

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

WLISSES FIGUEIREDO MATOS

TÍPICOS DIVERGENTES: entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncionais e o
Movimento da Neurodiversidade

São Luís

2024

WLISSES FIGUEIREDO MATOS

TÍPICOS DIVERGENTES: entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncional e o
Movimento da Neurodiversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
– Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da
Universidade Federal do Maranhão como requisito para
obtenção do Título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Helena Costa
Chahini.

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Matos, Wlisses Figueiredo. Típicos divergentes: entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncionais e o Movimento da Neurodiversidade / Wlisses Figueiredo Matos. - 2024.

107 p.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Capacitismo. 3. Instituição de ensino. 4. Neurodiversidade. 5. Transtorno do espectro autista. I. Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título.

WLISSSES FIGUEIREDO MATOS

TÍPICOS DIVERGENTES: entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncional e o
Movimento da Neurodiversidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
- Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da
Universidade Federal do Maranhão como requisito para
obtenção do Título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha (Examinadora Externa)
Doutora em Saúde Pública
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior (Examinador Interno)
Doutor em Ciência da Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe e a todos que vieram antes de mim
e me possibilitaram chegar até aqui.

Ubuntu: Sou o que sou pelo que nós somos.

Provérbio Africano

AGRADECIMENTOS

Ao entregar esta dissertação, entrego também um pedaço de mim que não tinha (e ainda não tenho) noção da amplitude. Durante o trajeto desta escrita aprendi a conviver com o luto da perda de minha mãe, minha família, tendo por vezes me perdido de mim mesmo, entrei órbitas de ansiedade e depressão bem difíceis de lidar ao se deparar com a corrida acadêmica, desta forma, iniciarei este momento, agradecendo a mim mesmo por ter resistido e permanecido vivo em meio a tantas adversidades, infelizmente, bem comuns de quem vem de onde eu venho.

Meu eterno agradecimento à minha mãe por me oportunizar a vida por tantas vezes e de inimagináveis formas. Por me dar alimento, afeto, me ensinar a existir e (re)existir. A existência deste trabalho é fruto da educação que me deste, da empatia que me ensinaste a ter com o próximo, ainda que este próximo não seja tão próximo. Obrigado por me dar a vida e me ensinar a viver.

Meu honrado agradecimento à Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini, por seu envolvimento nas discussões que impulsionaram os rumos que esta escrita tomou, ao abraço afável em momentos tão difíceis, enfim, por todo este comprometimento que fez de sua orientação uma verdadeira parceria.

Minha gratidão à Profa. Dra. Ana Caroline Oliveira, pela motivação e pelos debates esclarecedores que me permitiram perceber novas perspectivas sobre minha própria escrita.

Meus sinceros agradecimentos à Profa. Dra. Profa. Dra. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha e ao Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior pela disponibilidade em contribuir para esta pesquisa com apontamentos precisos e necessários. Obrigado.

Meu caloroso agradecimento à psicóloga Rosa Rocha e ao Sistema Único de Saúde, pelo suporte psicológico que proporcionaram nestes momentos tão difíceis que passei e por me apoiar na caminhada de volta a mim mesmo.

Meu respeitoso agradecimento à SEMED pela disponibilidade em possibilitar a pesquisa em seus estabelecimentos de ensino.

Minha eterna gratidão aos meus amores da vida, a família que tive a sorte de construir ao longo deste caminho, obrigado por acreditarem em mim e me apoiarem tanto: Ezequias Roland, Marília Ferreira, Adriana Dias, Vânia Silva e Roseane Ribeiro.

Meus sinceros agradecimentos aos meus amigos de turma pelas trocas tão sinceras no cotidiano acadêmico: Letícia Saboia Rabelo, Viviane Coimbra, Cibele Nunes, Priscila Chahini, entre tantas outros.

RESUMO

Este estudo corresponde a uma pesquisa exploratória, descritiva com uma abordagem qualitativa, iniciada com análise dos discursos do movimento social da neurodiversidade, um movimento protagonizado por pessoas neurodivergentes, que se autodenominam com conexões neurológicas atípicas, e reivindicam que esta singularidade seja tratada como uma questão de diferença humana, dentro da multiplicidade das distinções que caracterizam os humanos (sexuais, gênero, étnicas, raciais, entre outros), sob a ótica de autores como Judy Singer (1999, 2017) Tiago Abreu (2021), Lorna Wing (1981), Francisco Ortega (2008, 2009), entre outros. Com bases teóricas do feminismo e de outros movimentos, com citações de Judith Butler (2003, 2004), Joan Scott (1998), Carla Akotirene (2019), Simone Beauvoir (1980), etc. Os atuantes criticam também a supervalorização do diagnóstico, por vezes capacitista, nas práticas educacionais do Atendimento Educacional Especializado- AEE, instigando o problema desta pesquisa: É viável a aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes? A referida pesquisa foi realizada com 9 docentes do AEE das salas de recursos multifuncionais de 5 Unidades de Educação Básica (UEB's) da área Itaqui Bacanga, na periferia de São Luís. Assim, este estudo analisou os dados coletados por meio de um roteiro semiestruturado de entrevistas, como objetivo primário, a viabilidade de aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes nestas UEB's, demonstrado em muitas falas dos docentes pesquisados. Os objetivos secundários corresponderam à investigação do padrão de discurso do clínico e sua interferência na produção das metodologias de ensino utilizadas nas salas regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), observado com grande recorrência dado o diagnóstico ser um requisito básico na matrícula e nas metodologias aplicadas no processo escolar destes alunos; a identificação dos princípios que norteiam as formulações teóricas do Movimento da Neurodiversidade e existência/não de influências nos processos elaborados e/ou praticados pelo AEE, foram percebidos mas de forma indireta dado que os docentes não conhecem sobre o movimento, mas valorizam muito a individualidade dos alunos neurodivergentes. Alguns destes resultados observados abrem margem para projetos de sensibilização do ambiente escolar para se difundir o movimento, dada a relevância para a formação dos professores atuantes no AEE das escolas públicas de conhecimentos que auxiliem eles a entender a complexidade das demandas existentes na perspectiva inclusiva da educação especial, abrindo caminhos para se construir e implementar metodologias evidentemente inclusivas e menos capacitista para educação destas crianças.

Palavras-chave: neurodiversidade; instituição de ensino; capacitismo; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

This study corresponds to an exploratory, descriptive research with a qualitative approach, starting with an analysis of the discourses of the neurodiversity social movement, a movement led by neurodivergent people, who describe themselves as having atypical neurological connections, and demand that this singularity be treated as an issue of human difference, within the multiplicity of distinctions that characterize humans (sexual, gender, ethnic, racial, among others), from the perspective of authors such as Judy Singer (1999, 2017) Tiago Abreu (2021), Lorna Wing (1981), Francisco Ortega (2008, 2009), among others. With theoretical bases from feminism and other movements, with quotes from Judith Butler (2003, 2004), Joan Scott (1998), Carla Akotirene (2019), Simone Beauvoir (1980), etc. The actors also criticize the overvaluation of the diagnosis, sometimes ableist, in the educational practices of Specialized Educational Services - AEE, instigating the problem of this research: Is it viable to apply the discourse of the Neurodiversity Movement in the schooling experiences of neurodivergent children? This research was carried out with 9 AEE teachers from the multifunctional resource rooms of 5 Basic Education Units (UEB's) in the Itaquí Bacanga area, on the outskirts of São Luís. Thus, this study analyzed the data collected through a semi-structured script of interviews, as a primary objective, the feasibility of applying the discourse of the Neurodiversity Movement in the schooling experiences of neurodivergent children in these UEB's, demonstrated in many statements by the teachers researched. The secondary objectives corresponded to the investigation of the clinician's speech pattern and its interference in the production of teaching methodologies used in regular classrooms and Multifunctional Resource Rooms (SRM), observed with great recurrence given that the diagnosis is a basic requirement in enrollment and in methodologies applied in the school process of these students; the identification of the principles that guide the theoretical formulations of the Neurodiversity Movement and the existence/non-existence of influences on the processes elaborated and/or practiced by the AEE, were perceived but indirectly given that the teachers do not know about the movement, but highly value individuality of neurodivergent students. Some of these observed results open up space for projects to raise awareness in the school environment to spread the movement, given the relevance for the training of teachers working in AEE in public schools with knowledge that helps them understand the complexity of the demands that exist in the inclusive perspective of education. special, opening ways to build and implement methodologies that are evidently inclusive and less ableist for the education of these children.

Keywords: neurodiversity; educational institution; ableism; specialized educational assistance.

LISTA DE SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por direitos das pessoas autistas
ACIB	Associação Comunitária do Itaquí Bacanga
AMA	Associação de Amigos do Autista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CID 10	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DPEE	Documento Particular de Ensino Especializado
DSM 5	<i>Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição</i>
EBA	Encontro Brasileiro de Pessoas Autistas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICIDH	<i>International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários, + Pluralidade.
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PROJETEA	Projeto de Intervenção Pedagógica para crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA Transtorno do Espectro Autista
UEBs Unidades de Educação Básica
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMA Universidade Federal do Maranhão
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPIAS *The Union of the Physically Impaired Against Segregation*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Classificação por Gênero.

Gráfico 2: Faixa Etária dos docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 3: Experiência Profissional: Tempo de atuação como docente de AEE.

Gráfico 4: Quantidade de alunos neurodivergentes atendidos por cada docente.

Gráfico 5: Forma de entrada na Rede Municipal.

Gráfico 6: Salas de Recursos Multifuncionais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados do perfil dos respondentes da pesquisa

Quadro 2: Dispositivos Legais do Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS DA NEURODIVERSIDADE: construindo um movimento.	17
2.1	A movimentação social das minorias e o destaque feminista	17
2.2	O movimento protagonizado por pessoas com deficiência	25
2.2.1	Em busca de padrões: definindo Modelos para se entender a deficiência.....	29
2.3	A inclusão do olhar feminista sobre a deficiência.....	39
2.3.1	Primeiros registros de um Movimento Neurodivergente.....	41
3	A NEURODIVERSIDADE NA ATUALIDADE	46
3.1	O movimento da neurodiversidade adentrando a escola.....	49
4	PERCURSO METODOLÓGICO	53
4.1	Lócus da pesquisa	55
4.2	Participantes.....	56
4.2.1	Critérios de Inclusão e de exclusão dos participantes	56
4.2.2	Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes	57
4.3	Critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa	57
4.4	Responsabilidades do Pesquisador e da Instituição (UFMA).....	57
4.5	Impactos esperados.....	58
4.5.1	Desfecho primário	58
4.5.2	Desfecho secundário.....	58
4.6	Aspectos éticos da pesquisa.....	58
4.7	Instrumentos de coleta de dados	59
4.8	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	59
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
5.1	O Perfil dos Professores Entrevistados.....	63
5.2	Análise das Entrevistas	68
5.2.1	Conhecimentos sobre o Movimento da Neurodiversidade.....	69
5.2.2	Perfil dos alunos neurodivergentes.....	70
5.2.3	Percepção dos docentes sobre o processo de inclusão.....	72
5.2.4	A experiência como docente de AEE.....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	89

.....	100
APÊNDICE	100
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS COM OS DOCENTES DO AEE DAS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS	101
ANEXOS.....	102
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	103
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	104
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	108

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por base a pesquisa construída no trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais em 2021, no qual analisei os impactos do diagnóstico clínico no processo educacional de crianças neurodivergentes em Unidades de Educação Básica (UEB's) do município de São Luís. As problemáticas observadas em 2021, deram margem para o meu primeiro contato com o Movimento da Neurodiversidade para analisar as possibilidades de alinhamento das metodologias aplicadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de São Luís e as pautas da Neurodiversidade, num processo de investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre (Pimenta, 2011). O avanço da pesquisa foi demonstrando a multidisciplinaridade do tema com áreas para além da educação pública, psicologia, medicina social, educação especial, por vezes professores acionam tecnologias educativas e metodologia ativas de ensino e aprendizagem para o alcance de alunos neurodivergentes, além da sustentação teórica do Movimento social em questão que engloba a cultura e as ciências sociais, dentre outros campos científicos observados no transcorrer da pesquisa.

Vale pontuar que a Neurodiversidade é um movimento social protagonizado por pessoas neurodivergentes¹. O termo foi usado pela primeira vez pela socióloga australiana Judy Singer, tendo como tese a ideia de que o Transtorno do Espectro Autista – TEA, não seria uma patologia e sim uma nova categoria a diferença humana. Com transcorrer dos tempos, foram incluídas à categoria de neurodivergentes, as pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), síndrome de *Tourette*, dislexia, entre outros. Um dos pontos a serem investigados nesta pesquisa são os processos educacionais do AEE adotados para as crianças neurodivergentes nas UEB's da área Itaqui Bacanga do município de São Luís/MA, num análise sob a ótica das pautas do movimento e seus possíveis alinhamentos, no que concerne à estruturação da didática mais inclusiva, priorizando construção de características identitárias a partir da diferença, visto que “não são indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência” (Scott, 1998, p. 304).

¹ É um termo abrangente, relacionado às pessoas com funcionamento neurocognitivo divergente da “normalidade” padronizada no ambiente social. Tais como: pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia (dificuldade com matemática) e Síndrome de Tourette, entre outros (Ortega, 2008).

No que tange às UEB's da rede municipal de São Luís, nos últimos anos, algumas foram reformuladas para atender às demandas a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, promulgada em 2008 (Brasil, 2008), da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA no Brasil (Brasil, 2012), e da Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que orienta os Sistemas de Ensino brasileiros para a implementação da Lei nº 12.764 (Brasil, 2013). Além da inserção das Salas de Recursos Multifuncionais, no ano de 2017 alguns profissionais foram incluídos neste processo educacional, tais como os monitores e os cuidadores. Estes últimos, setorizados diretamente como suporte aos cuidados básicos de higiene e alimentação das crianças com TEA e também pela socialização e inclusão destas no ambiente escolar, minha perspectiva inicial sobre a educação inclusiva se dera do exercício de meus serviços públicos como cuidador escolar em algumas UEB's do município de São Luís, no período de outubro de 2017 a 2022.

Imerso cotidianamente na escola pública, percebi a reverberação do discurso médico nos espaços e nas práticas escolares. Para alguns, diferença selada por um laudo projetava certos traços comportamentais perceptíveis principalmente no convívio escolar, capaz de provocar alterações na percepção social sobre alguns indivíduos em determinados contextos, uma vez que enquadrados na sintomatologia específica. Assim a criança receberia a certificação de sua neurodivergência, em casos como o TEA, automaticamente carentes de medidas medicamentosas, tratamentos e/ou terapias cognitivas específicas, como o *Applied Behavior Analysis* (ABA – Análise Comportamental Aplicada²). Scott (1998) compreende a identidade como uma construção social, médica, antropológica e política, circundada por diferentes intempéries construtoras de suas subjetividades.

Entretanto esta concepção médica, apesar de hegemônica nos mais diversos contextos, não é a única existente. Nos anos 1990, a socióloga autista Singer (1999, p. 63), precursora do Movimento da Neurodiversidade, conceitua o autismo, hoje TEA, como “uma nova categoria de diferença humana”, devendo assim, ser compreendida como outras tantas diferenças humanas, tais como as sexuais, raciais, étnicas, entre outras. Além de Singer, outras ativistas também contribuíram no movimento tais como Temple Grandin, renomada ativista, psicóloga e

² A Análise do Comportamento Aplicada (ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis*) é uma abordagem científica baseada nos princípios da psicologia do comportamento. Essa metodologia é amplamente utilizada em várias áreas, incluindo educação especial, terapia para distúrbios do espectro autista (TEA) e reabilitação. Tem como principais características: Objetividade, Análise Experimental, Intervenções Baseadas em Dados, Análise Funcional, Reforço Positivo, Programação de Horários, Generalização e Manutenção. Na área de intervenção com crianças autistas, a ABA é frequentemente empregada para ensinar habilidades sociais, acadêmicas e de vida, além de reduzir comportamentos desafiadores.

zootecnista, e Donna Willians, famosa artista australiana reconhecida como escritora, cantora e compositora.

Assim, mediante a insurgência destes discursos sociais da Neurodiversidade, oportunizados pelo privilégio de um olhar mais interno sobre o TEA, faz-se necessário problematizar a amplitude e a possibilidade da aplicabilidade destas ideias para a dissolução de estereótipos e estigmas que circundam o ambiente escolar.

Importa salientar que as nomenclaturas diagnósticas usadas nesta pesquisa seguem o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-5) e a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), ressaltando que a 11^a edição da CID, já se encontra em vigor desde o dia 1^o de janeiro de 2022, segundo informações do Ministério da Saúde (Brasil, 2022). Ainda segundo o Ministério da Saúde, entretanto, no que tange à implementação a Organização Mundial da Saúde (OMS), dispõe de um prazo de 2 a 3 anos para a transição da CID-10 para a CID-11, dispondo de um tempo ainda maior em localidades com déficit tecnológico ou de logística.

A tese da docente pesquisadora Juslaine Nogueira³ possibilitou uma compreensão sobre as problematizações referentes à patologização de comportamentos no ambiente escolar, enfatizando a frequência do discurso do “bom” comportamento atrelado ao uso de medicamentos por crianças. Primando por alguma teoria que questionasse tal situação, reposicionando estes indivíduos como protagonistas de sua própria história, encontrei a Neurodiversidade. Movimento social recente ainda (1999), que protagoniza as pessoas neurodivergentes e prioriza o entendimento das conexões neurológicas divergentes como fator da condição humana, ou seja, uma característica da diferença humana, e não uma patologia suscetível de cura (Abreu, 2021; Singer, 1999).

Com o intuito de provocar reflexões sobre o capacitismo existente em algumas metodologias aplicadas na educação especial na perspectiva inclusiva, voltadas para alunos neurodivergentes, que faz-se preponderante a insurgência do protagonismo de suas vozes na elaboração de uma didática mais eficiente e valorativa destas múltiplas percepções do indivíduo neurodivergente sobre si no mundo. Desta forma, torna-se necessário sobrelevar que as problematizações a respeito das percepções clínicas incapacitantes sobre estes indivíduos, começaram pelo emblemático texto “*Don't mourn for us*”, de Jim Sinclair em 1993. Demarcando o protagonismo neurodivergente ante a visão clínica capacitista, também presente

³ Juslaine de Fátima Abreu Nogueira é doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná, a citação é referente à tese de título: Discursos de Psiquiatrização na Educação e o Governo dos Infames da Escola: entre cifras de resiliência e acordos de resistência de 2015.

na educação, instigando reflexões futuras ao externar suas subjetivações necessárias para o início de uma percepção social da neurodiversidade no ambiente circundante (Sinclair, 1993).

Após o pioneirismo de Sinclair sobre suas vivências sobre exclusão, outros pensadores neurodivergentes ascenderam ao debate, tais como Donna Williams, Kathy Grant, Temple Grandin, Judy Singer e outros (Abreu, 2021). Ainda segundo o autor, de certa forma, uma polarização dos discursos se instaurou em algumas localidades anglófonas, entre a percepção social e a clínica sobre o TEA. Nas observações enquanto cuidador escolar, foram verificadas algumas atuações didáticas em que a oitiva das crianças com TEA eram priorizadas, novas metodologias eram inseridas pela docente e o caminho educativo entre os dois era traçado sem muitos empecilhos. Desta forma, culminou a relevância de trazer este protagonismo neurodivergente para o contexto educacional, instigando a construção de novas pontes dialógicas entre esta multiplicidade de intempéries de ambas as vertentes (clínica e social), e analisar as possibilidades metodológicas elaboráveis ao desenvolvimento escolar de um indivíduo neurodivergente. Sendo assim, faz-se relevante pesquisar e mapear as influências sociológicas, médicas, culturais, políticas e antropológicas nesta construção, uma vez que esta abordagem é raramente encontrada no ambiente acadêmico das Ciências Sociais e da própria educação.

Isto posto, destaca-se a relevância social das contribuições que esta pesquisa poderia proporcionar ao contexto educacional das escolas públicas nas periferias, uma vez que os entraves são múltiplos e por vezes acabam tratando o aluno num caráter generalista esquecendo as multiplicidades encontradas nestes contextos. O paralelo entre Neurodiversidade e a educação especial proporcionaria uma inclusão mais efetiva, ao protagonizar o discente neurodivergente e suas contribuições ao seu próprio contexto educacional, possibilitando novos direcionamentos para as problemáticas encontradas na educação inclusiva e sua atuação no cotidiano escolar de escolas da periferia. Destacando também que, após concluída esta pesquisa, os conhecimentos poderão ser compartilhados através de artigos científicos, exposições em congressos, palestras para a comunidade escolar e acadêmico-científica, com possibilidades futuras de publicações de livros.

Diante do contexto abordado e, considerando que as práticas educacionais inclusivas, por vezes capacitista, o **Problema de Pesquisa**, indaga-se: É viável a aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes?

Por conseguinte, levantou-se como **Hipótese**: é viável que a previsibilidade comportamental presente no laudo clínico possa ser substituída por processo de aprendizagem

que coloquem o estudante neurodivergente como protagonista de sua própria construção escolar, tais como metodologias que priorizem as capacidades individuais de cada discente neurodivergente.

Visando responder ao Problema de Pesquisa, o **objetivo geral** deste estudo analisou a viabilidade de aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes em UEB's localizadas área Itaquí Bacanga, na periferia de São Luís. E os **objetivos específicos** compreenderam: Investigar o padrão de discurso clínico e sua interferência na produção das metodologias de ensino utilizadas nas salas regulares e nas SRM; Identificar os princípios que norteiam as formulações teóricas do Movimento da Neurodiversidade e existência/não de influências nos processos elaborados e/ou praticados pelo Atendimento Educacional Especializado na atualidade; Sugestionar estratégias de construção e implementação de metodologias inclusivas para educação de crianças neurodivergentes no ensino público, pautadas na Neurodiversidade.

Primando por uma organização mais favorável à compreensão, a estrutura desta dissertação encontra-se seccionada em 6 sessões. A primeira aborda esta introdução, na qual são apresentados o tema principal da pesquisa, o objetivo geral e os específicos, bem como a justificativa que motivou a escolha do tema, fundamentada na experiência profissional deste pesquisador.

