessibilidade pedagógica.

Quando os estudantes com autismo ou outra condição entram no Ensino Superior, necessitam de algum suporte, mesmo apresentando níveis leves de apoio. A universidade precisa se aparelhar e efetivar ações no sentido de atender essa demanda que cada dia está crescendo na sociedade. A universidade deve criar núcleos de acessibilidades, investir em formação docente, na acessibilidade pedagógica, arquitetônica, etc. para assim estar preparada para atender essa demanda social que sempre esteve entre nós, e carece de preparo por parte de todos os envolvidos no processo com o intuito de trazer dignidade aos que necessitam de atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão Técnica Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, José Jobson de A. **História antiga e medieval**. 8ª ed. São Paulo. Ática, 1985.

ARRUDA, José Jobson de A. **História Moderna e Contemporânea**. 10ª ed. Ática. 1979.

ASBAHR, F. da S. F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico cultural.** 2011. 201 f. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, 2011.

AZEVEDO, Larissa Antonella. **As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior**. / orientador, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017.

BARROCO, Sonia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara: [s.n], 2007. 414f. Tese doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

BARROCO, Sonia Maria Shima. **Vygotski's theories on Defectology: contributions to the special education of the 21st century**. Educação. Dossier: VGOTSKY´S DEFECTOLOGY. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 374-384, set.-dez. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: . Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 julho de 2008**. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Diário Oficial da União, Brasília (2008 jul. 10); Sec.1:1.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, 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, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Regulamenta a Lei nº , que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010 2 v.: il.; 28 cm.

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). 2015.

BRASIL. Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**., 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, San K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BÖHM, Milene Wruch. DAMIANI, Magda Floriana. **INTERESSE/PARTICIPAÇÃO FAMILIAR PELA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS E SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR EM PRÉ-ADOLESCENTES: ESTUDO LONGITUDINAL DE PELOTAS (1993**). AXIX CIC II amostra científica, 2010.

CASTRO, Rafael F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância:** uma intervenção histórico-cultural. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, RS. 2014.

CASTRO, Rafael F. de. Consciência em L. S. Vygotsky: vislumbrando potencialidades de aplicação em práticas pedagógicas. In: ANPED, 2019, Rio de Janeiro: **Anais da 39º Reunião Nacional ANPED**. 2019, 16 p.

Delari Jr., A., & Bobrova Passos, I. V. **Alguns sentidos da palavra "perejivanie" em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa**. Anais do III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Campinas, 2009, p.1- 40.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000. Disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695004. Acesso em: maio de 2020.

FUENTES, E. CARVALHO, P. POBLETE, S. Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicídio. **Rev Chil Pediatr**. 2020;91(3):DOI: 10.32641/rchped.v91i3.123

GRANDIN, Temple, 1947- **O cérebro autista** [recurso eletrônico] / Temple Grandin, Richard Panek; tradução Maria Cristina Torquilho Cavalcanti. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOLDBERG, K. **Autismo: uma perspectiva histórico** – Evolutiva. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSI O TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

IOAN, James. **Singular scientists. Journal of the royal society of medicine**. V. 96, jan. 2003. P. 36-39. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC539373/ Acesso em: 20 de jun. 2021.

KLIN, Ami. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Rev. Bras. Psiquiatr. 2006. 28 (supl): S3-11.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Belo Horizonte, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAENNER et al. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016**, MMWR Surveill Summ 2020; 69 (No. SS-4): 1–12. 44. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/pdfs/ss6904a1-H.pdf > Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola** / Eliana de Sousa Alencar Marques. -- 2014. 324 f.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MACEDO, Elaine Caroline de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** / Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.- Natal, 2019.

PANDUR, Maria Renato. **Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

PATTO, M.H.S. **Introdução à psicologia escolar.** 6 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 281-298.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação***,* Bauru, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67). 10 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LOPES BANDEIRA, **Luana olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. / Luana Lopes Bandeira; orientador Alia Maria Barrios González. - Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2020, 176 p.

OLIVATI, Ana Gabriela. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Universidade Pública** / Ana Gabriela Olivati, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de**

interesses em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PATTO, Maria Helena Sousa. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 4ª ed. 2015.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: edusp, 1984.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

RAMOS, J. XAVIER, S. MORINS, M. Perturbações do Espectro do Autismo no Adulto e suas Comorbilidades Psiquiátricas. **PsiLogos**. 2012, Vol. 10 N.º 2.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei. **Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior**. / Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

RODRIGUES, Marlene. **Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. 341 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2018.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SILVA JÚNIOR, Bento Selau. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Silva, Isabelle Cristine Mendes da, 1985- **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão** / Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2011.