A 2ª sessão corresponde a uma subdivisão didática para melhor entendimento do contexto histórico do movimentos sociais que conduziram para o surgimento do Movimento Social da Neurodiversidade. Inicialmente expondo os dados sócio históricos conforme os marcos da movimentação das minorias em prol de suas pautas, com aporte teórico de Hobsbawm (2014), Marx (1998), Saffioti (1986), entre outros. Em seguida é evidenciada a organização das mulheres e da causa feminista, bem como a influência da base teórica formulada por elas para a construção ideológica de muitos movimentos sociais que surgiram após seu levante, com destaques para autoras como Simone Beauvoir (1980), Carla Akotirene (2019), Judith Butler (2003), Donna Haraway (1984), entre outras. A luta deles movimentou as ondas para o protagonismo de pessoas com deficiência, enlevada pelos teóricos da *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), em prol da redefinição de um conceito de deficiência, e toda a estrutura criada em torno disso, para amplificação de políticas públicas que atendam suas demandas. Como sustentação teórica são utilizados os sociólogos Goffman (1988), Becker (2008), Berger e Luckmann (1985), Weber (1999), Durkheim e Mauss (1990), Foucault (1984, 2001, 2013, 2015), entre outros, bem como documentos oficiais expedidos pela Organização Mundial da Saúde(OMS), Organização das Nações Unidas (ONU),

Ministério da Saúde, da Educação, entre outros. A abordagem seguinte relaciona a categoria interseccionalidade e os debates em prol do respeito à individualidade dos sujeitos impulsionará o surgimento do movimento da Neurodiversidade, sustentados nos debates de Judy Singer (1999), Tiago Abreu (2021), Jim Sinclair (1993), etc.

Já a 3ª sessão está subdividida intencionando demonstrar os caminhos que a Neurodiversidade vem percorrendo na atualidade, as dificuldades de atuação e como as pautas do movimento coadunam com a educação especial aplicada na atualidade no Brasil e em que pontos divergem, tendo autores como Mantoan (1993) (2002) (2006) (2015), Ortega (2008) (2009), Singer (1999), Gadotti (1994), entre outros, articulando com as Políticas Nacionais que asseguram direitos para as pessoas neurodivergentes.

Na 4ª sessão se encontram os percursos metodológicos utilizados nesta pesquisa a partir dos objetivos traçados, contendo a indicação do tipo de pesquisa utilizado, o público alvo e as ferramentas de coleta de dados. Adianta-se que a presente pesquisa utilizará como ferramentas entrevistas roteirizadas com perguntas semiestruturadas aplicadas com professores do AEE, lotados na área Itaqui Bacanga do município de São Luís- MA.

Por conseguinte, a 5ª se encontram a análise e a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa. Foram discutidos os resultados obtidos nas Unidades Básicas de Ensino por meio de entrevistas com os docentes.

E por fim, na sexta sessão, serão apresentadas as considerações finais sobre o estudo realizado, juntamente com os achados da pesquisa.

2 ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS DA NEURODIVERSIDADE: CONSTRUINDO UM MOVIMENTO

Segundo a médica, pesquisadora e ativista em direitos humanos, Maior (2015a, 2015b), a percepção da existência das diferenças entre os seres humanos teria instigado a segregação, a por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento.

Para se compreender o Movimento Social da Neurodiversidade é necessário contextualizar os movimentos sociais em luta de minorias invisibilizadas socialmente ao longo dos séculos e como a organização destes influenciou na conquista de direitos e na compreensão social da existência destes grupos sociais.

2.1 A movimentação social das minorias e o destaque feminista

A ilustre obra “*O Manifesto do Partido Comunista*”, escrita por Marx e Engels (1998), e publicada originalmente, em fevereiro de 1848, além de ser um marco histórico de luta contra o capitalismo, apresenta também uma espécie de cartilha de organização social para os trabalhadores da época e dos tempos vindouros.

O Manifesto conecta as teorizações a respeito da emancipação dos trabalhadores juntamente com uma ação social e política organizada em prol de direitos trabalhistas, a práxis revolucionária em ação (Vazquez, 2011). Desta forma, ele defende a ideia de uma sociedade sem classes, em que os meios de produção são de propriedade coletiva e os trabalhadores têm o controle sobre eles, objetivando a eliminação da exploração e da desigualdade social, promovendo a igualdade econômica e social.

Outra movimentação histórica de grupos sociais marginalizados, e registrada nos anais da História Europeia e mundial, é a Queda de Bastilha, marco inicial da Revolução Francesa, foi um movimento social desencadeado pela insatisfação popular com o regime monárquico e as condições socioeconômicas da época. A Bastilha, uma prisão estatal, simbolizava a tirania e a opressão do governo absolutista. Este movimento popular foi organizado pelos parisienses e

executado no dia 14 de julho de 1789, intentando a aquisição do arsenal de pólvora estocado pela Estado Monárquico e a libertação de prisioneiros políticos (Hobsbawm, 2014).

O ataque revolucionário e popular fomentou esperança nas lutas contra as extravagâncias do reinado de Luís XVI, evidenciando também a força e a determinação do povo em lutar contra a opressão e exigir mudanças políticas e sociais. A queda da Bastilha desencadeou uma série de eventos que culminando na abolição do Antigo Regime francês, na ascensão da República e em mudanças profundas na estrutura social e política da França (Hobsbawm, 2014).

Desta forma, os dois marcos históricos europeus, acima citados, evidenciam registros de movimentos sociais protagonizados por grupos representativamente não dominantes economicamente e nem politicamente. Enquanto a primeira estrutura, as bases teóricas para a luta trabalhista contra a opressão e desigualdade social e econômica, que vai ecoar em quase todos os movimentos sociais subsequentes, o segundo movimento marca o início da Revolução Francesa, que com os seus princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, vão instigar ideologicamente os movimentos sociais ao redor do mundo.

Entretanto estes movimentos demarcam uma característica recorrente destas ações sociais, que é o próprio caráter democrático. Os marginalizados pelos grupos dominantes, se organizando politicamente em prol do atendimento de suas demandas, muitas vezes vitais para a existência em sociedade. Seja por inserção de direitos trabalhistas, essenciais para a sobrevivência no ápice das revoluções industriais, ou meramente por subsistência alimentar e social, como os parisienses.

Esta característica democrática de evidenciar demandas invisibilizadas ao longo dos processos sociais, é um eixo basilar dos movimentos sociais até a atualidade. Dado que possibilita a discussão de assuntos e pautas anteriormente não pensadas, dada a estrutura dominante. E assim, a ampliação do debate político destas para a promoção de direitos a populações anteriormente excluídas. Os movimentos feminista, Negro e LGBTQIAPN+ são exemplos desta ampliação do espaço democrático no seio social.

A socióloga feminista e pesquisadora da área de gênero Saffioti (1986), aponta que as respostas dos grupos oprimidos à opressão estrutural de dominação, seja do patriarcado, da dominação masculina, dos burgueses e/ou pessoas brancas (entre outras), sempre tiveram existência no transcorrer da história, porém foram silenciadas, suprimidas ou tiveram suas vozes abafadas pelos dominantes. Como exemplo, a lutas de mulheres que foram suprimidas dos registros históricos, de tal forma que não é possível identificar com certeza a existência, dada a intencionalidade do silenciamento da atuação política do gênero (Saffioti, 1986).

Desta forma, tomando como parâmetros as perspectivas espaciais e temporais europeias e estadunidenses, tem-se que a primeira onda do Movimento feminista é datada da eclosão da Revolução Francesa, final do século XVIII, se prolongando até as primeiras décadas do século XX, tendo como protagonistas, mulheres brancas e de classe média que reivindicavam a sua inserção no cenário político, pautando primordialmente a sua participação cidadã e por direitos jurídicos e políticos (Miguel, 2014; Pinto, 2010).

Vale salientar que, apesar destas mulheres se encontrarem eivadas em intempéries oriundas de uma estrutura patriarcal que as obstaculizavam no acesso aos estudos, a participação nas decisões das esferas públicas e privadas e de viver uma vida para além dos contornos domésticos, foram as suas conjunturas de privilégios de classe que as proporcionaram e asseguraram a visibilidade de suas demandas por direitos fundamentais, não obstante tenha sido um processo difícil e escasso.

Além destas causas, estas mulheres protestavam por mais participação ativa no cenário político e econômico do país, pela inserção de direitos relacionados à educação de mulheres, entre outras demandas como o direito ao contrato de trabalho, à propriedade, ao divórcio, à igualdade de salário, etc. Durante a primeira onda, as sufragistas lutaram incansavelmente pelo direito das mulheres de votar e serem representadas politicamente (Bittencourt, 2015). Esta onda também trouxe à tona discussões sobre a desigualdade de gênero, a discriminação no local de trabalho e a opressão social enfrentada pelas mulheres.

As feministas dessa época se organizaram em associações e movimentos, escreveram livros e panfletos, realizaram protestos e buscaram conscientizar a sociedade sobre a importância da igualdade de direitos. No transcorrer desta onda ocorre certo emparelhamento das correntes políticas entre os movimentos, como: a liberal, a anarquista, a socialista e a conservadora (cristã) (Rodrigues, 2001).

Importa ressaltar que este caráter amplo das pautas da primeira onda, propulsionada pela ótica liberal, mantém-se fundamentado na ideologia burguesa, juntamente com seu conceito amplificado sobre o que seria cidadania (Matos, 2010), o que, de certa forma, agregaria a estas demandas as mulheres, os homens negros e algumas camadas populares. Já Saffioti (1986, p. 107), compreende que a pauta principal a ser reivindicada era a de “ampliar o que se entende por democracia, tornando iguais perante a lei os crescentes contingentes humanos das sociedades competitivas”.

Nesta lógica temporal, a segunda onda se iniciou em meados do século XX entre as décadas de 1960 e 1980. Marcada pela invenção da pílula anticoncepcional e da ressignificação do sexo, questionando o caráter dogmático que assolava as mulheres por longos anos, salienta-

se que estas demandas embasarão os ressurgimento das organizações políticas protagonizadas por mulheres, que organizavam manifestações públicas, protestos, formação de grupos de conscientização, criação de publicações feministas e uma maior presença das mulheres em posições de liderança política e social (Pinto, 2010).

Pautas associadas ao direito reprodutivo, à saúde feminina, liberdade sobre seu próprio corpo e os abusos sofridos fora e dentro das uniões afetivas tornaram-se o centro do debate, fortemente embasadas e teorizadas pela filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986), mais especificamente em sua obra “O Segundo Sexo”, publicada em 1949, que trazia como problematização fundamental a desbiologização da definição de mulher e atrelando este conceito a uma construção social, provocações que seriam suscitadas outros movimentos subsequentes, tudo isso, a partir da célebre frase:

Ninguém nasce mulher, mas se torna mulher. Nenhum destino biológico, psicológico ou econômico determina a figura que a fêmea humana apresenta na sociedade: é a civilização como um todo que produz essa criatura, intermediária entre macho e eunuco, descrita como feminina. (Beauvoir, 1980, p. 9).

Além do destaque dado à Simone de Beauvoir, é mister citar o destaque que teve a publicação do livro “*A Mística Feminina*”, de Betty Friedan, em 1963, criticando o ideal de mulher como exclusivamente voltada para o casamento e a maternidade (Friedan, 2020), tendo também outras autoras de renome como Gloria Steinem, Gloria Jean Watkins, Heleieth Iara Saffioti, Joan Scott, Betty Friedan, Nancy Fraser, Juliet Mitchell, Angela Davis, entre outras.

As conquistas desse período incluíram avanços legislativos em relação à igualdade de direitos, maior conscientização sobre questões de gênero e mudanças culturais significativas. O movimento trouxe importantes discussões sobre questões de raça, classe e sexualidade, buscando uma compreensão mais ampla das experiências das mulheres e lutas interseccionais, pontuando recortes de classe e raça, relações de poder e transversalidade de opressões estruturais para além do gênero (Bittencourt, 2015).

Embora a segunda onda do feminismo tenha enfrentado críticas e divisões internas, seu impacto foi profundo e pavimentou o caminho para as futuras ondas do feminismo, assim como para a criação de teorias feministas mais diversas e interseccionais.

A percepção pós-modernista é característica marcante na terceira onda do movimento feminista, identificada também como “pós-feminismo” ou “feminismo da diferença”, com constantes críticas à segunda onda por seu suposto caráter monolítico, universal e generalizante, sem perceber as implicações individuais ou subjetivas das mulheres.

Tais concepções são dadas devido a fundamentação teórica ser fluída, particular e flexibilizada, contrapondo o estruturalismo e evidenciando como demandas fundamentais de entendimento as dinâmicas na ótica do micropoder e da micropolítica. Num contexto mais amplo, o pós-feminismo “têm por objetivo desconstruir/desestabilizar o gênero enquanto categoria fixa e imutável” (Macedo, 2006, p. 813).

Este momento do feminismo emergiu temporalmente no transcorrer da década de 1990 e se estendeu até o início dos anos 2000, sendo caracterizado por uma abordagem mais diversa e inclusiva, trazendo para o debate o conceito de interseccionalidade, objetivando compreender as problemáticas que se somavam à ótica machista do patriarcado, tais como as perspectivas de opressão existentes nos recortes de raça, classe e orientação sexual, que aos se correlacionarem produzem novas violências e com demandas específicas. Sobre a visão interseccional, é importante pontuar que esta permite a percepção do mundo como “um sistema de opressão interligado” (Akotirene, 2019, p. 14), em que a identidade se constrói nas relações de poder. Nas palavras da pesquisadora:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2019, p. 14).

A terceira onda do feminismo se concentrou em combater estereótipos de gênero, desafiar normas culturais e institucionais, e dar voz às experiências das mulheres marginalizadas. As ativistas dessa época se engajaram em questões como a representação das mulheres nos meios de comunicação, a violência de gênero, o direito ao próprio corpo e a construção de uma sexualidade livre de julgamentos e opressões.

Em que pese as inúmeras contribuições da denominada terceira onda para o feminismo – tais como o questionamento do enclausuramento cerrado do conceito de gênero, da contestação expressiva à heteronormatividade, a construção dos corpos, o transfeminismo e a sexualidade – a expressão ‘pós-feminismo’ e a ideologia apregoadas a ela da negação de uma revolução estrutural permite a interpretação de que não há mais uma razão política do lutar coletivo feminista, vez que a igualdade formal estaria satisfeita e bastaria a mulher, individualmente, buscar a satisfação de sua liberdade plena, correntemente focada na sexualidade ou simplesmente no poder de consumo. (Bittencourt, 2015, p. 203).

Tais indagações, relacionadas às novas percepções do gênero e as dinâmicas sociais de seu tempo, deram à terceira onda do feminismo considerável importância, visto que esta enfatizou a relevância da diversidade de vozes e perspectivas dentro do movimento feminista. Fator preponderante para o reconhecimento das diferentes opressões entrelaçadas aos papéis de

gênero como raça, classe e orientação sexual, pontuando movimentações intelectuais cruciais para uma abordagem interseccional que privilegie o alcance de uma igualdade mais abrangente e real. Dentre as conquistas desta fase notabilizam-se os avanços concernentes ao campo dos estudos de gênero, maior representatividade de mulheres em posições de liderança política e empresarial, bem como mudanças culturais e legais em relação a questões como o casamento igualitário, a proteção contra a violência doméstica e o direito reprodutivo (Bittencourt, 2015).

A filósofa Judith Butler (1956 – até o presente) é uma grande expoente desta onda, e se destaca por grandes teorizações acerca do gênero e seus papéis sociais, com ênfase para a obra “*Problemas de gênero*” (de 1990), e outros conceitos como *teoria queer*, ao criticar a *heteronormatividade* abrindo portas para atuais conceitos como o *Transfeminismo* (Butler, 2003). Importante pontuar que somente a partir desta onda e com forte influência dos estudos decoloniais que novas vertentes também estão em ascensão, como: o feminismo indígena e o feminismo negro, feminismo pós-colonial... Além da proeminente autora, outras pesquisadoras também se destacam na produção intelectual formulando novas categorias de análises à dominação masculina na atualidade e propõem a ressignificação dos gêneros numa perspectiva pós-identitária, como a Teoria Queer, tais como Susan Bordo, Elizabeth Grosz e Donna Haraway.

As teorizações desta última autora são consideradas por muitos teóricos do feminismo como impulsionadores iniciais da quarta onda do feminismo, temporalmente iniciada a partir do ano de 2010, embora o livro tenha sido lançado nos anos 80, a difusão da internet a nível mundial só se deu nos anos seguintes. Concomitante a tudo isso, agrega-se para o surgimento da onda, a crescente e significativa atuação política nas redes cibernéticas, fortemente influenciadas por questões de representatividade feminina nos espaços e os sucessivos e alarmantes casos de violência sexual. A forte influência da filósofa, bióloga, pesquisadora e teórica feminista Donna Haraway, com sua obra *O Manifesto Ciborgue* (1984), e o engajamento social e políticos de mulheres jovens nas redes sociais levou o movimento a ser chamado também de *Ciberfeminismo*:

Desde o seu aparecimento, há duas décadas, são inúmeras as definições para o termo Ciberfeminismo, que foi cunhado pela primeira vez, no ano de 1991, pelo grupo australiano VNS Matrix. O grupo composto, por mulheres, se autoproclamou ‘ciberfeministas’ a partir de um manifesto por elas composto, o Manifesto Ciberfeminista (1991). O manifesto era uma homenagem a Donna Haraway, teórica que foi responsável, durante a década de 1980, por uma nova releitura dos movimentos feministas. Apesar de nunca ter usado diretamente o termo Ciberfeminismo, Haraway, teve suas ideias eleitas por diferentes grupos como base teórica ao sugerir uma análise do feminismo sob a ótica das novas tecnologias, incluindo os meios de comunicação, propondo a organização em rede e apropriação dessas tecnologias como forma de ativismo político. (Lemos, 2009, p. 41).

Um dos marcos desta onda em movimento foi a organização social de mulheres, em sua maioria estudantes canadenses, por intermédio das redes sociais. Mais precisamente na cidade de Toronto, Canadá, em 2011 autodenominado de *Slut Walks*. O termo “*slut*”, priorizado pelo movimento, tinha significado político de ressignificar o estereótipo social do próprio termo, que carrega estigmas sexuais e sociais que culpabilizam as mulheres, vitimadas por distintas espécies de violências, por exercerem autonomia sobre seus corpos, invertendo os papéis de vítimas para “autoras de um crime” por elas sofrido, simplesmente por estarem vestindo-se com as vestimentas que mais lhes agrada, em suma, o crime só ocorrera em função da exposição de seus corpos ou de suas sexualidades. Sobre o termo “*Slut*”:

A tradução do termo original *Slut Walk* se deu de diferentes formas, devido as diferentes palavras usadas para designar uma *slut*. No estado do Ceará, por exemplo, foi utilizado o nome *Marcha das Vagabundas*. Em Portugal, *Marcha das Ordinárias* e *Marcha das Galdérias*. Na maioria dos países de língua espanhola o nome escolhido foi *Marcha de las Putas*. (Galetti, 2014, p. 1).

No Brasil, a *Slut Walk* se popularizou pela nomenclatura de *Marcha das Vadias*, se propagando por diversas partes do mundo também, dada a potência dos meios digitais como elemento propulsor de disseminação das pautas desta onda feminista. Aqui no país, mais de trinta cidades diferentes já aderiram. Importante ressaltar que, o estopim para o início desta onda foram os crescentes casos de assédios e abusos sexuais contra mulheres ocorridos na Universidade de Toronto, em janeiro de 2011. Em uma das aberturas de ocorrências policiais o policial Michael Sanguinetti fez um comentário problemático direcionados às vítimas, que elas evitassem se vestir como vadias (*sluts*, no inglês original), para não serem violentadas. O que levou as mulheres a interpretações óbvias de certo direcionamento da culpabilidade pelo crime sofrido, responsabilizando suas formas de vestimenta pela situação criminosa. A primeira marcha de protesto arrebatou cerca de 3 mil pessoas às ruas de Toronto. O caso ganhou repercussão internacional e até os dias atuais é organizado, uma vez que os casos de assédio e violência contra mulher são frequentes e crescentes ao redor do mundo (Galetti, 2014).

Importante salientar que a busca pela autonomia, controle e liberação sobre seu próprio corpo, ainda é uma questão latente nas pautas do movimento feminista. Nesta onda, muito perceptíveis nos slogans de cartazes expostos nas passeatas reivindicatórias, tais como: “Meu corpo, minhas regras”, “Nosso corpo nos pertence!”, “Tirem seus rosários dos nossos ovários”, entre outros. Evidenciando circunstâncias em que a mulher é notada de forma mercantilizada ou como alvos de violência dos mais diversos tipos:

Mercantilização porque a mulher na ordem patriarcal é vista como inferior e muitas vezes como objeto, mercadoria – essa visão está solidificada no discurso biológico; objeto de violência pelo fato de nunca terem autonomia pelos seus corpos, direito a escolha de reprodução, de interromper uma gravidez indesejável e para além de violências físicas (como o estupro), violências simbólicas estão no cotidiano de muitas mulheres. (Galetti, 2014, p. 2).

Neste contexto, faz-se necessário pontuar concepção do sociólogo e economista Max Weber sobre ação social, que seria definida como: “uma ação que, quando a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere aos comportamentos de outros, orientando-se por este em seu curso” (1999, p. 3). Desta forma, o autor elucida que as pessoas agem com intencionalidade, independentemente das ações, todas tem uma finalidade norteada pelos princípios que carregam consigo, e estas interagem com a resposta dada com quem elas se relacionam. A quarta onda feminista evidencia esta definição weberiana, no exemplo da *Slut Walk*, em que a reação policial ao tratamento dado à mulher agredida e a identificação mundial com a opressão sofrida pelas mulheres ao redor do globo, deram a potencialização exata para o movimento, inspirando novas movimentações políticas de diferentes grupos vulnerabilizados.

Vale ressaltar que o feminismo é um movimento em constante evolução, e as ondas do feminismo são mais uma forma de categorização histórica do que uma divisão rígida. O vocábulo “ondas” largamente difundido na literatura dos movimentos sociais com o intuito de parametrizar a pluralidade de espaços e tempos das reivindicações da causa feminista, outorgando consigo arquétipos, procedimentos e idealizações ontológicas de diferentes perspectivas, juntamente com a trajetória social e histórica de seu tempo (Gadelha, 2014; Nogueira, 2001; Silveira; Nardi, 2015).

Cada onda segue um percurso lógico dentro de suas subjetivações, demarcando os avanços e as causas a serem pautadas em cada trajetória temporal. Todavia, tal qual as ondas marítimas, que cotidianamente irrompem nos grãos de areia de uma praia a beira-mar, em um bailar cadenciado de movimentos gravitacionais de conquista de espaços. Percorrendo grandes espaços, regressando ao oceano, forçosamente impulsionadas até colidirem novamente em pedras ou dissiparem pelos infinitos grão da areia do mar. A dinâmica das ondas dos movimentos feministas segue um arquétipo similar às ondas do mar que, embora sejam impelidas pelas estruturas dominantes que as oprimem, persistem em suas demandas, tomando impulsos nos regressos e ressignificando suas questões, e a si própria, sendo temerosamente sutis, como uma simples marola, ou avassaladoras, como um tsunami (Ribeiro; Nogueira; Magalhães, 2021).

2.2 O movimento protagonizado por pessoas com deficiência

A luta pela inserção social que diversos grupos sociais tiveram ao longo dos processos históricos, intercepta também as pessoas com deficiência, visto que são identificados socialmente pela diferença, e por séculos foram segregados e apartados em lugares ermos. No transcorrer dos processos de estigmatização destas pessoas, alguns “flagelos” sociais lhes foram imputados, tais como a tutela sobre a própria vida, geralmente executada pelos familiares ou entidades especializadas nestas atividades.

Por compreender que o termo “vulnerabilidade” também pode ser usado como mecanismo de poder, proporcionando diferentes significados e hierarquizando pessoas em categorias. Uma vez que a palavra “vulnerável” delibera conceitos e significados de alguém “mais fraco”, sujeito a ser atacado e mais frágil. Como afirma o dicionário da Língua Portuguesa: “Diz-se do lado fraco de uma questão ou do ponto por onde alguém pode ser ferido ou atacado” (Vulnerável, 2023, não paginado). Tomando-se desta forma, as Pessoas com Deficiência seriam tomadas socialmente como mais frágeis, evidenciando um olhar mais capacitista sobre eles. Sendo assim, no transcorrer deste texto será utilizada a palavra “vulnerabilizado/a”, com a intenção de situar os contextos históricos e sociais sobre as pessoas de que se falam, demarcando que as mesmas foram preteridas no decurso dos processos e colocadas em situação de vulnerabilidade social, sendo-lhes inviabilizadas de políticas públicas que lhes proporcionassem a emancipação (Oliveira, 2022).

Esta percepção de vulnerabilidade das pessoas com deficiência esta intrinsecamente ligada ao capacitismo. Este, por sua vez, é entendido por Marchesan e Carpenedo (2021, p. 50), como “uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não”. Já o Glossário de termos relacionados à acessibilidade e deficiência, da Câmara dos Deputados define o termo:

Capacitismo: ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas ‘pessoas capazes’, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas ‘normais’. (Brasil, 2020, não paginado).

Esta suposta capacidade das pessoas ditas “normais” é fruto de um construto social de séculos, em que esta própria definição foi sendo interpretada, alterando os sentidos em relação às pessoas com deficiência, tais como “os discursos de exclusão, de segregação, os discursos

religiosos, médicos, científicos, assistencialistas, integracionistas, inclusivos” (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 46). A doutora em Psicologia Social, Amaral (1995) destaca que estes discursos que categorizam sentidos não aconteceram de uma forma linear, sendo possível a existência de vários deles na própria atualidade.

Importante pontuar que uma das principais características da humanidade, é a capacidade e a necessidade de se atribuir sentidos às coisas, atitude proveniente do universo simbólico e das relações sociais construídas no decurso das experiências no cotidiano. Segundo a percepção de Goffman (1988), estes mesmos ambientes sociais constituem parâmetros e valores sobre a expectativa do normal e do patológico e, por conseguinte, quais tipos de pessoas têm maior possibilidade de serem consideradas membros normais de cada um desses ambientes.

Assim sendo, notabiliza-se as concepções de significação social discutidas pelos sociólogos Durkheim e Mauss (1990), ao mencionarem sobre os processos de organização das sociedades e suas classificações, levando em consideração que estas seriam como sistemas de noções hierarquizadas que têm como objeto não facilitar a ação, mas fazer compreender, tornar inteligíveis as relações existentes entre os seres. Para estes sociólogos:

O que caracteriza as referidas classificações é que as ideias estão nela organizadas de acordo com o modelo fornecido pela sociedade. Mas desde que esta organização da mentalidade coletiva exista, ela é suscetível de reagir à sua causa e de contribuir para modificá-la. (Durkheim; Mauss; 1990, p. 189).

A intersecção deste discurso de classificação se conecta com as temáticas propostas pelo professor e pesquisador Silva (2000, p. 81), acerca da produção de identidades a partir da diferença, o que permite um entendimento acerca da construção da ideia da deficiência no lugar de vulnerabilidade, a construção de um indivíduo diferenciado, e por consequente, vulnerabilizado. Nas palavras do autor: “A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”, estando sujeitas a outros marcadores de poder, tais como:

[...] incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’). A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. (Silva, 2000, p. 81-82).

E complementa:

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (Silva, 2000, p. 82).

Nesta perspectiva de categorização e definição de quem está incluído ou não que os registros históricos apontam como primeiro discurso o da exclusão. Nesse sentido, alguns estudiosos da área da Educação Especial, ao verificarem a percepção sobre o atendimento das pessoas que apresentavam deficiências em países da Europa e América do Norte, evidenciaram estágios no desenvolvimento (Kirk; Gallagher, 1987; Mendes, 1995; Sasaki, 1997). O primeiro estágio marcado pela ausência de atendimento e exclusão destes indivíduos, dado que, inicialmente, uma comissão institucionalizada na sociedade e composta por anciãos, inspecionavam os recém-nascidos, para categorizá-los como inaptos ou não ao convívio social, critérios estéticos eram usados e se as crianças destoassem do padrão estipulado e aparentassem ser feios, disformes e franzinos eram lançados a um abismo, para a morte.

Emílio Carlos Figueira da Silva, jornalista, psicólogo, psicanalista, cientista, teólogo, escritor, dramaturgo, poeta brasileiro, ativista e pesquisador sobre a temática da Educação Inclusiva; em sua obra *“Caminhando em Silêncio – Uma Introdução à Trajetória da Pessoa com Deficiência na História do Brasil”*, lançada em 2008, aponta um percurso da história da educação destes indivíduos no Brasil. Em sua primeira parte o autor descreve certas políticas de exclusão existente entre os indígenas e as ações assistencialistas dos Jesuítas, a estrutura violenta do período escravagista que proliferava deficiências entre os escravizados, os processos de medicina, hospitais e reabilitação e o estabelecimento da cultura “deficiência associada à doença” (Figueira, 2008).

Em meados dos séculos XIX e XX, o Imperador D. Pedro II deu início à construção de instituições e das entidades assistenciais na cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil, na época. O destaque destas construções é para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, atualmente é intitulado de Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que na atualidade é denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As problematizações relacionadas a estas instituições é o caráter segregador que atuavam, dado que mesmo com o objetivo de acolhimento e auxílio a pessoas com deficiência, a atuação destas entidades se dava com a retirada destes indivíduos do convívio social e colocando-as em isolamento em espaços específicos de sociabilização, delimitando a estas pessoas a compreensão de mundo a partir de sua ótica segregacionista. Uma vez que uma das máximas do discurso de segregação, consistiria na supervalorização da força do corpo ávido para a

batalha em guerras, cabendo ao corpo não-correspondente ao ideal esperado a marginalização ou a própria eliminação (Schewinsky, 2004).

O discurso religioso, mais precisamente o disseminado pelo Cristianismo, é um do discurso que interfere na concepção da deficiência também. Visto que reforçam concepções que privilegiam uma ideia de perfeição que era pertencente ao ideal de humanidade, condição necessária para a existência do ser, já que o homem se originara da “imagem e semelhança de Deus”, e seguindo esta lógica Deus é perfeito, e o homem, por conseguinte o é também. Logo, as pessoas diferentes deste ideal, imperfeitas, seriam marginalizadas socialmente (Mazzotta, 2005). “O diferente do preferível é [...] o refutável, o detestável, aquele que se deve evitar” (Mendes; Piccolo, 2013, p. 289). Em outros casos contidos nos autos escritos de alguns setores da Igreja Cristã, a deficiência foi categorizada como um castigo divino, numa proliferação discursiva maléfica que demonizava as pessoas com deficiência, apresentando-as socialmente como resultado da “punição atribuída à irresponsabilidade de alguns membros de uma sociedade permissiva” (Marquezan, 2007, p. 81). Por conta destas conclusões cruéis e violentas, estes indivíduos foram expostos a situações horrendas com “ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos” (Aranha, 1995, p. 65), com intuito de purificação de seus corpos e de suas almas, uma vez que o discurso religioso cristão os demonizava. Sobre isso, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 134), apontam que os “indivíduos com deficiência [...] eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar”.

Com o advento e o crescente desenvolvimento da medicina, estas percepções teológicas e morais a respeito da deficiência foram perdendo a credibilidade, em substituição ao engrandecimento e favorecimento científico do discurso médico (Aranha, 1995). Essa visão sistematizou o entendimento da deficiência, tomando como base as classificações, as categorias científicas para delimitar. Retomando o explicitado por Durkheim e Mauss (1990), sobre a compreensão de que a classificação é algo comum para toda sociedade, uma ferramenta de entendimento da mesma, principalmente no âmbito científico.

Importante pontuar que o interesse médico nos estudos da deficiência, cresceu significativamente após a Primeira Guerra Mundial, dado a enorme quantidade de pessoas lesionadas após a guerra. O viés dos estudos científicos da deficiência da época estava focalizado nos processos de reabilitação deste grupo, que além do “restabelecimento das funções físicas remanescentes do sujeito, [buscou] favorecer a melhora na qualidade de vida deste, tendo em vista aspectos biopsicossociais” (Pacheco; Alves, 2007, p. 245). O primeiro país a conduzir as pesquisas foi a Inglaterra, criando uma Comissão Central da Grã-Bretanha,

intentando como principal objetivo proporcionar melhorias nas condições e nos processos de recuperação de pessoas mutiladas e reintegrá-las na sociedade, segundo autores.

Já o discurso integracionista, preceitua a ideia de que a pessoa com deficiência deve se integrar à sociedade, se embasando na condução normalizadora do indivíduo, focando numa espécie de aproximação destas ao ideal de normalidade, em outras palavras, o indivíduo se adapta ao meio, num enquadramento do sujeito para a vida na comunidade (Aranha, 2001).

Por conseguinte, os discursos de inclusão enfatizam uma mobilização da sociedade e do indivíduo para mudanças significativas de inclusão social (Marchesan, 2017), investindo no desenvolvimento do sujeito e a criação de condições certificadoras de acesso e a participação da pessoa com deficiência na sociedade, possibilitando acessibilidades por intermédio de suportes e aparatos de diferentes meios de físico, psicológico, entre outros. Os discursos da inclusão social notabilizam a deficiência no ambiente social em que a pessoa convive e não na pessoa, como fora estigmatizado por séculos e ainda o é. Entretanto a inclusão, dada sua complexidade, ainda se projeta como um dos maiores desafios para a transformação e eliminação de estigmas sociais reducionistas e capacitista.

2.2.1 Em busca de padrões: definindo Modelos para se entender a deficiência

As problematizações elaboradas pelo cientista social, antropólogo e sociólogo canadense Erving Goffman (1922-1982), assentam sobre o estigma social como a situação em que o indivíduo se encontra “inabilitado” para a aceitação social plena, compreendido também como uma peculiaridade profundamente pejorativa (Goffman, 1988). Este autor também classifica o estigma social em existem três categorias: deformidades físicas (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações do rosto ou corpo); características pessoais e comportamentais (distúrbios mentais, comportamento político radical, desemprego, toxicodependências, vícios, prisão) e estigmas tribais (pertencimento a uma raça, nação, religião).

É justamente, a partir da ideia de exclusão e/ou segregação propostas pela análise do estigma social, que faz importante suscitar a pauta do movimento social protagonizado pelas pessoas com deficiência, uma vez que a marginalização, por vezes, fora um item marcante deste processo de desaprovação das características e crenças pessoais deste determinado grupo social, uma vez que confrontavam as normas culturais e a padronização de normalidade prevalentes no Modelo Médico, por exemplo.

Importa saber, também, como, este discurso de visibilização da diferença, oriundo do discurso médico é proveniente de uma sintomatologia específica identificada numa biologização esperada do corpo humano. Tem-se uma caracterização e definição de normalidade, e por conseguinte, uma padronização do que é ser anormal, ou patológico. O enquadramento de um indivíduo num corpo de sintomas, sintetizados num diagnóstico acaba por deprender e reafirmar um padrão de normalidade, firmando atributos tidos como biologicamente saudáveis e normais, projetando e acentuando a depreciação partir de um estigma social, clinicamente embasado. Semelhantemente acontece com a referência da perspectiva grega de exposição pública das mazelas humanas (Goffman, 1988), conquanto cabe ressaltar que o entendimento diagnóstico produz esta identificação social nos corpos com deficiência de maneira indireta, com a justificação de atenuação das características que diminuem sua funcionalidade.

A situação em que uma pessoa com deficiência é categorizada como um desviante a partir da manifestação de um comportamento que não está de acordo com as regras estipuladas por determinado grupo, coincide com a definição de *outsider*, denominada pelo sociólogo americano Becker (2008). É interessante salientar que a noção de desvio utilizada pelo autor advém de uma analogia direta com a literatura médica especializadas em saúde e doença, conceito este relacionado a algo essencialmente patológico. Segundo ele, o viés sociológico seria mais relativista identificando o desvio como falha em obedecer a regras do grupo.

Alguns sociólogos usam um modelo de desvio baseado essencialmente nas noções médicas de saúde e doença. Consideram a sociedade, ou uma parte de uma sociedade, e perguntam se há nela processos em curso que tendem a diminuir sua estabilidade, reduzindo assim sua chance de sobrevivência. Rotulam esses processos de desviantes ou os identificam como sintomas de desorganização social. (Becker, 2008, p. 20).

Para aprofundar as discussões acerca das dimensões sociais da doença, destacam-se os sociólogos do construcionismo social que analisam as formas como indivíduos e grupos contribuem para a produção da realidade social percebida e do conhecimento (Berger; Luckmann, 1985). O sociólogo e médico americano Peter Conrad e a socióloga Kristin K. Barker explicam o movimento como:

um arcabouço conceitual que enfatiza os aspectos culturais e históricos de fenômenos amplamente considerados exclusivamente naturais. A ênfase é dada ao modo como os significados dos fenômenos não estão necessariamente inerentes a esses fenômenos em si, e sim como se desenvolvem através de interações dentro de um contexto social. (Conrad; Barker, 2013, p. 186).

Sobre o contexto de movimentação sociais alterando a realidade, Brzozowski e Caponi (2013) evidenciam que grande parte das formas de lidar certas doenças foram alteradas com difusão de novos cuidados clínicos e tratamentos médicos, revelando terapêuticas para doenças antes letais. Entretanto, os mesmos autores afirmam que a expansão da técnica e do conhecimento médico resultou numa legitimação quase que dogmática deste saber, e suas atuações quase não eram questionadas no seio social.

No transcorrer dos anos 70, o sociólogo Illich (1975), debateu sobre a construção social de doenças, como comportamentos foram problematizados pelos médicos desta forma, a este procedimento ele deu a alcunha de “medicalização da vida”. Este processo de expansão do saber e poder médico sobre a sociedade foi amplamente criticado por ele. Em sua obra *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina*, de 1975, coloca em debate questionamentos sobre esta ciência ser posta como empresa nos moldes neoliberais, sendo vista por ele, como uma ameaça à própria saúde, alienando a sociedade e impedindo, através do seu monopólio médico, que o conhecimento seja compartilhado. Logo nos primeiros capítulos ele explicita seus posicionamentos ao apontar o histórico de algumas doenças, como a tuberculose e a difteria, cuja queda da mortalidade, especialmente na era moderna, se dera devido a mudança de hábitos nutricionais da sociedade, não necessariamente por uma atuação direta da medicina sobre estas, como fora difundido pela literatura da época.

Sendo assim, Silva e Canavez (2017) salientam, a argumentação de Illich (1975) de colocar em evidência o modo de vida da população como um papel primordial na identificação e redução de certas enfermidades. E como contraponto acabar elaborando uma crítica crucial na legitimação, um tanto que indubitável para época, dos efeitos da catalogação de enfermidades e criação de diagnósticos como minimizadores dos casos de doenças.

Posteriormente, o sociólogo em questão vai reavaliar algumas posturas sobre a passividade dos indivíduos ante o saber médico, inserindo a sociedade como agente deste processo também. No seu livro, Illich (1975) cita a *iatrogênese* (*iatros* = médico; *genesis* = origem) como uma patologia oriunda da atuação da medicina sobre a vivência social. Silva e Canavez (2017, p. 121) elucidam que a *iatrogênese* clínica faz referência às doenças provocadas pela precaução com a saúde num caráter mais generalista, abrangendo desde resultados desfavoráveis decorrentes da utilização descontrolada de medicamentos até a postura negligente dos profissionais de saúde. Para o sociólogo:

A saúde do indivíduo sofre pelo fato de a medicalização produzir uma sociedade mórbida. A iatrogenia social é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o da sua ação técnica direta. Na essência a iatrogênese social é uma penosa desarmonia entre o indivíduo situado dentro de seu grupo e o meio

social e físico que tende a se organizar sem ele e contra ele. Isso resulta em perda de autonomia na ação e no controle do meio. (Illich, 1975, p. 31).

Além desta crítica à produção de uma certa insalubridade social, o autor estende suas argumentações à dependência das pessoas aos postulados médicos repercutindo certa passividade e perda de autonomia frente à situação de saúde ou doença. Illich (1975) contesta ferrenhamente a associação da medicina com a indústria farmacêutica, com um crescente número de indicações diagnósticas (receituários) inseridas pelos profissionais da medicina. Segundo o autor, este entendimento encontra respaldo na ocultação das pesquisas que apresentam resultados contraditórios, financiadas pela indústria farmacêutica, o que retiraria a possibilidade de os indivíduos avaliarem a necessidade e a eficácia de um determinado medicamento. Ele também analisa a projeção de comportamentos sociais advindos dos ideais de desenvolvimento da indústria, tais como os impactos da modernização na saúde a inserção de tecnologias em grupos sociais específicos. Um dos exemplos comentados foi o caso das mamadeiras sobre o corpo feminino, inculcando novos estilos de comportamento social sensibilizando o olhar sobre a amamentação, o bebê e a saúde da mulher. O sociólogo exemplifica sua abordagem utilizando o sucedido com o Chile, nas décadas de 60 e 70, que tinha um percentual de 96% de mulheres que amamentavam nos anos 60 decaindo para 6% nos anos 70, projetando consecutivamente, novas doenças nas crianças que não foram amamentadas pelo método tradicional.

Sobre isso, Silva e Canavez (2017) ressaltam que a medicalização utilizaria uma metodologia que acentuaria o poder/saber médico sobre a existência dos indivíduos se vinculando com distintos mecanismos de execução, particularmente percebidos nos dispositivos clínicos, social e cultural, intencionando autorizar e rotular determinadas experiências com o corpo e sobre o corpo.

É importante salientar que alguns sociólogos do construtivismo social abordam a doença distinguindo-a conceitualmente de enfermidade, tais como o psiquiatra social Léon Eisenberg (1977 apud Conrad; Baker, 2013), no artigo *A construção social da doença*. Conforme eles, Eisenberg define a doença (*disease*) como uma condição biológica, distinguindo de enfermidade (*illness*) que seria o significado social dessa condição. Desta forma, eles argumentam que o discurso médico inculca certa invariabilidade temporal e universalidade das doenças, enquanto na visão dos construcionistas sociais a forma como os sistemas sociais e culturais é que vai determinar a potencialidade, os valores e significados dados à experiência da enfermidade, vez que se refere às percepções que o paciente possui para interpretar seu estado e atribuir seu significado. Ou como afirma a antropóloga Langdon (2009, p. 115),

[...] o doente interpreta a sua experiência, é altamente influenciado pelo contexto sociocultural em que o enfermo se encontra; seu estado é identificado socialmente e não necessariamente limitado ao corpo, mas pode incluir as relações sociais e espirituais.

O sociólogo e médico americano Eliot Freidson (1923-2005), na seção “*A construção social da doença*” parte final do livro *Profissão Médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado*, publicado em 1970, explicita que:

Quando um médico diagnostica uma condição humana como doença, ele modifica o comportamento do homem por meio do diagnóstico; um estado social é adicionado a um estado biofisiológico, ao atribuir o significado de doença à enfermidade. É nesse sentido que os médicos criam doenças [...] e que a doença é [...] analítica e empiricamente distinta de uma mera enfermidade. (Freidson, 2013, p. 223).

Nesse contexto, é relevante comentar que algumas discussões levantadas por Foucault (1984, 2001, 2013, 2015) em algumas obras tratam justamente sobre mecanismos de poder, muitas vezes se utilizando da manipulação de um saber para obter tal intento. Sendo assim, nesta conjuntura de proeminência do discurso médico no seio social, salienta-se um dos argumentos foucaultianos concernentes à construção social do conhecimento especializado em torno da “normalidade” e da “anormalidade” humanas. Algo que, segundo o filósofo, não seria natural ou objetivamente dado pelas circunstâncias da vida, é constituído num mecanismo crucial de manifestação de poder nas sociedades modernas, construindo um conhecimento sobre o corpo e influenciando o comportamento dos indivíduos afetando suas experiências subjetivas de incorporação, delineando suas identidades e ratificando intervenções médicas e/ou farmacológicas. Neste interim que surge umas de suas mais célebres expressões: “saber/poder”.

Esta perspectiva sociológica sobre os diagnósticos, sobre doença e sobre poder e diferenciação social, possibilitou compreensões críticas ao Modelo Médico, que até então se propunha neutro e universal, se estabelecendo com indubitável até mesmo no senso comum. Cabe destacar que o Modelo Médico é representado pela compreensão da deficiência como um fenômeno biológico, portanto, uma incapacidade do indivíduo em si, conseqüente e naturalmente advinda de um corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, e/ou como sendo uma como conseqüência desta, ocasionando certo encadeamento de desvantagens sociais. Nesta perspectiva, assim que a deficiência fosse correlacionada como orgânica, os procedimentos apropriados como solução seriam sequenciados por intervenções indicativas de melhorias no funcionamento do corpo com deficiência (dentro das possibilidades esperadas), intentando certa redução de danos sociais a serem experienciados por este indivíduo (Diniz, 2007).

A ideia de um compêndio internacional de doenças que tinha como propósito de elencar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças, denominado de Classificação Internacional de Doenças (CID), representa e fundamenta precisamente o Modelo médico. Destarte que a primeira edição foi publicada pelo Instituto Internacional de Estatística em 1893, e somente em 1948, as publicações ficaram sob o encargo da OMS (Laurenti, 1991).

Nos anos 60, um grupo de pessoas começou a elaborar um pensamento crítico a cerca desta percepção universalista do Modelo Médico. O sociólogo Hunt (1966) foi um dos pesquisadores percussores desta nova abordagem no Reino Unido, denominada como o Modelo Social da Deficiência. Ele teve escritos relacionados com a ótica do estigma de Erving Goffman, porém seu escrito de maior impacto nesta causa, foi uma carta enviada ao periódico inglês *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972. No documento constava:

Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt. (Campbell, 1997, p. 82).

A publicação do documento evidencia questões problemáticas relacionadas ao Modelo Médico, uma vez que mostrava as caóticas condições socioambientais que alguns indivíduos estavam vivenciando dentro destes locais de “tratamento” da deficiência. A comoção subsequente à carta, impulsionou a formação, em cerca de 4 anos após, da primeira organização política protagonizada por pessoas com deficiência a *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) – A Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação, entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social. Além de Paul Hunt, os sociólogos Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein se destacam como percussores deste movimento (França, 2013).