SILVA, Otto M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje.** São Paulo: CEDAS 1986.

STETSENKO, Anna. SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à

deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668> Acesso em: 10/01/2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

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

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIEIRA, Renata de Almeida. **O PRECONCEITO COMO OBJETIVAÇÃO HUMANA**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, PR, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje).** Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento).** Madrid: Aprendizaje Visor y Ministério de Educación y Ciência, 1925/1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores).** Madri: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **La crisis de los siete años**. In. VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. (2006). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In L. S. Vigotski. **Obras escogidas IV**: psicología infantil (2ª ed., p. 117-203). Madrid: Visor y A. Machado Libros. (Originalmente publicado en 1933-1934).

Vigotski, Lev Semionovich Obras Completas - Tomo Cinco; **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
Nome do participante: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PESSOAS COM AUTISMO QUE CONCLUÍRAM O ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO.

2) PESQUISADOR RESPONSÁVEL: KÉTILA BATISTA DA SILVA TEIXEIRA

3) DURAÇÃO DA PESQUISA: Novembro de 2020 a Dezembro de 2020.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.ª) está sendo convidado para participar da pesquisa: **"UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:** PESSOAS COM AUTISMO QUE CONCLUÍRAM O ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO", de responsabilidade da pesquisadora **Kétila Batista da Silva Teixeira,** mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Nesta pesquisa, pretendemos realizar um estudo de caso, buscamos compreender como um grupo de pessoas com autismo/TEA explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a ela, à luz dos estudos de Vygotsky, que tem por:

Objetivo geral: Investigar como um grupo de pessoas com autismo (diagnosticados com Transtorno do Espectro Autismo) explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia de L. S. Vygotsky.
Objetivos Específicos:
a) Aprofundar a discussão teórica a respeito da educação de pessoas com autismo /TEA com base nos estudos de L. S. Vygotsky, especialmente, sobre seus estudos no

campo da Defectologia;
b) Promover reflexões acerca das experiências vivenciadas por pessoas com autismo /TEA que concluíram a educação superior;
c) Evidenciar os percursos encontrados por esses sujeitos no decorrer da educação superior;
d) Destacar as práticas pedagógicas que favoreceram o aprendizado dos estudantes com autismo/TEA;
e) Identificar os principais fatores associados à conclusão do ensino superior pelos pessoas com autismo /TEA participantes da pesquisa;
f) Comunicar sugestões para a inclusão de pessoas com autismo /TEA na educação superior, relacionando-as à formação docente.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) O (a) Sr. (Sr.ª) foi convidado (a) a participar desta pesquisa, que visa compreender como um grupo de pessoas com autismo /TEA explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a ela, à luz dos estudos de Vygotsky;
2) Sua participação nesta pesquisa ocorrerá por meio de questionário misto, entrevista semiestruturada e memorial. O questionário será submetido por você pelo Google Forms, a entrevista será realizada exclusivamente pela pesquisadora responsável utilizando o Google Meet. A entrevista será agendada em um dia estabelecido pelo consentimento do entrevistado. Caso, em apenas uma entrevista, não consigamos coletar todos os dados, podemos marcar outra data para completar as informações necessárias. Os encontros serão gravados. Tendo em vista a pandemia, os encontros serão online, via ferramenta Google Meet. O memorial será encaminhado a você por e-mail e, após respondido, devolvido por e-mail à pesquisadora;

3) Caso O (a) Sr. (Sr.ª) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O (a) Sr. (Sr.ª) é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.

4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;

5) A guarda dos arquivos do questionário misto, entrevista semiestruturada e do memorial ao longo da pesquisa ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.

6) O (a) Sr. (Sr.ª) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou dano.

a) A qualquer momento, O (a) Sr. (Sr.ª) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados

confidenciais que porventura sejam fornecidos.

a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
b) É garantido o anonimato do participante.

8) O (a) Sr. (Sr.ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.

9. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos.