Assim, a UPIAS elencou conceitos que representavam significativamente as vivências das pessoas com deficiência os diferenciando nos âmbitos do domínio físico e social, ressignificando as definições preexistentes de lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*):

[...] lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais (THE UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION, 1976, p. 20).

A fundação da UPIAS inaugura um precedente histórico nos estudos da deficiência: “A UPIAS foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes” (Diniz, 2007, p. 7). Apesar de já existirem instituições mais antigas, como o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, fundado pelo linguista Valentin Haüy em 1784, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual INES, fundado no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857. Salienta-se a diferença significativa, é que estas instituições criadas a mais ou menos dois séculos funcionavam como centros de recuperação, reabilitação e/ou tratamento para pessoas cegas, surdas, com restrições cognitivas, entre outras características abarcadas pelo conceito da deficiência. Também, nestes locais, tais indivíduos eram confinados, lhes sendo ofertado cuidados específicos e educação. Em contraponto, estas instituições e centros intentavam o distanciamento das “pessoas com lesão” (termo utilizado à época) da convivência em sociedade e/ou recuperá-las para reinserção no seio familiar e/ou social.

Desta forma, avulta-se o dito pela antropóloga Diniz (2007, p. 7-8): “A originalidade da UPIAS foi não somente ser uma entidade de e para deficientes, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao Modelo Médico de compreensão da deficiência”. A partir do debate proposto pela entidade a compreensão da deficiência adquire um caráter eminentemente social localizado a partir da exclusão e opressão experienciadas por este grupo em questão. Segundo a autora, tal abordagem redireciona a responsabilidade pela opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência delas próprias e encarrega a sociedade pela “incapacidade social em prever e incorporar a diversidade”, que vai ser nominado, por conseguinte, como o Modelo Social da Deficiência. Ressalto que o ponto de partida de toda esta guinada rumo ao novo modelo de leitura da deficiência, está intrinsecamente ligada à carta de Hunt, que suscitou questões sobre a salubridade das condições destes locais em que as pessoas com deficiência eram dispostas, visto que a conjuntura biomédica, até então indubitável, se respaldava com a ideia de “tratamento”, e Hunt levanta a percepção de que estes indivíduos eram tidos como privados de suas liberdades, percebidos, assim, como encarcerados. Desta forma, ela cita que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física”, associando o viés sociológico para a interpretação do conceito de lesão e de deficiência, que antes era percebido numa perspectiva exclusivamente biomédica. Assim,

A gramática da deficiência foi refeita após a emergência e a consolidação da Upias em 1976. Foram quatro anos de comunicações secretas entre a comunidade imaginada por Hunt em sua carta. [...] O principal objetivo da Upias era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as

mulheres ou os negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social. Oliver e Barnes, em *Deficientes e política social: da exclusão para a inclusão*, definem a experiência da opressão sofrida pelos deficientes como uma ‘situação coletiva de discriminação institucionalizada’. E foi nesses termos que os conceitos de lesão e deficiência foram politicamente redefinidos. (Diniz, 2007, p. 8).

Apesar do avanço do debate protagonizado pela UPIAS, no ano de 1980 a OMS organizou um documento com fins de organização de uma linguagem universal do Modelo Médico sobre lesões, deficiência e *handicaps*, nomeado como *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH). Além de consubstanciar um rol de nomenclaturas em âmbito internacional relativas à lesões e deficiências, a ICIDH intentava também uma “padronização para fins comparativos e de políticas de saúde”, inaugurando “a tripartição conceitual lesão-deficiência-*handicap*, que, durante vinte anos, desafiou a perspectivado Modelo Social” (Diniz, 2007, p. 19).

Em relação à nomenclatura escolhida, a própria OMS na Classificação, a ICIDH, de 1976 define e diferencia os termos como:

- Deficiência (*Impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. “Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão”. Nessa perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo.
- Incapacidade (*Disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência.
- Desvantagem (*Handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social. (França, 2013, p. 60-61).

Apesar deste documento ter sido elaborado no mesmo momento histórico dos debates acerca do Modelo Social da Deficiência, eles apenas reforçaram o estigma sobre o corpo e as próprias fundamentações do Modelo Médico, em que as experiências limitantes vividas eram consequentes das limitações biológicas presentes em seus corpos, desconsiderando as problematizações elencadas sobre o caráter social desta exclusão e o protagonismo das pessoas com deficiência neste debate, uma vez que já se mantinham em atuação constante neste mesmo período (Di Nubila; Buchalla, 2008). Sobre esta publicação estes teóricos do Modelo Social apontaram além da ausência de representatividade, outras questões, como as pressuposições de normalidade para categorizar a deficiência sem debater a categoria de anormalidade; equívocos entre lesão e deficiência, assemelhando estes conceitos ao de doença, e “a aproximação da

deficiência às doenças fortaleciam ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo que afastavam o debate das perspectivas sociológicas” (Diniz, 2007, p. 20).

Além destas considerações, faz considerável evidenciar sobre o termo *Handicap*, a sua etimologia e seu significado capacitista e carregado de estigmas. Conforme a pesquisa da antropóloga Diniz (2007, p. 16), o significado desta palavra alude para a ideia de “chapéu na mão”, suggestionando o entendimento de pessoas com deficiência como pedintes. Apesar de toda esta problemática em torno desta palavra “alguns países nórdicos ainda adotam a expressão ‘handicap’ para representar o resultado da relação do corpo lesado com a sociedade”, sendo utilizada também por organismos internacionais, por algum tempo, até ser posta fora de debate no final da década de 90. Assim, tinha também a temerária fundamentação ideológica que induzia à conclusão de que os indivíduos eram mais maleáveis que os contextos sociais a que estavam imersos, uma vez que a palavra traduzia uma consequência direta de um indivíduo com lesão, e não das barreiras excludentes dispostas nos ambientes sociais ou do próprio espírito do capitalismo, como propunham os teóricos do modelo social.

Após estas problematizações suscitadas pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência a ICIDH passa por um processo de revisão que culminaria como a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) em 2001. Assim, a OMS busca inserir em seu documento, as terminologias sociológicas colocando em pauta a deficiência nos domínios de saúde que são “descritos pela CIF com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente das doenças ou de suas consequências” (Diniz, 2007, p. 21). Esta tríade de domínios de saúde passa a ser norteadora da compreensão das funcionalidades e das deficiências a partir de então:

A CIF baseia-se na integração desses dois modelos opostos [social e médico], No intuito de recuperar a integração das várias perspectivas de funcionamento, a abordagem ‘biopsicossocial’ é utilizada. Nesse sentido, a CIF almeja atingir uma síntese, a fim de propiciar uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde, a partir das perspectivas biológica, individual e social. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2001, p. 19).

A formulação do novo Modelo de entendimento da deficiência, passou a ser rotulado como Biopsicossocial. Assim,

Segundo a CIF, o termo ‘deficiência’ corresponde somente às alterações nas funções ou estruturas corporais, apenas no corpo. Já o termo ‘incapacidade’ é dado de forma abrangente, incluindo limitações de atividades, restrições à participação e nas estruturas corporais. Indica aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma determinada condição de saúde) e seus fatores contextuais (fatores ambientais ou pessoais). (Mota; Bousquat, 2021, p. 852).

Um exemplo prático para a compreensão das significações propostas por este Modelo, é o do indivíduo que encontra problemáticas atreladas à execução de tarefas específicas, como seu deslocamento para o trabalho, “seja ela pela amputação de um membro (biológico), por não ter transporte público de qualidade (ambiental) ou por não ter condições financeiras de adquirir uma cadeira de rodas (social e ambiental), de modo que a sua participação é afetada” (Mota; Bousquat, 2021, p. 852).

Dentre as proposituras indicativas ao Modelo Biopsicossocial, circunscrito pela OMS em 2001, destaca-se a possibilidade dialógica entre os Modelos anteriormente formulados, uma espécie de ponte articulando as concepções diagnósticas do Modelo Médico e as críticas sociológicas advindas do Modelo Social. Em relação à utilização do verbete “modelo”, cabe ressaltar que são formas de significações teóricas que carregam em si idealizações conjecturais de compreensão da conjuntura social, que, por conseguinte, encontram-se semioticamente interligadas aos seus espaços, territorialidades e momentos históricos. Destarte, as consequentes revisões de tais modelos, dado que o protagonismo social das minorias projeta novas concepções sobre conceitos hegemonicamente construídos pelos que estão na centralidade do discurso científico sobre determinado tema.

Esta articulação teórica do Modelo Biopsicossocial projeta, para novos caminhos, as problemáticas relacionadas aos cuidados em saúde e aos direitos sociais referentes à esta categoria de humanidade. Dado que, a relativização da hegemonia dogmática imperante, em que o indivíduo era enquadrado em uma concepção clínica intrinsecamente ligada ao seu corpo, indicando rotulações estigmatizantes de “anormalidade” e “incapacidade”; esta possibilidade de Modelo transcende tudo isso e relaciona tal ser humano ao seu contexto. A perspectiva da deficiência passa a ser referencial, analisada dentro de cada contexto, evidenciando a multiplicidade de percepções humanas possíveis. O que doravante era percebido em um caráter disciplinar, passa a ser entendido com a sua multidisciplinariedade, o indivíduo para ser percebido a partir de suas interações entre condições de saúde, atividades, participação social, fatores pessoais e ambientais e as funções do corpo.

Os pesquisadores Masala e Petretto (2008) apontam algumas problemáticas concernentes à aplicação das teorizações propostas pela CIF e o seu novo Modelo de percepção da deficiência, dada a evidente dificuldade da identificação da incapacidade como um processo dinâmico, uma vez que a abordagem proposta seria multidisciplinar acarretando situações limitadoras e problemáticas, com cada área de conhecimento contribuindo com seus especialidades e métodos específicos para abordar o problema ou questão, sem uma interação perceptível e profunda entre elas.

Essa escolha essencial perdeu-se na criação das taxonomias classificatórias, que contêm uma classificação mais detalhada de limitações funcionais e estruturais, mas uma classificação menos detalhada de atividades, participação e fatores ambientais. Por outro lado, apontam que outros modelos têm utilização restrita, enquanto a CIF é atualmente conhecida mundialmente. (Mota; Bousquat, 2021, p. 852).

Para os pesquisadores acima mencionados, é preciso deixar mais evidente a distinção entre os principais conceitos trazidos pelo Modelo da CIF (o indivíduo, o ambiente e a interação indivíduo-ambiente):

A further analysis and conceptual clarification of the ICF is needed to clarify the concept of functioning and its link with environment and personal characteristics, to identify the previous three dimensions (the individual, the environment and the individual-environment interaction), to clarify the role played by all three dimensions within the process of disablement and to explore ways by which the virtuous processes of enablement can be created. (Masala; Petretto, 2008, p. 1243).

Assim, faz necessário pontuar que uma abordagem interdisciplinar proporcionaria uma melhor aplicabilidade das bases teóricas deste Modelo, dada a complexidade de compreensão da dinamicidade propostas. Nesta perspectiva, as diferentes áreas do conhecimento seriam combinadas e se complementam para proporcionar um melhor entendimento das três dimensões basilares do Modelo (o indivíduo, o ambiente e a interação indivíduo-ambiente), numa percepção mais holística sobre estes conceitos. A abordagem interdisciplinar buscaria superar as fronteiras existentes entre as percepções classificatórias anteriores, promovendo uma integração mais profunda das áreas de conhecimentos, como a Médica, Sociologia, Psicologia, Educação, entre outras. Destarte, possibilitar com a interdisciplinaridade uma integração mais profunda destas produções científicas em uma abordagem mais completa e abrangente.

2.3 A inclusão do olhar feminista sobre a deficiência

A perspectiva feminista possibilitou uma nova guinada nas teorizações do Modelo Social da deficiência, dado que foram as primeiras a suscitarem a subjetividade, regulando a lente para uma observação mais diversa de manifestações experienciais da deficiência, na particularidade de cada contexto e possibilitando a visualização da pluralidade das condições ambientais que circundam a temática. Este olhar ampliou os horizontes para além da crítica ao capacitismo imperante que, atrelava a capacidade destas pessoas à sua capacidade produtiva, potencialidade de serem absorvidos pelo mercado de trabalho capitalista. Crítica esta suscitada pelos primeiros teóricos, do sexo masculino, no início da crítica social ao Modelo da Deficiência, um tanto quanto reducionista, visto que nem todas as condições da deficiência

permitiriam a experiência dessa autonomia plena a partir da ótica da inserção no mercado de trabalho, ainda que com as oportunidades de eliminação das barreiras suscitadas por estes teóricos (Diniz, 2007).

Desse modo, enquanto estes teóricos intensificavam seus discursos na ideia de que “o deficiente seria uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não-deficiente, sendo apenas necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades” (Diniz, 2007, p. 26), rejeitando veementemente o Modelo Médico, vigente à época, pois visava certos tratamentos curativos acrescidos de uma visão caritativa diante da deficiência. Já as teóricas feministas estendiam suas abordagens suscitando as problemáticas em centralidade com as temáticas do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência, em se tratando da deficiência. Estas críticas pautavam uma ressignificação do corpo por intermédio da experiência da dor, ampliando o debate sobre a deficiência para esferas mais complexas da vivência destes corpos, evidenciando as suas subjetividades. Ressalte-se que estas teóricas tinham o lugar de fala no debate ou por serem mulheres experienciando a deficiência, seja num corpo com lesões ou como cuidadoras de seus filhos e/ou familiares.

Nas palavras da linguista e pesquisadora Orlandi (1999), estes processos de constituição ideológica dos sujeitos inscrevendo identificações de gêneros se realizaria em dois instantes:

Em um primeiro momento temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela Ideologia. Essa é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo, afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. [... em] um segundo momento teórico, o estabelecimento (e o deslocamento) do estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento (e o deslocamento) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado [...]. Uma vez interpelado pela ideologia em sujeito, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta. (Orlandi, 2001, p. 105-107).

Já a pesquisadora nos estudos da deficiência e teórica feminista Garland-Thomson (2002), aponta abordagens de como a cultura induz significações sobre o corpo, construindo um imagético representativo e hierarquizado pelo gênero, a raça, a etnia, as habilidades, as sexualidades e/ou a interseccionalidade destes, produzindo identidades e movimentos de opressão social. As premissas elencadas por esta crítica engendram que a deficiência não está apenas no indivíduo, mas é construída socialmente por meio de narrativas culturais e normas dominantes, visto que tanto o gênero como a deficiência são estruturas de significação das relações de poder, bem como também são representações construtoras de realidades; uma vez que as margens definem o centro, a identidade humana é multifacetada e inconstante, e toda

investigação têm implicações políticas. Em suma, as ponderações desta intelectual destacam a potencialidade política destas subjetivações interseccionais da cultura nos estudos da deficiência, dada a influência dos atravessamentos da raça, gênero, sexualidade e classe na construção da subjetivação destes sujeitos.

As teorizações críticas presentes nos estudos de Butler (2004) e Kittay (2015), apontam para esta construção supracitada, dado que emergem diferenciações do tratamento social de alguns indivíduos nos espaços sociais com categorizações de sujeitos a serem visibilizados e outros a serem silenciados, possibilitando a perpetuação de violências institucionalizadas normativamente, que, em detrimento de alguns, desumanizam outros.

2.3.1 Primeiros registros de um Movimento Neurodivergente.

As primeiras investigações concernentes à Neurodiversidade emergem destas teorizações supracitadas, utilizando a interseccionalidade, como ferramenta de análise das subjetividades existentes nas diferenças, enlevando um novo paradigma de movimentos sociais, estudos e pesquisas, predominantemente articulado em grupos online liderados por pessoas neurodivergentes, mais precisamente com TEA nos anos 90 (Ortega, 2008).

O ato emblemático de protagonismo neurodivergente é a carta-manifesto: “*Don’t mourn for us*”, de Jim Sinclair em 1993. Jim é uma pessoa neurodivergente, ativista e intersexual. O seu texto foi lido na Conferência Internacional sobre o Autismo realizado em Toronto, Canadá, e expõe o capacitismo e as visões negativas que ainda existem sobre a temática ao redor do mundo, pontuando inclusive a percepção limitante de muitos cuidadores, pais e responsáveis, e a busca incessante pela cura. Tiago Abreu cita um trecho desta carta em seu livro sobre a Neurodiversidade:

“Não é possível separar a pessoa do autismo. Por conseguinte, quando os pais dizem: ‘gostaria que meu filho não tivesse autismo’, o que eles realmente estão dizendo é: ‘gostaria que meu filho autista não existisse, e eu tivesse uma criança diferente em seu lugar’. Leia isto novamente. Isto é o que ouvimos quando vocês lamentam por nossa existência. É o que percebemos quando vocês nos falam de suas mais tenras esperanças e sonhos para nós: que seu maior desejo é que, um dia, nós deixemos de ser [...] os estranhos que vocês possam amar[...]” (Abreu, 2021, p. 17-18)

O protagonismo neurodivergente Jim não foi algo isolado. As atuações de mães de neurodivergentes também foram fundamentais na exposição de processos sociais e científicos existentes que reforçavam a estigmatização em torno do TEA, que inclusive as afetava diretamente, em sua condição de mãe atípica e a relação como TEA.

Quanto à origem dos estudos científicos do TEA alguns associaram as causas às relações parentais estabelecidas, o sociólogo e antropólogo Leonardo Campoy (2017) destaca, ao referenciar o estudo de Leo Kanner, um dos mais reconhecidos, que os pais de crianças autistas eram considerados pessoas de alta estirpe intelectual, dedicadas à disseminação de conhecimentos científicos e artísticos aos filhos. Além disso, estavam habituados a interagir socialmente de maneira formal, mantendo certo distanciamento afetivo com outros indivíduos. No Manual de Psiquiatria Infantil de 1948, o próprio psiquiatra sublinhava a intelectualidade academicamente elevada dos pais e avós, predominantemente médicos, escritores, jornalistas, cientistas e estudiosos.

Conforme expõe Orrú (2012), à medida que as pesquisas de Kanner avançavam nesse campo, começou-se a identificar uma ligação fundamental entre o desenvolvimento da síndrome na criança e sua gestação. Isso se associava a situações perturbadoras e conturbadas vivenciadas pelo feto durante a vida intrauterina, privado de afeto pela genitora ao longo da gestação e após o parto, resultando na perda completa de sua capacidade de comunicação. Essas mães foram rotuladas como "mães geladeiras"⁴, já que o distanciamento em relação aos filhos promovia uma hostilidade inconsciente neles, posteriormente direcionada para situações de convívio em sociedade.

A responsabilização da mãe pela doença mental do filho, é, na verdade, um aspecto marcante na história da psicanálise das psicopatologias infantis. Se Kanner já aponta para ela no autismo, Frieda Fromm-Reichmann (1948), mais uma migrante do leste europeu para os Estados Unidos, a articula na esquizofrenia, culpando a mãe "esquizofrenogênica" pela condição dos filhos (Campoy, 2017, p. 85).

O estigma carregado pela mãe atípica e associação ao TEA, ganhou novas perspectivas com a publicação dos estudos de duas mães de neurodivergentes. A primeira é Lorna Wing, psiquiatra britânica. A terminologia proposta por Wing (1981) tinha como objetivo designar a condição de crianças, jovens e adultos que eram percebidos por seus familiares e profissionais de saúde como tendo o interesse de se relacionar em um ambiente social, mas encontravam-se impedidos de estabelecer um convívio harmonioso com os outros. Apesar de serem capazes de formular pensamentos e opiniões de maneira aparentemente precisa, muitas vezes expressavam-nos de maneira complexa, desajustada à sua faixa etária ou ao contexto presente. Em alguns casos, esses indivíduos pareciam possuir habilidades intelectuais excepcionais,

⁴ Um dos primeiros escritos sobre esta temática no Brasil é a tese "Não existe mãe geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)", da historiadora Bruna Alves Lopes, que adota a perspectiva feminista para averiguar os meandros históricos e sociais que deram origem ao ativismo de familiares, sobretudo de mães.

porém de alguma forma manifestavam-se inconscientemente de maneira peculiar, exótica ou, como preferido pela psicanalista, *gauche*, trapalhona ou desajeitada. Wing distingue essa “síndrome do autismo de Kanner”, destacando que, embora apresentem sintomas semelhantes, como dificuldades de comunicação e interação social, a gravidade desses sintomas não afeta esses indivíduos com a mesma intensidade. Suas problematizações a levaram a estudos de Hans Asperger e à nomeação da Síndrome de Asperger⁵, hoje compreendida dentro do TEA.

As pesquisas do médico austríaco, segundo Campoy (2017), saíram do eixo anglófono e propuseram um cuidado especializado ao indivíduo autista utilizando uma reformulação neurológica, objetivando uma conversão e/ou ajustamento do comportamento particular. Divergindo do exposto pelas pesquisas anglófonas sobre a frieza dos progenitores na relação afetiva familiar, Asperger ainda afirmava que a influência destes na prospecção do autismo se dava de forma hereditária, geralmente era identificado algum traço de comportamento autista na árvore genealógica da criança. Por vezes, ele foi contundente em suas argumentações ao certificar o autismo como uma ocorrência provocada por mutações poligenéticas. Em outras palavras, seriam variações de múltiplos genes subordinados ao cruzamento aleatórios com os distintos indivíduos, resultando em peculiaridades autistas ou na categorização dos graus de autismos, com maior ou menor gravidade. Vale ressaltar que a formulação deste espectro nos anos 80 pautado no cognitivismo de Lorna Wing e seus interlocutores, retirava o peso histórico deste ser uma patologia dos afetos, amparando, academicamente, o sofrimento de famílias inteiras que se culpabilizaram por décadas pelas sanções e práticas psicanalíticas, fardo este suportado sobretudo pelas mães destas crianças.

A outra mãe atípica de destaque nos primórdios do movimento é a socióloga australiana Judy Singer, era membra e ativista atuante da comunidade, tornou-se a primeira autora a publicar um texto com a terminologia “neurodiversidade”, sua tese em 1998: “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um ‘problema sem nome’ para a emergência de uma nova categoria de diferença” (Singer, 1999), também publicada como um capítulo no livro “*Disability Discourse*” (1999) fundamentada pelos estudos no campo da deficiência, e muito difundida entre os ativistas por fomentar políticas de acessibilidade para a diversidade neurológica. Este capítulo é considerado o texto fundador do movimento da neurodiversidade,

⁵ Apesar dos avanços científicos dos estudos de Asperger, existem documentos históricos que o associam ao regime nazista, inclusive em teste em crianças com transtornos mentais. Assim, grande parte do Movimento da Neurodiversidade repudia seus métodos. A Síndrome de Asperger atualmente é compreendida dentro do Espectro Autista, conforme a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em 2013.

que se reuniu tanto através do conceito de Singer, quanto também devido a temas já existentes nos estudos sobre a deficiência.