Método de Coleta de dados: os instrumentos de coleta de dados serão questionário misto, entrevista semiestruturada e memorial, executados com os participantes ao longo da pesquisa. Portanto, há **possibilidade do seguinte risco**: É possível que os participantes fiquem constrangidos em se expor, para compartilhar as vivências e experiências vividas nesse período de formação. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco**: a pesquisadora utilizará estratégias voltadas para escolher um ambiente agradável que cause maior conforto e tranquilidade para os participantes da pesquisa. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou dano. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao

participar desta pesquisa. O questionário misto, entrevista semiestruturada e memorial, ocorreram por meio de plataformas on-line tendo em vista a pandemia que estamos vivenciando, evitando a contaminação, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O (a) Sr. (Sr.ª) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esse estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à Instituições de Ensino Superior (IES) e aos pesquisadores em Educação dados sobre as possibilidades de inclusão e sucesso escolar de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior. Além de trazer suporte teórico dos estudos de Vygotsky para se pensar a Educação Especial, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no munícipio, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Kétila Batista da Silva Teixeira; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 8447-2849; E-mail: kettybatista9@gmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª http://www.ppge.unir.br/ | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa **"UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:** PESSOAS COM AUTISMO QUE CONCLUÍRAM O ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO" **e concordo em participar.** O pesquisador me

informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto,** também, que os resultados obtidos por meio do questionário misto, entrevista semiestruturada e memorial, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho (RO), ___ de _____ de 2020.

_____	_____
Assinatura do participante da pesquisa	Pesquisador(a)/orientando(a)

_____
Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA
"HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS"
(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)
http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347

HistCult
Grupo de Pesquisa UNIR histcult.unir.br

APÊNDICE II – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Google Meet)

NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Google Meet)

Identificação:
Data da entrevista: Horário inicial: Horário final:
Tempo total:
Idade: Sexo:
Cidade: Estado:

1) A partir de que idade você ou seus responsáveis descobriram que você era autista?

2) Em qual categoria do Autismo você está identificado?

FORMAÇÃO:

3) Ensino Fundamental
Em que instituições de ensino realizou o Ensino Fundamental e Médio?
Pública ( ) Particular (x)
Necessitou de algum tipo de apoio pedagógico?
Poucas vezes.

4) Formação
Instituição: Ano de obtenção do título:

Necessitou de algum tipo de apoio pedagógico?

Pós-graduação

5)Atividade atual: Sou assistente de controle interno.

6) História de vida (dados da infância, juventude e adolescência, vida adulta);

7) Histórico sobre a vivência na educação especial e inclusiva;

8) História das aprendizagens e escolarização.

9) Houve algum evento significativamente marcante que pudesse, de alguma maneira, influenciá-la para a realização da Educação Superior? O que te impulsionou a fazer a Educação Superior?

10) Quais as experiências vivenciadas que mais marcaram sua Educação Superior?

11) Se você fosse professor da Educação Superior, no curso em que você se formou, e se deparasse com um estudante autista, o que faria diferente do que houve com você naquela época?

12) Você enfrentou obstáculos durante a educação superior?
12.1) Se Sim, quais?
12.2) Se sim, o que você fez para superá-los?
12.3) Houve situações que você não conseguiu superar? Qual(is)?

13) A universidade/faculdade (Instituição de Educação Superior) promoveu alguma atividade promoção de inclusão para autistas ao longo da sua graduação? E para pessoas com outras necessidades educativas especiais?

14) Algum professor, ao longo da sua graduação, promoveu alguma atividade promoção de inclusão para autistas ao longo da sua graduação? E para pessoas com outras necessidades educativas especiais?

14) Você teve algum monitor ou pessoa que lhe auxiliasse nas atividades acadêmicas ao longo do curso superior?

15) Indique algumas ideias e sugestões que possam favorecer o ingresso de pessoas autistas na Educação Superior. O que você diria para os autistas que gostariam de ingressar na Educação Superior, mas tem algum receio ou acham que não vão conseguir?

16) Que importância você atribui à Educação Superior para a sua vida?

APÊNDICE III – MEMORIAL

Identificação

Nome completo:

Curso de graduação concluído:

Ano de conclusão: Duração:

Orientações

- Relate sua trajetória na educação superior, destacando situações (eventos, conversas, atividades, fatos, disciplinas, cursos etc.) que você considera marcantes/relevantes narrar de sua trajetória ao longo do Ensino Superior.

- Destaque “O fator” (ou “Os fatores”) que levaram você a permanecer e a concluir a Educação Superior.

Observações

- A quantidade de situações depende de cada pessoa; não há um número pré-determinado.

- Utilizar nomes fictícios ao indicar pessoas (colegas, professores, parentes, amigos).

- Não há um número de páginas pré-determinado para a escrita desse memorial; fique à vontade.

HistCult
Grupo de Pesquisa UNIR histcult.unir.br