A ideia central da neurodiversidade é que as diferenças neurológicas não são necessariamente disfuncionais ou problemáticas, mas sim variações naturais da diversidade humana, intentando a promoção de uma abordagem mais inclusiva em relação às diferenças neurológicas, como TEA, TDAH, Dislexia e outros. Abou-Zahra (2017) explica que deficiências cognitivas e neurológicas têm a capacidade de afetar qualquer parte do sistema nervoso, podendo influenciar a maneira como as pessoas assimilam informações, ouvem, se movem e falam. No entanto, é crucial ressaltar que tais deficiências ou transtornos não implicam necessariamente em uma redução da inteligência de um indivíduo. Possibilitando o entendimento da insurgência de novas identidades a partir da compreensão da diferenças, algo tão características da complexidade humana, já que, conforme Scott (1998), a identidade seria uma construção social, médica, antropológica e política, circundadas por diferentes intempéries construtoras de suas subjetividades.

A perspectiva da Neurodiversidade desnuda os mitos associados à capacidade cognitiva e social destes indivíduos possibilitando uma diversidade atitudinal, doravante tão limitados pelas categorizações clínicas, embasadoras de compreensões rasas e discriminatórias que reduzem estes indivíduos a laudos clínicos e objetivam suas humanidades, perpetuando um capacitismo imperante nos diversos espaços frequentados.

Importa destacar alguns conceitos chave para o entendimento da Neurodiversidade, tais como o seu público-alvo: os neurodivergentes, pessoas cujo funcionamento neurológico difere das normas estabelecidas pela sociedade, ainda encontram-se imprecisos, uma vez que "as fronteiras do que seria considerado neurodivergência nunca foram rigorosas ou muito específicas" (Abreu, 2021, p.38). O termo "neurodivergente" é utilizado para englobar uma ampla gama de condições e diferenças neurológicas, incluindo, mas não se limitando as condições clínicas conhecidas como TEA, TDAH⁶, Dislexia⁷, Síndrome de Tourette⁸ (Mendonça, 2019).

Nas últimas décadas houveram inúmeras percepções sobre o guarda-chuva que compõe a neurodiversidade, pois cada pesquisador apresenta significações conforme seu entendimento.

⁶ O TDAH é caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Pessoas com TDAH podem ter dificuldades em se concentrar, seguir instruções, organizar tarefas e controlar impulsos.

⁷ A Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem que afeta a leitura e a escrita. As pessoas com dislexia podem ter dificuldades em decodificar palavras, compreender textos e soletrar corretamente;

⁸ A Síndrome de Tourette é um distúrbio neurológico caracterizado por tiques motores e vocais involuntários. Esses tiques podem variar em intensidade e frequência.

Segundo Abreu (2021), existem pontos consensuais entre todos tais como o TEA, TDAH, Dislexia, Discalculia e a Síndrome de Tourette. E complementa:

mas outras formas neurológicas como o transtorno obsessivo compulsivo (TOC), a esquizofrenia, a bipolaridade, o transtorno esquizoafetivo, o transtorno borderline e o transtorno de personalidade antissocial são citadas ocasionalmente. Até a depressão, encarada como doença por parte dos ativistas, também já foi mencionada como neurodivergência" (Abreu, 2021, p. 38).

Estas particularidades evidenciam a complexidade do tema em países em que o debate já vem acontecendo a algumas décadas, pontuando secundariamente os possíveis embates a serem enfrentados em lugares onde o debate ainda encontra-se em vias de construção, tais como o Brasil.

3 A NEURODIVERSIDADE NA ATUALIDADE

A inserção da Neurodiversidade no debate contemporâneo emerge como um elemento crucial do combate ao capacitismo e aos estigmas construído em torno de transtornos e algumas síndromes, englobadas no grupo dos neurodivergentes. A proposta do movimento é descaracterizar as delimitações sociais construídas em torno da percepção patologizante da anormalidade, e compreender o indivíduo sob a ótica da diferença humana resguardando direitos sem estigmatizá-los, atuando como ato político oriundo de "uma construção sociológica para o reconhecimento e garantia de direitos, a Neurodiversidade se vale da autoridade científica tanto na escolha de seu nome quanto na explicação do fenômeno" (Abreu, 2021, p. 44)

Nesta perspectiva o movimento coloca em evidência a correlação entre a diferença e a deficiência de forma que a dicotomia não seja excludente, pois " encarar a neurodivergência como diferença não seria negar dificuldades, mas apenas mudar o foco da abordagem para equilibrar a narrativa popular sobre a deficiência, cuja linha de pensamento geralmente é centrada nos déficits" (Abreu, 2021, p. 44). Importa situar que a legislação brasileira pertinente à educação de neurodivergentes segue as bases da inclusão pela diferença, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE; Ministério da Educação [MEC], 2008) que legitimou o acesso e a permanência de todos os alunos, exigindo adaptações tanto ao ambiente escolar quanto em relação à postura dos colaboradores, para incluir alunos com diferentes condições. Outro exemplo é a nova PNEE (MEC, 2020) que prioriza a Educação Especial na rede pública regular de ensino, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), possibilitando o atendimento em salas especializadas, abrangendo todas as etapas e modalidades educacionais, respeitando as necessidades educacionais que o estudante possa requerer.

As políticas supramencionadas fortalecem o movimento da neurodiversidade ao enfatizarem a valorização da diversidade neurobiológica e a inclusão de indivíduos com diferentes características nos espaços escolares. Além disso, a nova PNEE (MEC, 2020), ao permitir que os alunos e suas famílias escolham entre escolas inclusivas ou especializadas, promove o respeito à individualidade e à diversidade de necessidades, alinhando-se também com os princípios do movimento.

Outra questão, suscitada pela Neurodiversidade, é pertinente à relativização da percepção diagnóstica, compreendendo, por conseguinte, a neurodivergência como uma "conexão neurológica (*neurological wiring*) atípica (ou neurodivergente), não uma doença a ser tratada e, se for possível, curada" (Ortega, 2008, p. 477 e 487). Ou "uma nova categoria de

diferença humana”, nas palavras da precursora deste movimento, a socióloga autista Singer (1999, p. 63), devendo assim, ser compreendida como outras tantas diferenças humanas, tais como as sexuais, raciais, étnicas, entre outras.

Segundo Ortega (2008), filósofo e diretor de pesquisa do Centro Rio de Saúde Global vinculado ao Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a nomenclatura apropriada para a autodenominação destes indivíduos “neurologicamente diferentes” seria: neurodivergentes ou neuroatípicos. Conforme Singer (1999), a popularização da internet nos anos 90 e 2000 proporcionou um avanço desenfreado de informações e subsequente diminuição da autoridade médica, arregimentando discursos que potencializavam os movimentos políticos de defesa de direitos de pessoas com deficiência, em que os próprios indivíduos se auto representavam, sem intermediação de terceiros, como no caso o movimento surdo, estimulando, por conseguinte, a autorrepresentação da identidade autista e possibilitando a conscientização dos seus e empoderamento da cultura autista.

Em suma, a conexão neurológica divergente o identifica como neuroatípico, e suas atribuições são percebidas como marcas identitárias, não por serem transtornos cerebrais, mas pelas conexões atípicas do cérebro, denominados de *neuroidentidades*, formas de subjetivação possibilitando novos tipos de sociabilidade e comunidade, as *neurosociabilidades* (Ortega, 2008).

Com forte influência da quarta Onda do movimento Feminista que teve sua projeção com as redes sociais e a internet, o Movimento da Neurodiversidade também tem e teve bastante repercussão, como o exemplo das postagens em tons irônicos, citada por Ortega (2008), dos membros da neurodiversidade, relacionando a neurotipicidade, como uma síndrome. Ironia é um dos recursos utilizados pelos militantes neurodivergentes para dialogar com problemas reais do seu cotidiano, abaixo segue um exemplo, quando eles suscitam questionamentos sobre a pretensa “normalidade”, para isso, criaram um Instituto especializado em estudos dos neurologicamente típicos (*Institute for the Study of the Neurologically Typical*), segundo o autor, eles conceituam a “síndrome *neurotípica*” como:

Um transtorno neurobiológico caracterizado pela preocupação com questões sociais, delírios de superioridade e obsessão pela conformidade. Além disso, os indivíduos neurotípicos (NT) ‘frequentemente assumem que sua experiência do mundo é a única ou a única correta. Neurotípicos acham difícil ficar sozinhos e, em geral, são aparentemente intolerantes às menores diferenças nos outros’. (Ortega, 2008, p. 478).

Uma das principais características da Neurodiversidade, bem como de todo movimento social, é o protagonismo de seus agentes, assim como o Feminismo e outros movimentos sociais

a resignificação de termos e inserção de novos também é algo que se faz presente. Bem como a influência do debate feminista no que tange à construção da identidade a partir da diferença (Butler, 2004; Scott, 1998).

Em países anglófonos, onde o debate sobre a neurodiversidade já se encontra avançado, existem considerações levantadas pelo movimento que causam divergências até entre os próprios atuantes. Tais como a associação da terapia ABA com o tratamento psiquiátrico dado às pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ em décadas anteriores com terapias de reconversão. Para eles a terapia ABA é fundamentada em padrões de uma pretensa normalidade que desconsidera a diferença humana e tenta enquadrar as pessoas neuroatípicas em um padrão de normalidade coercitivamente esperado (Abreu, 2021; Singer, 1999). Assim sendo, a neurodiversidade prioriza, em suas pautas, a ideia de que os tratamentos deveriam focar nos estímulos à autonomia e independência, sem exigir que o indivíduo suprima seus comportamentos.

Este debate desconsidera os avanços obtidos com as pessoas com TEA de nível 3 de suporte, que são um grupo carente de atenção neste debate e que na maioria das vezes são representados pelos seus cuidadores, pais e/ou responsáveis. Desta forma, Abreu (2021) pontua que:

Diversos estudos sugerem que pessoas autistas e seus familiares têm interesses distintos quanto ao foco das pesquisas sobre o autismo. Os autistas adultos teriam como prioridades, por exemplo, as pesquisas sobre as habilidades sociais, sobre o autismo e o mercado de trabalho, sobre as melhorias de atendimento nos serviços públicos e sobre a inclusão de autistas em determinados estudos. Observa-se, porém, que os familiares e os profissionais tendem a colocar mais ênfase no diagnóstico e na proposta de intervenções precoces baseadas em evidências, buscando formas mais eficazes de melhorar as habilidades de pessoas autistas (Abreu, 2021, p.43).

No Brasil este debate ainda se encontra em vias de evolução. A organização mais antiga sobre estas questões é a Associação de Amigos do Autista –AMA, criada em 1983 em São Paulo e se difundindo nos anos seguintes para outras regiões do país. Segundo Abreu (2021) ainda não se tem dados mais específicos em relação à comunidade neurodivergente no país, tais como os dados demográficos seccionados por região, renda, classe, gênero, etnia, entre outros recortes. “Houve, porém, grandes avanços legislativos nos últimos 15 anos, graças à Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (Abreu, 2021, p.61). Vale evidenciar também o primeiro evento produzido por autistas: 1º Encontro Brasileiro de Pessoas Autistas –EBA, realizado em Fortaleza em setembro de 2016. Este evento foi organizado pela Associação Brasileira para Ação por Direitos da Pessoa com Autismo – ABRAÇA, atualmente renomeada de Associação

Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas – ABRAÇA, que é a organização com maior participação ativa de pessoas autistas no Brasil.

Conforme os dados obtidos por Abreu (2021), faz necessária a construção de um pensamento brasileiro a respeito da Neurodiversidade, considerando os aspectos históricos, sociais e a interseccionalidade dos contextos latino-americanos, importa suscitar que o mesmo acontece em países africanos, asiáticos, bem como na América Latina. A importância de um entendimento contextualizado destas questões se faz necessária para não se correr o risco de generalizar pautas de um movimento tão complexo como a Neurodiversidade, abrindo possibilidades de reprodução de argumentos e defesa de pautas totalmente fora do contexto das nossas realidades.

3.1 O movimento da neurodiversidade adentrando a escola.

As problematizações sobre patologização de comportamentos também são encontradas no ambiente escolar, como bem afirma a docente pesquisadora Juslaine Nogueira (2015), ao postular sobre o caráter dogmático que assola as mentes de muitos professores, o ideal do “bom” aluno, o padrão, submisso ou muitas das vezes atento ao esperado pelos docentes. A divergência deste comportamento normalizado, por vezes, indica desvios atrelados e indicações de medicamentos ou de diagnósticos. A Neurodiversidade questiona estes padrões ao partir do pressuposto que todos os humanos são diferentes e que a sociedade precisa aprender a lidar com a diferença, ou seja, é fator da condição humana, uma característica da diferença humana, e não uma patologia suscetível de cura (Abreu, 2021; Singer, 1999).

O movimento da neurodiversidade se fundamenta em uma abordagem integrativa, evidenciando elementos psicossociais, culturais e políticos para romper efetivamente com a categorização sistemática de modalidades neurológicas e cognitivas, que muitas vezes são rotuladas como distúrbios a serem "tratados, curados e treinados por meio de intervenções comportamentais implementadas em sala de aula"(Acevedo; Nusbaum, 2020, p. 12). A partir das experiências vivenciadas por pessoas neurodivergentes, esse movimento propõe uma representação e incorporação das diferenças neurológicas para além dos discursos e práticas convencionais da educação especial, em que metodologias sejam aplicadas conforme as demandas dos alunos e não o aluno se molde ao padrão de normalidade esperado pela estrutura social.

Importa destacar que a educação brasileira por anos ficou reduzida à perspectiva metodológica interminável voltada para a alfabetização, “sem maiores perspectivas uma vez

que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal” (Glat; Fernandes, 2005, p.2).

Até o final dos anos 90 ficou vigente no imaginário educacional brasileiro a integração escolar, Contudo, eles atribuíram a responsabilidade ao aluno para se adaptar ao ambiente em que seria inserido, sem qualquer forma de flexibilização arquitetônica e/ou pedagógica por parte das escolas. Dessa forma, não ocorreu uma reestruturação do sistema educacional brasileiro para atender às necessidades dos estudantes, sendo estes excluídos do processo (Gomes; Barbosa, 2020).

A insurgência dos discursos a favor da inclusão nos espaços escolares propiciados pelas Declaração de Jomtien⁹ (1990) e à Declaração de Salamanca¹⁰ (1994), que enaltece o paradigma da inclusão com o direito universal ao aprendizado, destacando a escola principal local para se acolher a diversidade.

Os pressupostos inclusivos pressupõem que as escolas devem reconhecer e apreciar as diversas diferenças presentes na sociedade (Mantoan, 2015). Nesse sentido, é crucial que os professores flexibilizem recursos e estratégias pedagógicas, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de aprender e se desenvolver em seus próprios ritmos, dado que a “inclusão não se trata somente de ensinar de forma eficaz, mas sim de atitude do querer fazer, de compreender a complexidade humana” (Senra, 2015, p. 81). Desta forma, compreende-se que condições neurológicas divergentes do “normal” são variações naturais, entendidas como componentes da própria humanidade e não numa sintomatologia específica de alguma anomalia cabível de correção ou tratamento por profissionais da saúde e da educação (Singer, 2017; Ortega, 2008; Mantoan, 2015).

Nesta percepção de entendimento, compreende-se que esta abordagem do conceito de neurodivergente, sintetizaria também a condição humana, uma vez que a nossa própria humanidade é revelada na diversidade, ser diferente é um dos traços que nos caracterizam como humanos (Wise, 2023; Abreu, 2021). Desta forma, retoma-se o exposto sobre a dificuldade de

⁹ A Declaração de Jomtien ou "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", adotada em março de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia. A conferência foi organizada pela UNESCO, UNDP, UNFPA, PNUD e o Banco Mundial. A Declaração de Jomtien reafirmou o compromisso global com a educação e estabeleceu metas ambiciosas para a década seguinte. Entre os principais pontos da declaração estão: Educação Básica para Todos, Foco na Igualdade de Gênero, Participação e Qualidade e Parcerias para a Educação.

¹⁰ A Declaração de Salamanca é um documento importante no campo da educação inclusiva. Foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. A conferência foi coorganizada pela UNESCO e pelo Governo da Espanha. A Declaração de Salamanca destaca princípios fundamentais para promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema educacional regular. Alguns dos principais pontos incluem: Princípio da Inclusão, Necessidade de Mudança, Colaboração e Parceria, Adaptação do Currículo, e Acesso à Educação.

se fazer uma escola que se questione quanto à padronização de comportamentos e compreenda a complexidade de seus alunos, num aspecto mais amplo que a mera reprodução de conteúdo, visto que educar uma criança neurodivergente envolve várias intempéries sociais, econômicas, raciais, clínicas, entre outras. Além de provocar no docente experiências críticas quanto suas próprias ideias padronizadas de desenvolvimento, de normalidade e sua própria competência profissional.

Outro ponto a ser considerado é o vigente na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012), um dos grupos neurodivergentes, que preceitua em seu artigo 2º, Parágrafo VII – “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. A formação de profissionais na educação para a inclusão eficaz é crucial para a sensibilização do ambiente escolar e para o acolhimento destas crianças nas redes de ensino intentando a promoção da aprendizagem, dado que a educação é um direito de todos.

Do contexto destaca-se o professor como agente principal neste projeto de inclusão de todos, como cita Gadotti (1994, p. 03) “o projeto da escola depende, sobretudo da ousadia dos seus agentes”. Salienta-se que esta relação da diferença com a igualdade é bastante complexa necessitando de um entendimento mais profundo das políticas relacionadas e todas as iniciativas visando à transformação das escolas, para se ajustarem aos princípios inclusivos de educação (Mantoan, 2006). Sobre o assunto Mantoan pontua que:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador, que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem, tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e que romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora (Mantoan, 2006, p.57).

Diante do exposto, Mantoan (1993) destaca que o ambiente escolar se projeta como o espaço social de promoção da diversidade, dada as permutas intelectuais, sociais e culturais existentes, devendo ser naturalmente um espaço de inclusão, ao se pensar nas diferenças existentes entre os indivíduos com um ensino regular que as compreenda. Mantoan alerta sobre a necessidade mudança de perspectiva sobre o processo escolar:

Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser

desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade (Mantoan, 2006, p.60).

Numa amplitude do olhar da inclusão, ela por si só, já se projeta como revolucionária, por enfatizar a complexidade do fator humano pela perspectiva da diferença, sendo necessária uma proposta que aprimore e desenvolva novas formas de se ensinar, condizentes à heterogeneidade dos discentes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos. Importando também ressaltar a sensibilização de todos os colaboradores do processo escolar das crianças neurodivergentes para compreensão mais justa sobre os discentes e uma melhor assistência às famílias, dado que a ótica da Neurodiversidade e da Inclusão coadunam em vários aspectos, para o despertar de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Os caminhos metodológicos que conduziram esta pesquisa seguem as proposições de uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa (Creswell, 2010; Minayo, 2014). A primeira abordagem é dada, devido a flexibilidade de variáveis possíveis de serem encontradas, considerando os mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2017). Já a descritiva é disposta, uma vez que um dos objetivos desta pesquisa seria justamente, descrever as características de determinada população (Neurodivergentes) e/ou fenômeno (ambiente escolar de algumas escolas do município de São Luís) ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (Prática docente aplicada durante o AEE).

Adotou-se a metodologia qualitativa, uma vez que Yin (2016) aponta o fato desta vertente de pesquisa enaltecer a significação subjetiva dos indivíduos sobre o cotidiano em que elas encontram-se inseridas, possibilitando a experiência sobre uma perspectiva mais aprofundada sobre estes contextos a serem pesquisados, bem como as interações, os grupos, as pessoas, comunidades e /ou organizações. E Gil (2017) destaca que a pesquisa qualitativa permite uma melhor definição do problema e possibilita um melhor diagnóstico de determinadas situações.

Sobre a pesquisa qualitativa Oliveira complementa:

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observação, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (Oliveira, 2016, p.37).

A escolha do desenvolvimento desta pesquisa com abordagem qualitativa, pressupõe uma investigação exploratória, segundo Gil (2016). Para este autor, esse tipo de investigação proporciona certa familiaridade com o problema a ser pesquisado, possibilitando ao pesquisador/investigador uma maior proximidade com o campo a ser explorado, e por conseguinte, facilite a coleta de dados, a compreensão e aplicação dos conhecimentos teóricos relacionados ao objeto da pesquisa. Isto percebe-se no transcorrer da pesquisa pelo investigador em questão, dado este ser também professor especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE da rede municipal pesquisada, possibilitando, por conseguinte, uma maior imersão no campo a ser explorado, com uma certa facilidade coleta de dados e entrelaçamento com os conhecimentos teóricos concernentes à própria pesquisa. Nas palavras de Gil:

A pesquisa exploratória visa, por meio de métodos e critérios, fornecer informações e orientar a formulação de hipóteses de estudo. Tem por objetivo desvelar fenômenos ou explicar aqueles que não foram aceitos, mesmo com as evidências apresentadas. Um bom exemplo de pesquisa exploratória é o estudo de situações problemáticas que devem ser estudadas para resolver e/ou melhorar as situações de conhecimento e experiências do pesquisador (Gil, 2016, p.32).

Como esta pesquisa possui uma abordagem histórica e sociológica precípua, foi necessária uma pesquisa bibliográfica sobre conceitos básicos a serem observados em campo. Nas argumentações propostas por Gil (2017), esta pesquisa é princípio de toda pesquisa acadêmica, justamente por constituir o arcabouço teórico para o desenvolvimento da pesquisa científica a ser elaborada. Segundo Martins e Theóphilo a pesquisa bibliográfica:

Trata-se de estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo (Martins e Theóphilo, 2016, p. 52).

Desta forma, é relevante pontuar que a explanação inicial sobre os movimentos sociais e a condução até o Movimento Social da Neurodiversidade teve o intuito de expor as pautas deste movimento e analisar o entrelaçamento destas com o entendimento dos professores sobre estas questões suscitadas pelos protagonistas da causa, os neurodivergentes. Adotou-se como instrumento de pesquisa para a elaboração da coleta de informações, um roteiro de entrevistas semiestruturado direcionado aos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE da Rede Municipal de São Luís, lotados na área Itaquí Bacanga.

As indagações guiadas pelo roteiro de entrevistas semiestruturado (Apêndice A), intentou a sondagem da compreensão do conhecimento dos professores das salas de recursos multifuncionais sobre a Neurodiversidade e as pautas, e de como, as metodologias, práticas e/ou posturas educacionais refletem, mesmo que indiretamente, este protagonismo das pessoas neurodivergentes. Intencionou perceber quais estratégias os docentes utilizam para a educação de crianças neurodivergentes e quais dificuldades encontradas durante a utilização destas estratégias. Além disso, a entrevista também analisou a possibilidade de sugestões de melhorias no processo de inclusão de discentes neurodivergentes na rede municipal de São Luís pela perspectiva de um dos principais agentes neste campo.

4.1 Lócus da pesquisa

A área de estudo é a macrorregional Itaqui-Bacanga. Segundo dados da Associação Comunitária do Itaqui- Bacanga- ACIB de 2007, a região Itaqui-Bacanga possui 47 bairros, composta pelas microrregionais do Anjo da Guarda, Vila Embratel, Vila Ariri, Vila Bacanga e Vila Maranhão. A macrorregional escolhida é caracterizada social e geograficamente por problemáticas típicas das regiões periféricas, tais como as associadas aos recorrentes caos na infraestrutura, os concernentes à alta concentração populacional e desigualdade socioeconômica latente.

A Secretaria Municipal de Educação- SEMED organiza a disposição das escolas da rede em 7 núcleos: Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui- Bacanga, Zona Rural, Turu-Bequimão, em um total de 252 escolas.

A proeminente escolha do núcleo Itaqui-Bacanga, área de estudo desta pesquisa, se deu dada a proximidade com a Universidade e a familiaridade laboral do pesquisador com o local. Este núcleo é circunscrito em 33 Unidades Básicas de Ensino¹¹, sendo 8 da modalidade Educação Infantil, 17 exclusivas na modalidade Educação Fundamental e 8 distribuídas no diurno com Educação Fundamental e noturno com Educação de Jovens e Adultos - EJA. Destas, somente 5 Unidades têm Salas de Recursos com Atendimento Educacional Especializado, com docentes atuando nos horários de contraturno do ensino regular das crianças neurodivergentes ou no mesmo horário em projetos especiais organizados pela SEMED, como o PROJETERA, Projeto de Intervenção Pedagógica para crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, organizado pela Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE e coordenado pela psicopedagoga e mestre em educação, Maísa Cunha Pinto. Este projeto está sendo implantando desde a metade no ano de 2023, de forma gradual tendo como objetivo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, que possibilitem a otimização do processo de inclusão escolar, permanência na escola e aprendizagem significativa de estudantes com TEA matriculados na rede municipal de ensino de São Luís, no Ensino Infantil, Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais.

As escolas que dispunham de salas de recursos multifuncionais no núcleo Itaqui Bacanga no período pesquisado foram: UEB Henrique de La Roque Almeida, na Vila Embratel; UEB Carlos Saads, na Vila Mauro Fecury 1; UEB Ministro Carlos Madeira, no bairro do Anjo

¹¹ A organização das Unidades de Educação Básica em núcleos encontra-se no site da Prefeitura Municipal de São Luís na página da Secretaria Municipal de Educação. Acesso em 23/09/2023. Disponível em https://agenciasaoluis.com.br/midias/midias/4958_relacao_escolas_municipais_semed_sao_luis_jun_2023.pdf

da Guarda; UEB Conego Sidney Castelo Branco Furtado, na Vila Ariri e UEB Odylo Costa Filho, no Alto da Esperança.

As escolas funcionam nos turnos matutino e vespertino, com Atendimento Educacional Especializado disponibilizado nos horários de contra turno do ensino regular do discente, ou em alguns exceções como o caso do PROJETERA, funcionando em paralelo ao ensino regular com intervenções pedagógicas dentro ou fora da sala regular. Estruturalmente as escolas não apresentam muitos recursos na sala de recursos multifuncionais, e o espaço físico é adaptado na maioria dos locais pesquisados. Ao todo foram levantados 89 alunos atendidos pelo AEE nestas 5 UEB's, com 55 discentes atendidos no turno matutino e 34 no vespertino, sendo a maioria do sexo masculino.

4.2 Participantes

O público-alvo desta pesquisa foram os docentes atuantes no AEE e/ou nas Salas de Recursos Multifuncionais do núcleo Itaqui Bacanga da rede municipal de São Luís. O critério escolhido foi devido a possibilidade de exemplificar a atuação de pautas do movimento da neurodiversidade, concernentes ao processo educativo e ao entendimento das diferenças neurocognitivas como diferença humana a ser priorizada em uma abordagem metodológica na execução das atividades laborais enquanto docente da sala de recursos da UEB em questão. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e agosto de 2023.

Dos 10 professores atuantes no AEE dos locais pesquisados, somente 1 professor não pode ser entrevistado visto que estava ausente da escola por problemas de saúde. Das 33 UEB's somente tem 5 salas de recursos. Na classificação por gênero são 8 mulheres e 1 homem, são 5 no turno matutino e 4 no vespertino. Destes 4 são concursados e 5 seletivados.

4.2.1 Critérios de Inclusão e de exclusão dos participantes

Foram incluídos os docentes que desenvolvem atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais e que desenvolvem atividades com discentes neuroatípicos, ou seja, aqueles lidam com diferentes alterações relacionadas ao desenvolvimento neurológico, tais como: TEA, TDAH, dislexia entre outros, lotados nas UEB's do núcleo Itaqui Bacanga.

Foram excluídos os docentes que trabalham com AEE, mas atendem somente alunos neurotípicos, ou seja, aqueles que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico,

tais como: as pessoas com deficiência física, paralisia cerebral, os considerados “normais”, entre outros.

4.2.2 Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes

A Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, capítulo IV, enfatiza que “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados” (Brasil, 2016).

Desta forma, o risco emocional é um dos possíveis de acontecer, dada a subjetividade dos indivíduos participantes nos processos, tais como a inibição e o receio de exposição. Priorizando isso, busquei ser o mais claro nas informações dadas e nos pretensos resultados da pesquisa, primando pela manutenção de um clima seguro e confiante, sanando as dúvidas relacionadas ao processo.

Em benefício ao docente participante foram dispostos novos conhecimentos sobre neurodiversidade, possibilitando melhorias na prática educativa com a aquisição de novos saberes, propiciando pontes entre estes e os seus discentes neuroatípicos.

4.3 Critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa

Para a suspensão da pesquisa, foram observados se houveram recusas por parte dos informantes, mesmo após a assinatura do TCLE, como também se a margem de colaboradores for inferior ao idealizado, bem como, se foi detectado algum risco ou danos à saúde do participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento, visto que se considera "risco de pesquisa" a possibilidade de quaisquer danos, sejam eles de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, ideológica, cultural e espiritual ao ser humano no processo da pesquisa e/ou dela decorrente. O Pesquisador encerraria a pesquisa e informaria os setores envolvidos, no caso específico, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/UFMA.

4.4 Responsabilidades do Pesquisador e da Instituição (UFMA)

O pesquisador ciente de suas responsabilidades cumpriu o disposto na Resolução nº 510/2016, que trata de nuances éticas das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, de modo a resguardar as informações coletadas primando pelo sigilo e tornando os resultados

públicos, sendo estes favoráveis ou não, comunicando ao Comitê de Ética desta Universidade qualquer alteração no projeto de Pesquisa (Brasil, 2016).

4.5 Impactos esperados

Com esta pesquisa, intenta-se contribuir para que o ambiente escolar seja mais propício para educação de indivíduos neurodivergentes, possibilitando caminhos de diálogos entre as metodologias desenvolvidas no AEE, da Rede, e o Movimento da Neurodiversidade, no que tange ao protagonismo destes indivíduos em sua própria educação. Possibilitando respeito às diferenças e redução de práticas capacitistas dentro destes ambientes.

4.5.1 Desfecho primário

Foram relacionados alguns pontos nas metodologias analisadas que possam possibilitar certa autonomia para os discentes neurodivergentes para construção de uma educação mais inclusiva.

4.5.2 Desfecho secundário

Estimular a redução de perspectivas capacitista no transcorrer dos processos educativos de discentes neurodivergentes, estabelecendo caminhos de protagonismos destes em seu próprio ambiente escolar.

4.6 Aspectos éticos da pesquisa

O presente Projeto foi submetido ao CEP, devido se tratar de pesquisa científica que envolve seres humanos. A pesquisa considerou todos os direitos dos participantes, primando pelos aspectos éticos assegurados pela Resolução nº 510, do CEP/CONEP/UFMA.

A coleta de dados foi realizada somente após aprovação do Comitê de Ética desta Universidade e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo, além da confidencialidade das informações e do sigilo referente ao participante, o ressarcimento de despesas geradas, caso houvessem, assim como o direito de assistência e indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

4.7 Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevistas semiestruturado, visto que esse instrumento, de acordo com Weisheimer *et al.* (2013, p. 44), possibilita “[...] formular perguntas combinando ambos os tipos de respostas, ou seja, apresentando categorias prévias, ao mesmo tempo em que se preserva a possibilidade de obtenção de novas respostas”.

4.8 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto no CEP da UFMA, uma vez que esta pesquisa relaciona-se diretamente com seres humanos. Assim, à priori, foram analisados os documentos oficiais da SEMED¹², norteadores do AEE voltados para os discentes neuroatípicos, Tal etapa fora escolhida dada a necessidade de uma análise da realidade social destas práticas educativas, identificando em que situação são percebidos alguns fenômenos (Gil, 2017). De certa forma, a aplicação das perguntas do roteiro de entrevistas permitiu uma visualização entre os documentos oficiais, as metodologias aplicadas e as alteridades dos alunos.

Um notável ponto a ser observado, no decurso da concepção do conhecimento científico, é que este emerge na /ou da resolução dos questionamentos e indagações científicas (Chase; Wylie, 1985; Volpato, 2017). Para resolver problemas dessa natureza, o cientista pode se valer de numerosos percursos metodológicos, os quais devem ser selecionados em função do problema que motivou a investigação (Carrara, 2014). Esse roteiro de perguntas semiestruturado é frequentemente utilizado em pesquisas qualitativas, onde o objetivo é obter insights mais profundos e compreender as nuances das experiências dos participantes. Na prática, o entrevistador faz perguntas abertas para encorajar discussões mais amplas e capturar informações mais ricas sobre o tema em questão.

A familiaridade laboral juntamente com o relacionamento consciencioso e cortês entre o pesquisador e a rede municipal, proporcionou certa aceitabilidade entre os docentes pesquisados, uma vez que o mesmo tinha experiência como cuidador e agora como docente especialista em AEE. Vale ressaltar que o primeiro contato se deu somente após a autorização

¹² Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís – MA. Acesso em 05/06/2023 disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4040_semed_sao_luis_proposta_curricular_3_educacao_especial.pdf

da SEMED de São Luís, bem como a execução das entrevistas somente após o consentimento e assinatura do TCLE.

O roteiro de entrevistas semiestruturado norteador da entrevista com os participantes da pesquisa teve como propósito de coletar as informações necessárias ao objetivo da investigação. Este instrumento de coleta de dados foi constituído por seis itens sobre o perfil dos docentes e dez questões relacionadas ao tema da Neurodiversidade e a atuação como docente de AEE, estruturado com perguntas abertas, no qual pretendeu-se traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Assim,

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo (Oliveira, 2016, p. 83).

A inclusão de entrevistas e, mais precisamente, de entrevistas semiestruturadas evidencia uma possibilidade de apreciação metodológica adequada dada a pluralidade existente nas problemáticas científicas (Mcgrath; Palmgren; Liljedahl, 2019). Esta estratégia é notada frequentemente em áreas como Sociologia, Psicologia, Educação, Antropologia, Pedagogia, Serviço Social e Medicina, para uma coleta mais apurada do saber em experiência, por fornecer uma compreensão mais completa e contextualizada do tópico em estudo (Gil, 2016; Marconi; Lakatos, 2003).

Antônio Gil (2016) sintetiza tudo, notabilizando a entrevista como uma técnica preponderantemente útil para investigar o comportamento e a subjetividade humana. Por intermédio dela, abrem-se possibilidade de apreensões dos dados pertinentes ao que os indivíduos fazem, como fazem e suas motivações pelas quais fazem o que fazem; possibilitando a investigação subjetiva dos sentidos e as circunstâncias sob as quais sentem o que sentem; além de possibilitar a identificação das razões de comportamentos específicos, entre tantas outras possibilidades.

Como o objetivo principal desta pesquisa é o de analisar a viabilidade de aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes nas UEB's localizadas área Itaqui Bacanga, na periferia de São Luís, a oitiva dos professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais fez-se preponderante seguindo o roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A). Conforme Severino, a entrevista é:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências

Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (207, p. 124).

As entrevistas foram gravadas para facilitar a escrita das informações colhidas. A opção por um roteiro semiestruturado com perguntas abertas em uma entrevista, se deu primando pela liberdade dos participantes em suas respostas, possibilitando a obtenção de informações mais detalhadas, já que as perguntas abertas permitem que os entrevistados expressem suas opiniões, pensamentos e experiências de maneira mais livre. A entrevista foi constituída por seis itens sobre o perfil dos docentes e dez questões relacionadas ao tema da Neurodiversidade e a atuação como docente de AEE, sendo os entrevistados consultados sobre a gravação das mesmas, primando pela anuência das partes envolvidas. Conforme Lüdke e André, a gravação, se enaltece o entendimento mais completo da linguagem do indivíduo uma vez que é possível registrar as suas expressões orais, imediatamente, possibilitando maior liberdade ao entrevistador/pesquisador para prestar atenção ao entrevistado. E assim também:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Lüdke, André, 1986, p. 33).

A interação que a entrevista proporciona a obtenção de informações complexas e detalhadas sobre determinados assuntos na perspectiva particular dos entrevistados.

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações (Severino, 2007, p. 125).

Ratificando as ideias supracitadas, Gil, assegura ser a entrevista “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (2017, p. 117).

As entrevistas foram realizadas em dias e horários combinados com a gestão e com os docentes, e ocorreram separadamente, sendo entrevistado um professor de cada vez. Observando a advertência do TCLE, pertinentes à ética no trabalho de campo, elucidando dúvidas insurgentes e conseqüentemente de se criar um ambiente respeitoso e de confiança com os envolvidos na pesquisa.

As palavras de Lüdke e André corroboram com este entendimento acima, pois para os autores em questão, para que a entrevista obtenha êxito em seus resultados faz-se necessário: “[...] Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve

desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso” (1986, p. 35).

Todas as entrevistas ocorreram no próprio ambiente escolar em horários definidos em conjunto com a Gestão das UEB's e de acordo com a disponibilidade dos sujeitos participantes, dada a escolha dos docentes pela facilidade de acesso, e por apresentarem dificuldade de locomoção em lugares externos ao ambiente, bem como estarem com outros compromissos pessoais e laborais, com tempo reduzido. Entretanto dois docentes apresentaram impossibilidades devido a problemas pessoais, um afastado por doenças e outra afastada por licença maternidade.

As realizações das entrevistas aconteceram nos meses de junho e agosto de 2023, dado que a pesquisa só foi autorizada no dia 14 de junho de 2023 pela SEMED. Ressaltando que nenhum dos entrevistados serão identificados nesta pesquisa, visto que o anonimato era uma das condições de participação na pesquisa prezando pela integridade e segurança dos mesmos. Tal premissa está presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a coleta dos dados, estes foram sistematizados, as entrevistas transcritas na íntegra, buscando retratar as linguagens e as emoções presentes no discurso dos sujeitos, de modo a instrumentalizá-los para a análise, realizando o entrelaçamento dos dados, das entrevistas e das observações, tendo, por conseguinte, seu conteúdo apreciado em concordância com a incorporação do referencial teórico norteador o trabalho, assim como os objetivos propostos nesta pesquisa, culminando na produção do documento final.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos com a pesquisa, cabe ressaltar que a construção dos dados se deu seguindo o roteiro de entrevistas semiestruturado aplicados com os professores de AEE das salas de recursos multifuncionais das Unidades de Educação Básica do núcleo Itaqui Bacanga da Rede Municipal de São Luís. Esses instrumentos de coleta de dados buscaram analisar as percepções que os professores participantes da pesquisa apresentaram sobre os discursos suscitados pelo Movimento Social da Neurodiversidade, se tinham conhecimento, ou se as suas experiências laborais na educação de crianças neurodivergentes se conectavam (ou não) com as pautas suscitadas, mesmo sem conhecê-las.

Faz-se importante salientar que, no transcorrer da exposição dos dados da coleta, os indivíduos entrevistados serão apresentados e identificados seguindo a identificação das letras do alfabeto. Essa providência foi tomada primando por um referencial mais preciso na identificação das falas de cada participante, propiciando melhor análise por parte do pesquisador, concomitantemente garantindo o anonimato dos nomes dos entrevistados no decurso de todas as fases e na divulgação dos resultados da pesquisa.

5.1 O Perfil dos Professores Entrevistados

O roteiro de entrevistas semiestruturado inquiriu primeiramente sobre aspectos específicos dos respondentes, sendo perguntado no início de cada entrevista, dada a importância de compreendermos primeiramente o professor. A apresentação dos resultados foi organizada conforme as perguntas do roteiro de entrevistas, que contribuiriam para subsidiar a análise qualitativa, proporcionando a identificação do gênero, da idade, UEB de lotação, da experiência e trajetória profissional e da formação voltada à educação de alunos neuroatípicos. Sobre a importância de se traçar o perfil dos docentes:

Conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos (André, 2013, p. 51).

Por conseguinte, o subsequente quadro 1 apresenta os dados obtidos evidenciando as características dos 9 professores que participaram do estudo nas UEB' do núcleo Itaqui Bacanga. Os respondentes foram identificados por codinome conforme a sequência alfabética, como professor A, professor B, professor C e assim sucessivamente. Vale ressaltar que como a

diversidade de professores é quase inexistente, em relação ao gênero, não identificarei os docentes nesta categoria dado existir somente um do masculino, e uma prévia solicitação de seu anonimato.

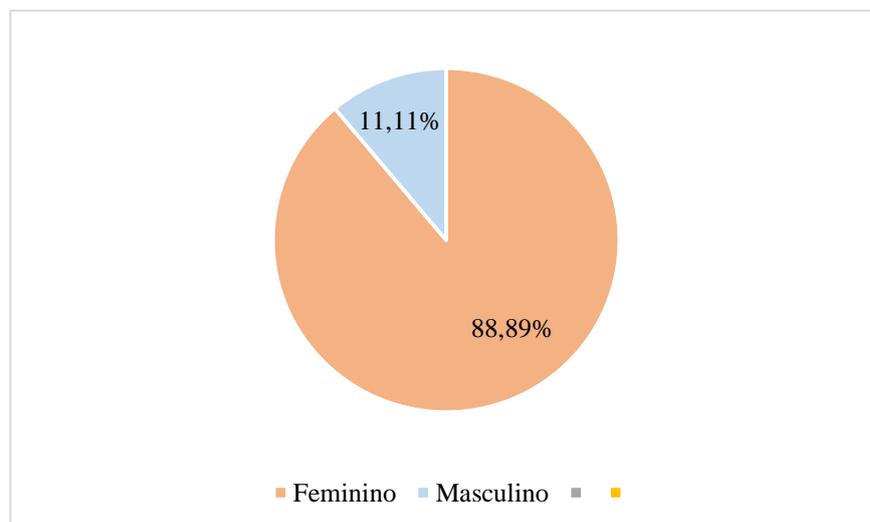
Quadro 1 – Dados do perfil dos respondentes da pesquisa

Docentes	Idade	Tempo de atuação como Prof. AEE	Quantidade de alunos neurodivergentes	Forma de entrada na Rede
Professor A	31 anos	1 mês	3 alunos	Seletivo
Professor B	40 anos	2 anos e 6 meses	15 alunos	Concurso
Professor C	37 anos	14 anos	10 alunos	Seletivo
Professor D	28 anos	2 meses	9 alunos	Seletivo
Professor E	43 anos	3 meses	12 alunos	Seletivo
Professor F	40 anos	2 meses	7 alunos	Seletivo
Professor G	49 anos	15 anos	20 alunos	Concurso
Professor H	38 anos	13 anos	5 alunos	Concurso
Professor I	34 anos	8 anos	9 alunos	Concurso

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os dados supracitados contribuíram para nortear a análise de investigação qualitativa na qual se insere o referido estudo, proporcionando a identificação do perfil dos educadores do AEE do núcleo Itaqui Bacanga e suas trajetórias profissionais. Conforme o gráfico 1, que se segue, dentre os 9 professores respondentes um é do gênero masculino, e não foi identificado a pedido particular de anonimato, sendo possível inferir assim, que dos nove docentes participantes da pesquisa 8 (88,89%) são mulheres. Há décadas estes dados se preservam, como apontam Bruschini e Amado (1988), uma vez que, sobre elas, ainda persiste a influência da tradição patriarcal, as incumbindo signos e papéis sociais atrelados ao cuidado e à maternidade.

Gráfico 1 – Classificação por Gênero

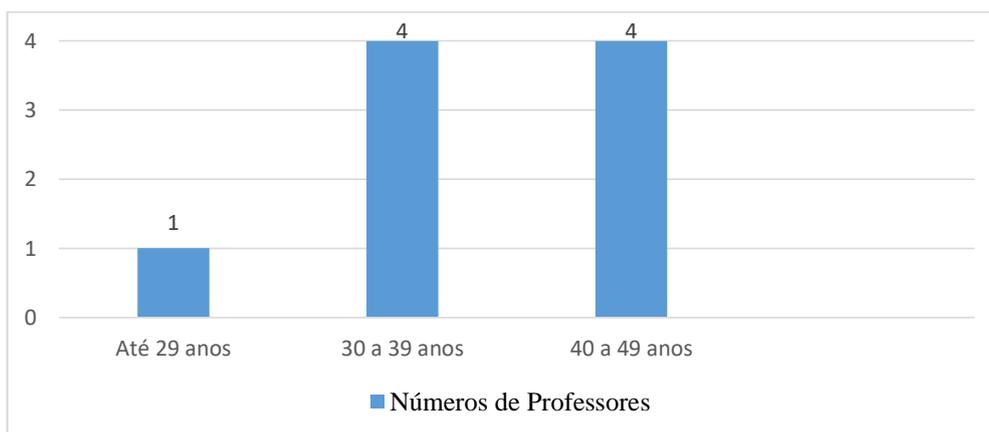


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Notabiliza-se que os dados obtidos validam as informações levantadas pelo Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2022. Os resultados demonstraram que os professores do ensino fundamental, lotação de todos os docentes respondentes do AEE do núcleo Itaquí Bacanga são, também, majoritariamente, mulheres (77,5%), ou seja, cerca de 1.097.201 mil mulheres atuantes na educação no ensino fundamental do total de 1.414.211 docentes pesquisados pelo órgão estatal (Brasil, 2023).

Concernente ao item idade foram identificados três grupos de faixa etária, como consta no Gráfico 2 infracitado, sendo um docente com idade de 28 anos, quatro professores com idade entre 30 e 39 anos e quatro com idade entre 40 e 49 anos, resultando em uma idade média de 37,77 anos. Esse resultado se coincide com o obtido pela pesquisa do Censo, já supracitada, do INEP, que constatou que as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos, tal como evidenciado no quadro acima (Brasil, 2023). Estes dados refletem em ambas as perspectivas, que tais docentes trazem consigo certa maturidade e experiência bem como a estabilidade profissional e a identificação com a compreensão da deficiência e da inclusão num caráter mais amplo.

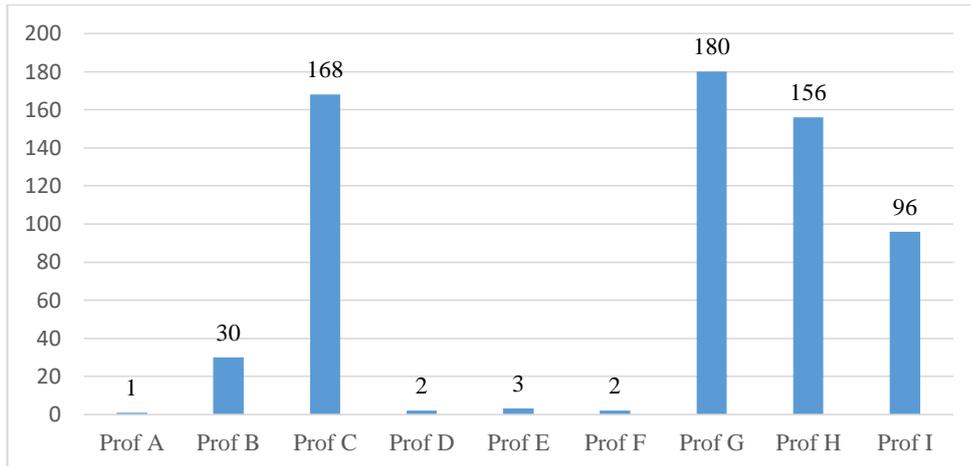
Gráfico 2 – Faixa Etária dos Docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Outro quesito a ser abordado no perfil dos respondentes é o concernente à experiência profissional como docente de AEE, resumidas no Gráfico 3, notabilizando-se certa discrepância pertinente a contagem de tempo como atuação na educação especial, dado existirem professores que lecionam no AEE por mais de 15 anos enquanto o menos experiente está atuando a cerca de um mês.

Gráfico 3 – Experiência Profissional: Tempo de atuação como docente de AEE (em meses).



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Diante dos dados do gráfico acima é notória a existência de que os docentes encontram-se em etapas distintas de experiências profissionais, com três docentes com mais de 10 anos de atuação na docência de AEE e quase metade com menos de 6 meses de atuação. O que oportuniza a maturidade laboral, obtida pela experiência, para lidar com a complexidade do ensino nesta modalidade nas periferias, uma vez que além dos entraves da estrutura e a falta de recursos, ainda existem problemas socioeconômicos determinantes de muitas ações, tais como o acesso a terapias e tratamentos.

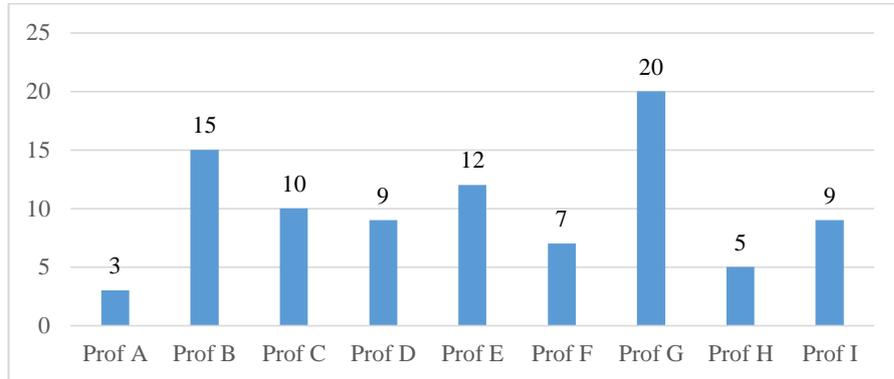
Outro item analisado foi o relativo à quantidade de alunos neurodivergentes atendidos por cada docente, dado dispostos no Gráfico 4, refletindo o crescente aumento de matrículas de alunos atendidos pelo AEE nas redes públicas de ensino, como consta nos dados do Censo:

Destaca-se aqui o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/ superdotação. Observando (...), verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92,0% e passou para 94,2% em 2022. O percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022 (Brasil, 2023, p. 38).

O aumento no percentual destas matrículas se deu pela influência de diversos fatores tais como a crescente conscientização sobre neurodivergência (tais como o TEA, por exemplo), avanço de políticas públicas para inclusão destas crianças no espaço escolar, possibilidades de diagnóstico precoce da condição, o que gera uma demanda específica a ser atendida pelas

escolas, indicando uma gradual mudança de paradigma, com enfoques para a diversidade e inclusão nas escolas públicas e na sociedade como um todo.

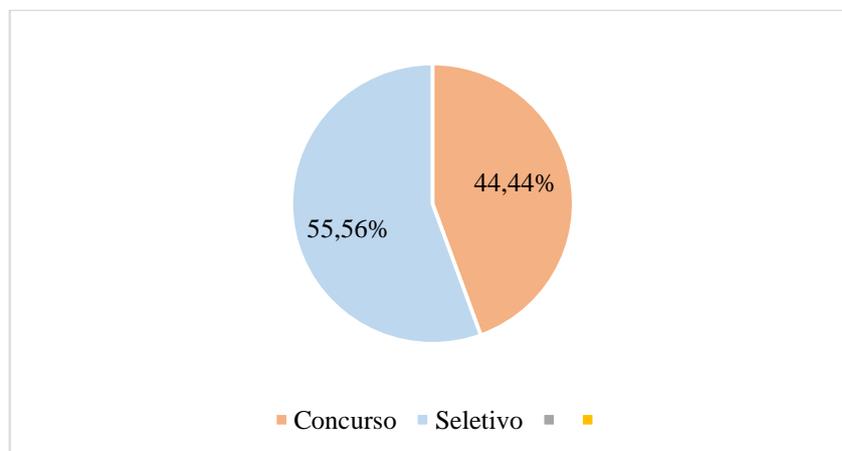
Gráfico 4 - Quantidade de alunos neurodivergentes atendidos por cada docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por último é possível observar no Gráfico 5 como foi a entrada na Rede Municipal, que está diretamente ligada ao tempo de atuação da maioria dos docentes juntamente com a experiência educacional especializada. Dos docentes com mais de 10 anos de atuação dois são efetivos e/ou com experiência laboral dividida entre escolas particulares e públicas, somente um docente que é oriundo de seletivo. Importa suscitar que devido o crescente aumento de matrículas, dados do último Censo, tem-se gerado uma demanda por profissionais, se tornando uma área laboral muito promissora no momento e para os próximos anos.

Gráfico 5 – Forma de entrada na Rede Municipal



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ressalte-se assim que a maioria dos professores de AEE atuantes, atualmente, no núcleo Itaquí Bacanga da Rede Municipal de São Luís são advindos do Processo Seletivo para professor da SEMED realizado no ano de 2022. E o fato de serem seletivados, recém contratados da data da pesquisa e com pouca experiência laboral na área, não lhes permitiu muito aprofundamento sobre questões relacionadas ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, uma vez que quatro dos cinco docentes apresentaram esta experiência como a primeira na educação especial.

5.2 **Análise das Entrevistas**

Os resultados foram examinados utilizando a técnica de análise de conteúdo, a qual é considerada uma abordagem de pesquisa desenvolvida para formular inferências reproduzíveis e válidas com base em dados específicos. Essas inferências podem ser aplicadas ao contexto em questão e visam obter indicadores, sejam eles quantitativos ou não. O método empregado envolve procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens, possibilitando a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção dessas mensagens, conforme descrito por Bardin (2011).

Por conseguinte, destaca-se que inferir é interpretar, é extrair significado, é deduzir o que está presente em um texto. Dessa forma, a análise de conteúdo busca tirar conclusões ou fazer inferências (explicações) que podem estar, tanto explicitamente quanto implicitamente, no próprio texto. De acordo com Bardin (2011), o processo inferencial envolve três elementos básicos: as variáveis de inferência, o material analisado e a explicação analítica. A análise qualitativa de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de interpretação sistemática do significado oculto dos textos, utilizando a leitura como meio de produção de dados.

A entrevista conduzida com os participantes da pesquisa teve como objetivo adquirir informações para uma análise mais apurada sobre a viabilidade de aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neuroatípicas em Unidades Básicas de Ensino (UEB's) localizadas área Itaquí Bacanga. É relevante salientar que, durante as entrevistas, não se considerou apenas o conteúdo verbalizado pelos professores, mas também a maneira como foi comunicado, englobando elementos como a oralidade, gestos, expressões dos entrevistados, coesão e, portanto, as nuances implícitas nas entrelinhas da comunicação.

5.2.1 Conhecimentos sobre o Movimento da Neurodiversidade

O primeiro questionamento da entrevista teve por foco a sondagem da compreensão dos docentes sobre o Movimento Social da Neurodiversidade e suas pautas: “*O que você entende por Neurodiversidade? E por discentes neurodivergentes?*”. Importante retomar que o debate sobre a Neurodiversidade ainda encontra-se em vias de evolução no país, e muitos conceitos ainda estão sendo habituados ao cotidiano escolar e acadêmico-científico, como veremos nos relatos que se seguem.

Dos 9 professores respondentes nenhum soube responder de forma precisa o que seria a Neurodiversidade, contudo os professores A, B, E, D e G fizeram uma relação direta com os conceitos de neurociência ou de atipicidade neural, o que não deixa de estar em conexão com o tema. Já o professor I respondeu algo relativo ao entendimento do respeito às diferenças humanas, uma das principais demandas do movimento. Intentando uma melhor visualização dos resultados ora apresentados, descrevemos algumas falas dos professores(as):

Professor A: Eu entendo que a nossa sociedade está dotada de pessoas diferentes. Apesar de serem neurotípicos, eu vejo o aluno como crianças, que têm essas (...), posso dizer “limitações”, e que a sociedade precisa compreender essas limitações e precisa pensar na possibilidade de trabalhar com este alunos para que eles se sintam integrados dentro da sociedade.

Professor B: Já ouvi falar mas não sou muito aprofundada no assunto. Mas neuro vem (pausa), eu creio que sejam algumas doenças relacionadas ao psicológico, ao neurológico da pessoa, da cabeça popularmente dito, da pessoa como autismo, pessoas com TDAH, eu acho que engloba todas essas “doenças” (entre aspas foi ditado).

Professor D: São as pessoas, as crianças que possuem alguma alteração (né?), alguma diferença (né?). Algo que já nascem com esta diversidade cerebral (pausa) neural.

Professor E: São variações do cérebro (né?) com relação à sociabilidade, entendeu?

Professor G: Não. Crianças típicas e atípicas sim, mas neuroatípicas não.

Os professores A e B trazem evidenciam em suas falas acima a latência do discurso clínico na perspectiva docentes, relacionando com o construto social de normalidade elaborado ao longo do tempo e reiterado pela educação escolar binária entre o normal e o patológico, o bom aluno e o mau aluno, entre outras tantas.

Uma evidência mais próxima do conceito de Neurodiversidade foi a do Professor I que relacionou conceitos da Psicologia para a elaboração da resposta, retomando perspectivas basilares do movimento em questão pertinentes à necessidade de compreensão da diferença humana nos espaços sociais de convivência dos indivíduos neurodivergentes, mesmo na existência de padrões de desenvolvimento.

Professor I: A minha compreensão de Neurodiversidade é sobre este comportamento cerebral, este desenvolvimento cerebral que, dentro da psicologia, a gente compreende que existe um desenvolvimento típico, e quando a gente pensa no desenvolvimento atípico, uma diversidade, é quando este cérebro ele tem esse (pausa), a gente não pode dizer exatamente, mas ele tem disfunções, mas ele não funciona nos padrões dos estudos da psicologia ou da neurociência. Eu compreendo isso, como este comportamento diferente, dentro dos padrões de normalidade que a gente culturalmente enquadra.

A compreensão do outro a partir da diferença e a não ciência dos outros docentes sobre a Neurodiversidade são dados que nos permitem verificar que apesar do debate não estar perceptível, ele já é existente ainda que em passos pequenos dado o debate já estar em construção neste país, e na própria América Latina, e ainda carecendo de maior difusão de suas pautas, inseridas nos contextos sociais, culturais, identitárias de cada povo (Abreu, 2021). Bem como a criação e difusão de literaturas relativas ao tema e propagação de programas de formações específicas para esta temática. Conforme De Andrade Viana e Manrique (2020, p.92): “A Neurodiversidade é um novo paradigma que emerge de mobilizações sociais, estudos e pesquisas relacionados principalmente, ao grupo das pessoas autistas, alcançando diferentes esferas de discussão”. Sendo assim, faz necessária a difusão das perspectivas do movimento como propagação de novos conhecimentos instigando a mobilização dos círculos sociais em prol da aceitação da diferença como elemento humano agregador, coadunando com a proposta desta pesquisa de ser mais um elemento propulsor das ideias deste movimento, especificamente na propositura de um ambiente escolar menos capacitista e mais inclusivo.

Neste contexto, vale a pena suscitar a compreensão de Paulo Freire (1989, p.39), em relação ao movimento de disponibilidade que o professor necessita estar no que diz respeito a novos aprendizados, a abertura para novos saberes, pois “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. De acordo com as respostas fornecidas, os professores têm buscado aprender novos conhecimentos em relação ao entendimento dos alunos público-alvo da educação especial, que tem como seu maior percentual os discentes neurodivergentes.

5.2.2 Perfil dos alunos neurodivergentes

Neste subcapítulo encontram-se as respostas dos entrevistados concernentes aos discentes neurodivergentes, significadas pela indagação: “*Você possui, em sala de aula, discentes neuroatípicos? Identifique esses casos (quantos, sexo/gênero, idade, série e necessidade educacional específica)*”. Como vimos anteriormente, existe certa carência de

conhecimentos dos docentes sobre a temática em questão, desta forma, para responder a esta indagação, todos os professores entrevistados tomaram como referência de entendimento sobre o quesito “alunos neurodivergentes”, os discentes com TEA ou autistas (como a maioria se referenciava), que se enquadram somente em um dos componentes destes grupos, sendo também o recorte de maior conhecimento e destaque tanto no espaço escolar quanto na luta social do movimento. Tal percepção fica evidente na resposta do Professor I:

Professor I: Eu tenho, aqui na escola, mais meninos. Eu tenho mais estudantes meninos, eu só tenho duas estudantes com o autismo e todos os outros são meninos. Eu tenho 2 estudantes que são nível 3 de suporte. Então são estudantes que são não verbais, que tem hiperatividade associada, então isso é uma diversidade que traz para gente uma necessidade ainda de mais apoio para estes estudantes. Então são os estudantes mais desafiadores que eu tenho, são dois estudantes.

As pontuações descritas acima trazem à reflexão uma problemática muito latente da educação especial num contexto geral e também nas situações das escolas da área Itaqui Bacanga: A educação de crianças com TEA com nível de suporte 3. Este grupo requer uma atenção e apoio específicos por apresentarem alguns déficits e excessos comportamentais, sendo imprescindível a realização de avaliação comportamental individualizada que possibilite a observação das habilidades básicas destes indivíduos, para a elaboração de estratégias aplicáveis ao ensino delas com planejamento e intervenções que auxiliem no desenvolvimento de autonomia e aquisição de repertório acadêmico e social. A carência de suporte de profissionais habilitados no trabalho destas especificidades na rede pública de São Luís acaba por agravar esta educação desafiadora que o Professor I aponta acima.

Dos 90 alunos neurodivergentes relatados pelos professores no Quadro 1, a maioria encontra-se matriculada no Ensino Fundamental, é do gênero masculino, da própria UEB ou de áreas vizinhas, sendo atendidos no contraturno. Salvo algumas exceções, como o caso de discente do EJA atendida pelo Professor B. Como existe uma escassez de salas de recursos multifuncionais no núcleo Itaqui Bacanga, as existentes tentam suprir a carência com um suporte para as áreas circunvizinhas. O que nos mostra a resposta do Professor B, sobre este assunto:

Professor B: Eu tenho sala, tenho com TDAH, autismo... Sexo a maioria são homens. Idade, eles variam muito de (pausa). Como aqui é (pausa), eu trabalho com crianças que fazem o Fundamental II, do 6º ao 9º ano, eles tem em média de 12 a 20 anos. Eu tenho uma de 20 e poucos anos que já faz EJA, à noite (tá?) Sexo a maioria são homens (como já falei). A maioria dos alunos são da área, a grande maioria, da Vila Nova e outras. Eu tenho alunos de outra escola porque não tem salas de recursos nas escolas que eles estudam o normal mesmo então, eles vem procurar a sala de recursos mesmo, que engloba Mauro Fecury, Vila Nova, uma parte do Alto da Esperança e assim vai.

O Professor H também identificou um de seus alunos com faixa etária divergente que também é atendido na SRM e pelo EJA. Os nomes serão ocultados para preservar a identidade dos alunos. Sendo a maioria do público alvo atendido nas SRM oriunda do Ensino Fundamental Ano Iniciais.

Professor H: Eu tenho sim, tenho 3 alunos laudados. Todos os 3 são meninos. O R. tá com 17 anos, o A. tá com 7 anos e o M. tá com 9 anos. Os dois menores o nível intelectual é melhor que o R.

Importante ressaltar, a existência de uma crescente demanda no público alvo do AEE na rede pública de ensino no país, carecendo de uma ampliação de atendimento aos estudantes em todas as modalidades da educação básica, como o disposto no Censo que:

Atendimento educacional especializado (AEE): é a mediação pedagógica que visa a possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2023, p. 75).

Entretanto esta demanda ainda está muito aquém de ser atendida em sua plenitude dada a frágil estrutura de suporte atual frente ao quantitativo de alunos matriculados sem atendimento mínimo de suas demandas educacionais.

5.2.3 Percepção dos docentes sobre o processo de inclusão

Segundo Mantoan (2002), a presença da educação especial na política educacional brasileira remonta ao final da década de 50, e sua situação atual é resultado de um percurso delineado por diversos planos nacionais de educação geral. Esses planos tiveram um impacto significativo nas direções estabelecidas para o atendimento escolar de alunos com deficiência. A evolução dos serviços de educação especial passou por diferentes fases. Inicialmente, destacou-se uma abordagem essencialmente assistencial, focada exclusivamente no bem-estar das pessoas com deficiência. Em uma segunda fase, houve uma priorização dos aspectos médicos e psicológicos. Posteriormente, a educação especial foi incorporada às instituições de ensino escolar e, mais tarde, integrada ao sistema geral de ensino.

Atualmente, a educação especial enfrenta o desafio da proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular. Esse movimento representa

uma mudança significativa em relação às abordagens anteriores, buscando a participação plena e sem restrições dos alunos com deficiência no ambiente educacional regular.

Desta forma, a inclusão na educação desafia as práticas conservadoras ao questionar as bases dos sistemas educacionais. Ela rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo nas escolas, contestando a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção de privilegiados para frequentar as instituições de ensino. Ao fazer isso, a inclusão gera reflexões sobre identidades e diferenças, promovendo discussões sobre inserção e/ou exclusão no contexto educacional.

No transcorrer das entrevistas tiveram duas perguntas relacionadas ao processo de inclusão, a primeira “O que você acha do processo de inclusão de crianças neurodivergentes na rede municipal de São Luís?” e a segunda “O que você tem a dizer sobre a expectativa e a realidade da inclusão de discentes neurodivergentes na instituição em que trabalha? Por quê?”. Na perspectiva dos respondentes em relação as suas percepções individuais sobre a inclusão, quatro destes relacionaram dificuldades referentes à formação de professores, três apontaram dificuldades quanto à estrutura e a escassez de materiais didáticos, um em relação ao apoio de pais e responsáveis e outro não soube opinar devido à recente contratação na Rede.

O Professor I, ressaltou sobre a formação de professores mas também destaca uma das principais pautas do movimentos sociais das minorias ao longo dos séculos e, principalmente o da Neurodiversidade: a complexidade de se incluir para a diferença numa sociedade acostumada a padronizar comportamentos (Singer, 1999; Ortega, 2008; Abreu, 2021).

Professor I: A inclusão, ela é muito complexa, a gente não pode partir da ideia do simplismo. A inclusão, de toda forma, ela vai ser complexa porque, o ser humano, ele não está acostumado a lidar com o que é diferente, com o que sai daquilo que eu tenho como perfeição na minha cabeça, como valores. E aí, a escola, ela não está isolada, então ela faz parte deste mundo que a gente se acostumou a entender, a padronizar. E a inclusão, dentro deste contexto de sociedade que não lida bem com a diversidade, com o que é distinto, a escola ela sofre com isso também, e eu entendo que a gente enfrenta muitos desafios, principalmente atitudinais e isso tem a ver, claro, com a formação, infelizmente, que ainda é muito ineficiente.

E continua com problematizações pertinentes à formação de professores no Brasil, apontados por Chahini (2010, p. 14):

O educador deve se permitir passar por situações nas quais assumo a posição de aprendiz, experimentando as angústias do não saber, do des-saber, até chegar à percepção da necessidade de aprendizado constante. Acredita-se que, dessa forma, o professor possa rever e refazer alguns conceitos que fundamentam seu modelo de ensino-aprendizagem. De igual modo acredita-se que a falta de oportunidade em participar de um cotidiano melhor em função da própria história que insistia em continuar sob a sombra do preconceito, está ficando para trás. Hoje há, de fato, um novo tempo. O espaço da visibilidade está se abrindo para contar uma nova história.

O entrave de docentes nesta reconstrução do seu fazer pedagógico retoma a crítica feita pela pesquisadora Juslaine Nogueira (2015) a respeito do ideal de aluno esperado: o corpo docilizado, de comportamento submisso, muitas vezes alcançada por via medicamentosa, em prol desta busca pela pretensa normalidade. Estes questionamentos foram suscitados também pelo Professor I, nas falas:

Professor I: E eu penso que a questão da formação é algo que pode impactar de forma muito favorável, para que a gente vá trabalhando, constituindo professores mais conscientes de que eles não vão encontrar uma sala homogênea, de que nunca vai existir esta sala, de que ela nunca existiu, e de que talvez, agora a gente só esteja colocando uma lupa para que a gente veja, compreenda e acolha a diversidade. E eu sei que isso também é muito difícil porque o professor ele tem a tarefa de ensinar, e quando ele esbarra no fato de o estudante não conseguir aprender, ele vai sofrer algumas questões, primeiro é dizer: “Eu não sei fazer o meu ofício!”. Então isso é difícil, a inclusão ela perpassa por questões políticas. Mas como eu estou na escola, na sala de aula, a questão atitudinal é uma das barreiras mais significativas, porque, às vezes, a gente encontra professores que são muito avessos a materializar, compreender que a diversidade ela está aí e não existe um caminho, não existe outro caminho.

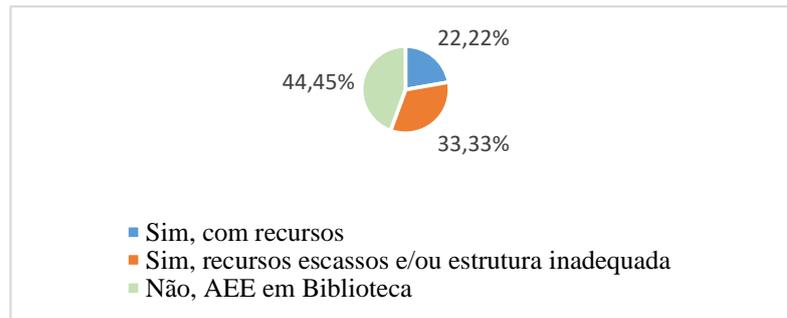
Quando o Professor I aponta as questões relacionadas à diversidade, ele acaba por retomar um questionamento do movimento da Neurodiversidade: a sociedade precisa aprender a lidar com as diferenças (Abreu, 2021; Singer, 1999). E como o mesmo também ressalta: “a diversidade ela está aí e não existe um caminho”. Já outros apontaram falhas na conjuntura geral, num misto entre Poder Público, a formação de professores e à própria estrutura das salas:

Professor G: Então essa inclusão, eu vejo que ela hoje, tentar se articular mas as políticas públicas não ajudam com que elas se articulem dentro das (pausa), dentro do chão da escola. Porque lá na secretaria, no ministério da educação é muito lindo e muito bonito mas quando vem pro chão da escola e se depara com a realidade, do quantitativo de alunos, a falta de recurso, da falta do espaço do professor, mesmo esses que estão como tutor em sala.

Professor B: Assim, eu acho um pouco precário (tá?). Até mesmo pela sala de recursos em que nós estamos, porque (pausa) não temos nenhum tipo de material, não temos nada, nada vezes nada. E se não for o professor correr atrás dos recursos, dos materiais, até as xerox (pausa), às vezes é difícil por que as vezes não tem xerox, não tem material, não tem Chamex, não tem tinta, (pausa). É difícil! O professor mesmo é que faz a sala de recursos, por que se não fosse o professor (pausa) até hoje não tinha nenhum tipo de material, nenhum tipo de recurso lúdico e didático para a escola.

Estas falas retomam questões estruturais tanto do movimento em prol de políticas públicas mais eficientes, quanto da própria educação como um todo, dado que a precarização das escolas públicas brasileiras ainda é um grave problema a ser enfrentado. Estes apontamentos suscitados pelo Professor B, podem ser analisados no Gráfico 6, logo abaixo, referente ao quantitativo de salas de recursos multifuncionais.

Gráfico 6: Salas de Recursos Multifuncionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Das UEB's analisadas, somente duas tinham salas de recursos com materiais didáticos aplicáveis ao AEE e advindas de doações e/ou compras de docentes, três sem recursos específicos e/ou com estruturas inadequadas com espaços reduzidos, sem ventilação, com poeiras, entre outros problemas estruturais, e quatro realizando atendimentos adaptados em biblioteca para continuar o AEE da Unidade.

Diante do exposto, nota-se que o labor prescrito para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM) não se alinha completamente com a prática efetivamente realizada; em outras palavras, há uma lacuna entre as diretrizes externas e a realidade enfrentada pelos educadores nessas salas. O docente se encontra em uma situação de insucesso, incapaz de seguir rigorosamente o que está estabelecido. Afetivamente, o profissional enfrenta esse desafio, experimentando uma gama variada de sentimentos. No entanto, essa situação proporciona uma vivência autêntica da realidade e uma reflexão sobre si mesmo em meio a uma circunstância desafiadora, base fundamental para a inteligência que impulsiona o sujeito a interagir com o mundo.

Desta forma, atuar no contexto escolar com a perspectiva de inclusão de indivíduos, vai além de uma simples aplicação técnica, como destacado por Sawaia (2014). Requer do profissional uma mobilização subjetiva mais intensa para alinhar suas práticas com o que é preconizado pela legislação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), implicando em uma responsabilidade tanto individual quanto coletiva. O trabalho docente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) transcende as fronteiras físicas do ambiente, envolvendo ações mais complexas que demandam o estímulo da comunidade escolar a refletir sobre o próximo, as políticas públicas e, sobretudo, sobre a dialética presente entre a inclusão e a exclusão (Paisan et al., 2017).

O AEE foi concebido com a finalidade de promover o desenvolvimento do aluno com deficiência em suas particularidades, por meio de ações complementares ao ensino regular,

conforme ressaltado por Fávero, Pantoja e Mantoan (2007). E coaduna com as pautas sociais de educação pautada nas diferenças dos indivíduos, fator básico da condição humana (Abreu, 2021; Singer, 1999; Wise, 2023).

Este contexto abre margem para as respostas referentes à expectativa e realidade ao se trabalhar com inclusão, e todos tiveram impacto negativo ao se depararem com a ausência de estrutura adequada para um efetivo trabalho de inclusão, possibilitando a exploração das potencialidades educacionais dos estudantes do AEE. Com o relato, os professores:

Professor A: Eu acho que o professor de AEE vem pra escola muito sonhador (né?), com muita expectativa. Acha que vai encontrar uma sala de recursos com muitos recursos. E quando chega na escola a gente vê a realidade do ensino público: que é defasado, tem muito déficit, as salas de recursos não são muito equipadas. Aqui eu estava esperando muitos recursos, computadores, várias ferramentas para trabalhar e a gente se sente decepcionada, na verdade.

Professor B: Olha eu vim com uma expectativa bem lá em cima, pensei que a realidade de uma sala de recursos fosse totalmente diferente da que eu tenho.

Professor C: Mas assim, a gente espera sempre encontrar uma sala já bem organizada, onde você já tem todos os seus materiais ao alcance. E que você pode sim, claro, buscar outras fontes de (pausa), outras ferramentas na verdade para poder adequar sua aula (pausa) atendimento, na verdade, com o aluno.

Tais entraves observados na escola pública tem raízes históricas e culturais que perpassam décadas, e obviamente afetariam o processo de inclusão ainda que indiretamente. O AEE na perspectiva inclusiva é um processo gradual e revolucionário. Sobre o assunto Chahini destaca:

Diante dessa afirmação, não se pode esquecer que a proposta de educação inclusiva é revolucionária, o que em alguns casos, de parecer utópicas mas que na verdade, se trata de ideais democráticos que precisam ser operacionalizados, mesmo sabendo-se que sempre haverá na sociedade a dialética inclusão-exclusão e vice-versa, visto que ambas as situações fazem parte do mesmo processo (2010, p. 19).

A revolução pela inclusão é um processo complexo e dicotômico, destarte evidenciar a definição de educação inclusiva estabelecido no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010):

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos (Brasil, 2010, p. 6).

Neste contexto, o movimento da Neurodiversidade propõe uma representação e incorporação das diferenças neurológicas para além dos discursos e práticas convencionais da

educação especial (Singer, 1999; Wise, 2023). Defende a aplicação de metodologias conforme as demandas dos alunos, em vez de esperar que o aluno se molde ao padrão de normalidade esperado pela estrutura social, com base nas experiências vivenciadas por pessoas neurodivergentes.

Desta forma, o ambiente escolar integral deveria propiciar acesso e condições de qualidade, com instalações físicas e recursos pedagógicos adaptados às demandas dos estudantes. No contexto legal, a responsabilidade do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é identificar, criar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando superar obstáculos que impeçam a participação plena dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas (Brasil, 2009, s.p.); mas a prática cotidiana abre margem para novos desafios, como os já explicitados pelos docentes nos seus relatos.

A questão “Para você, a estrutura física e os recursos dispostos pela rede de ensino possibilitam o desenvolvimento das atividades de AEE? Por quê?”, também possibilitou a críticas à estrutura dos espaços direcionados ao AEE, os nove professores reafirmaram a ausência de materiais apropriados e com locais adaptados que não favorecem o desempenho das atividades.

Professor B: Possibilita nenhum desenvolvimento, até porque não tem material, não tem nenhum tipo de material. Nestes anos que eu estou aqui, nestes anos (pausa), 2 anos e meio, nunca chegou nada, só promessas e mais promessas, mas nunca chega. Não temos jogos, não temos material de apoio, não temos nada. Até a sala, você vê que é um pouco insalubre, não temos ar-condicionado, o ar-condicionado não funciona, às vezes tem que ligar o ventilador, mas como o vento é muito forte, aí, às vezes acaba espalhando material, jogando pro chão. Então eu tenho que trancar a sala, então é muito complicado, trabalhar no calor, sala insalubre, cheia de mofos, cheia de livros com mofo, como você pode ver, é muito complicado.

A resposta do Professor B resume a dos outros entrevistados sobre como a falta de estrutura e de recursos dificulta a elaboração e execução de didáticas aplicadas ao desenvolvimento educacional dos alunos da educação especial atendidos nas salas de recursos, evidenciando uma antítese muito comum em se tratando de ensino público: uma sala de recursos multifuncionais, sem recursos.

5.2.4 A experiência como docente de AEE

Ao se debater sobre experiências laborais na educação especial, faz importante destacar que o AEE é formatado conforme diversos documentos do sistema educacional brasileiro, e que estão atrelados à perspectiva da Educação Inclusiva, desta forma, serão elencados no Quadro 2

tais dispositivos legais para a melhor compreensão em respeito à atuação dos professores nessa perspectiva.

Quadro 2 - Dispositivos Legais do Atendimento Educacional Especializado

Dispositivo Legal	Temática	Indicações ao docente de AEE
Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Apresenta as atribuições do professor do AEE.
Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010.	Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.	Reafirma as atribuições do professor do AEE, estabelecidas na resolução 4/2009.
Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.	Institui que o apoio técnico e financeiro promovido pela União deve contemplar a formação continuada de professores.
Nota Técnica nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	Responsabiliza o professor do AEE para aprimorar a formação do estudante, fornecendo conhecimentos e recursos específicos que superem as barreiras que possam impedir ou restringir sua participação autônoma e independente nas salas de aula regulares. (MEC, 2010).
Documento orientador – Programa implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	Instruir o professor do AEE sobre a prestação de apoio como um complemento ou suplemento à educação formal, levando em conta as habilidades e necessidades específicas dos alunos que são o foco da educação especial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Além destes dispositivos legais que norteiam as atuações do docente, tem-se preponderantemente a construção do sujeito que se faz imerso nos labores da experiência, o ser que se faz sendo. Segundo Larrosa (2002, p. 24), “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de

algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Assim, abordar a experiência de docentes no AEE, é tratar também daquilo que os afeta no contexto do trabalho em relação direta com as dinâmicas educacionais e sociais dos seus alunos. As falas dos professores sobre esta temática evidenciam isso:

Professor B: Muitas vezes eu pensei em desistir, mas a nossa força de vontade é muito maior, então a gente corre atrás. A gente ama o que faz, os alunos também, eles não podem ficar (pausa)... eles esperam muito da gente, né? Então a gente tem que contribuir para o processo de desenvolvimento deles.

Professor D: E hoje trabalhando no AEE, com as crianças com TEA, eu me sinto feliz realizada, por contribuir com eles, entendendo a diversidade, as particularidades que cada um tem. A gente aprende muito com eles, a gente contribui com eles, mas também a gente consegue aprender muito com eles.

Professor G: Eu já sorri muito mas também já sofri muito.

As experiências relatadas reafirmam a compreensão de Larrosa (2002, p.21), sobre esta temática: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. E são estas que constituem a figura do docente do AEE, criando uma espécie de couraça para lidar com as adversidades do cotidiano da escola pública brasileira. O relato do Professor G explicita sobre um aluno que provocou-lhe uma mudança de perspectiva em relação à sua profissão e a experiência perpassando o seu corpo e suas ações.

Professor G: Eu tenho um aluno, hoje, que ele estuda no Colégio Universitário, esse aluno foi tese da minha pesquisa de especialização, ele tem paralisia cerebral, mas era um aluno que, cara, ele queria aprender demais e o que eu tivesse disposta a ensinar, ele estava ali. Aí eu fiquei pensando: “Meu deus, se eu for e vier outra pessoa que não fizer nada por ele, não enxergar isso nele? Como é que vai ser? Não, eu vou ficar por este aluno!”. Aí eu fiquei por ele, e fiquei até hoje. A gente adquirindo a maturidade e vai vendo que nem tudo a gente vai conseguir e isso eu acho importante que a gente entenda. E quando a gente compreende isso dá um alívio nem tudo a gente vai conseguir e aquilo que a gente conseguir a gente fica feliz e agradece, porque é isso!

Tal relato evidencia que é essencial que os professores adaptem recursos e estratégias pedagógicas, permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em seus próprios ritmos. Isso porque a inclusão é uma construção de duas vias de crescimento, tanto do professor quanto do aluno, e não se resume apenas a ensinar de forma eficaz, mas também agir para que o seu fazer laboral possa compreender a complexidade humana (Senra, 2015).

Outro relato desta constituição pela experiência no fazer docente do AEE, é do Professor I, que toca em um outro ponto sensível da educação especial brasileira: o capacitismo nas práticas pedagógicas. Dado que, Glat e Fernandes (2005) reafirmam pois estes indivíduos eram

vistos sem maiores perspectivas, uma vez que o capacitismo direcionava suas metodologias, prejudicando acessos ao ingresso em outros espaços acadêmicos e culturais. Segue o relato:

Professor I: Eu tenho um estudante cego que foi para universidade, para mim foi (pausa) Sabe aquela história do Case de sucesso? Para mim o E. ele é o estudante que enche meu coração de muita alegria, porque ele foi meu estudante no AEE, deficiente visual, está na universidade hoje, então isso me faz ver que existe um caminho e que a gente pode ter frutos muito gloriosos, desde que a gente se dedique. Então é muito bom olhar e (pausa) eu olho para minha profissão com muito orgulho também.

Para outros o AEE é um mundo novo a ser desafiado, construído diariamente nos afazeres educacionais cotidianos, coadunando com o disposto por Mantoan (1993) em sua concepção do espaço escolar como ambiente natural de promoção da diversidade, onde diferentes mundos podem se conectar. Tal como exemplifica a fala do Professor I:

Professor I: O professor de AEE, talvez seja um dos poucos. Nenhum professor deveria ser acomodado. Mas o do AEE ele é o tempo inteiro desafiado porque cada estudante é um mundo todinho para você descobrir, para você ir tentando. Você pode até implementar a mesma estratégia, a mesma atividade, mas nunca vai ser a mesma resposta e, por vezes, você vai ter que procurar caminhos distintos.

Para analisar a forma como os docentes lidam com a diferença em relação ao ambiente escolar e o planejamento de atividades específicas para alunos neuroatípicos foram realizadas perguntas sobre a adoção/adaptação de metodologias específicas para determinados alunos, tais como: “Quais experiências você já teve, enquanto docente de AEE, que te fez rever a metodologia aplicada com o aluno(a)? Como foi?”.

Professor A: E a minha metodologia eu repensei, quando eu tive contato com ele, que eu tenho que ser mais (sinal de calma) pensar em várias estratégias, não ser tão incisiva, porque com aluno neuroatípico isso não funciona.

Professor C: Você tem uma aula prontinha, linda, belíssima, que você passou o dia planejando e chega na sala e é diferente porque o aluno (...), o aluno da sala de recursos, ele é uma caixinha de surpresa. Você nunca sabe como este aluno vai chegar.

Professor D: Eu já trago algum material pré-elaborado, caso aja necessidade de utilizá-los, mas eu atendo hoje, inicialmente, com a necessidade que eles me trazem.

Professor G: Então a gente passa o tempo todo modificando as estratégias da gente, quando a gente vê que não dá certo.

Professor H: Você tem que entrar no mundo deles, você tem que ver aquilo que eles querem, que eles gostam. Por exemplo, a criança autista não adianta, é o tempo deles (...). Mas não é assim que funciona, aquela criança não tem interesse, então eu vou entrar no mundo dele.

Professor I: Tipo assim, cada estudante meu tem uma professora diferente de mim, porque cada um requer de mim que eu lance mão de alguma estratégia que às vezes, não é a mesma que vai contemplar a Estefani, o Murilo, o José, o Davi, cada um deles vai requerer de mim uma estratégia.

A capacitação de professores para desempenhar suas funções no Atendimento Educacional Especializado representa um dos objetivos estabelecidos na Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Entretanto, não há uma definição explícita das formações continuadas, sugerindo uma abordagem flexível em resposta às demandas que surgem nos ambientes educacionais. De acordo com o artigo 12 da Resolução 4/2009, "para atuar no AEE, o professor deve possuir formação inicial que o qualifique para o exercício da docência e uma formação específica em Educação Especial" (BRASIL, 2009, s.p.).

Quanto à experiência abordada neste documento, observamos um trajeto pessoal de aprendizado contínuo por parte dos docentes do AEE, buscando uma compreensão mais aprofundada da sua área de atuação e aprimorando suas práticas profissionais. Esse tipo de empenho tem se tornado uma prática comum no contexto contemporâneo de trabalho, mesmo quando se refere a funções no serviço público.

As competências das professoras do AEE são construídas e transformadas por diferentes discursos: legais, psicológicos, psicopedagógicos e, de forma mais incipiente, pedagógicos. Tais discursos conformam as práticas desenvolvidas, que são reguladas pelas ideias do que seria a 'boa prática' e, inclusive, 'o bom professor' para atuar no AEE. (Scherer; Dal'igna, 2015, p. 421).

Além desta predisposição legal conduzindo experiência no contexto educacional do AEE, vale destacar que tal prontidão em modificar as estratégias baseada na dinâmica do aluno neurodivergente exemplifica na prática uma quebra de padrão de normatização de aulas comum no ensino regular, como por exemplo: a elaboração de um Plano Educacional Individualizado – PEI. Este movimento experiencial a partir do encontro com a diferença é inovador no contexto educacional e é pauta do Movimento da Neurodiversidade, que o indivíduo neurodivergente seja acolhido nos mais diferentes contextos em sua diferença e que esta seja entendida como algo inerente a sua humanidade (Singer, 1999; Ortega, 2008; Abreu, 2021).

O PEI é uma ferramenta já utilizada para se identificar as demandas educacionais específicas de cada discente com deficiências ou transtornos, fazendo uso de recursos e estratégias pedagógicas necessários para atendê-los. Em vias de regra é elaborado pela equipe multidisciplinar da escola, em conjunto com os pais ou responsáveis pelo aluno, e deve ser revisado e atualizado periodicamente para garantir que as necessidades do aluno sejam atendidas de forma adequada. O objetivo do PEI é promover a inclusão e o desenvolvimento educacional do aluno, respeitando suas individualidades e garantindo seu acesso ao currículo escolar.

Importa suscitar que quando questionados sobre o desenvolvimento dos alunos, sob sua ótica educacional esperada, a individualidade dos discentes neuroatípicos também foi valorada, pelos docentes. Percebe-se uma construção conjunta do professor aprendendo e se construindo

na experiência da docência do AEE com os alunos, como se eles fossem norteados a aprendizagem de se lidar com a diferença.

Professor A: Os alunos novos eu percebo assim (né?), que eu tenho que pensar metodologias para trabalhar com eles, de forma que eles consigam aprender.

Professor B: Porque tudo é no tempo deles, eles são assim, um pouco mais “lentos” (entre aspas falado) para aprender. Mas eles se desenvolvem sim, com nosso apoio, apoio da família, eles estão conseguindo avançar.

Professor C: Aí que eu digo, é sempre aquele trabalho de repetição, a sala de recursos, basicamente você trabalha a repetição. E trazendo também novidades, porque não pode ficar (pausa) porque é o campo da repetição apresentando sempre o mesmo instrumento de trabalho, não! Você trabalha a questão da repetição mas com outros instrumentos (entendeu?!) Para que ele possa evoluir e desenvolver melhor.

Da pergunta sobre o desenvolvimento destes alunos ainda surgiram respostas relacionadas à importância da constância do atendimento clínico multidisciplinar (neurologistas, terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros) e da rede de apoio familiar, contribuindo nesta dinâmica.

Professor G: Eu acho que a gente tem menino muito bom. Tu acabou de ver B., (né?). Muito bom, que teria uma competência muito grande de voar, mesmo sendo de uma rede pública, sem o tanto de recurso, sem o tanto de acesso que tem. Mas eu acho que a família também é muito parte disso, ela precisava se imbricar neste processo.

Professor H: Tu sabe como tá sendo a evolução deles? Tá sendo de acordo com os pais. Se os pais levam pro médico, faz exames, toma a medicação, a criança tem evolução, Porque assim, Wlisses, não adianta você fazer um planejamento lindo e maravilhoso e encadernar, sabe (pausa). Não adianta você ter uma sala de recurso maravilhosamente com todos os recursos, se a mãe não leva pro médico.

O envolvimento emocional do profissional docência conduz a uma mobilização subjetiva no ambiente de trabalho, caracterizada pelo esforço intelectual necessário para lidar com as restrições laborais. Esse esforço se manifesta na busca pela melhor abordagem para executar as tarefas, na participação ativa nas discussões para definir os métodos mais eficazes de trabalho e na colaboração essencial para a gestão organizacional das atividades laborais (Dejours, 2012). O professor que trabalha na perspectiva inclusiva atua neste limiar entre a subjetividade, de si e dos alunos, e a objetividade de cumprimentos de padrões legais do AEE. Em uma fala do Professor I, refletindo sobre a individualidade do aluno e os padrões normalizantes impostos e em resposta à questão sobre o desenvolvimento dos alunos neurodivergentes, “(...) então eu estou sempre observando este estudante a partir de como ele chegou aqui, nunca a partir do que tenho na minha cabeça, como eu queria que ele tivesse”, abre discussão para outros questionamentos a seguir. Segue resposta na íntegra:

Professor I: É sempre um desafio, eu fico olhando para o Plano de Desenvolvimento deles e a gente vai olhando e vai vendo, assim (pausa) avanços que são para outras pessoas poderia ser nada, mas por vezes o fato de o aluno sentar na cadeira e ficar um minuto, já é um avanço, então eu estou sempre observando este estudante a partir de

como ele chegou aqui, nunca a partir do que tenho na minha cabeça, como eu queria que ele tivesse. Porque a gente tem os nossos padrões, a gente sabe que tem o desenvolvimento cognitivo, que esse criança deveria contar, que deveria saber lateralidade mas eu sempre avalio a partir do momento que este estudante chegou aqui, que eu converso com os pais, e que eu vou elaborar meu planejamento e eu sei como ele está e a partir daí eu vou olhando sempre para este momento de quando ele chegou aqui e observando os avanços que ele vai fazendo, mas nunca é com a perspectiva de que ele encontre a minha perspectiva: “ Eu quero que ele chegue aqui! Não!” É a partir do desenvolvimento dele, do que ele consegue me entregar, considerando as potencialidades que ele tem.

Ao se enlevar a normalidade, algo muito comum no processo educacional brasileiro, acontece certa homogeneização do ambiente escolar, o aluno entendido como uno. Entretanto quando, a concepção de ser humano anormal emerge implica na exclusão de partes que se desviam desta norma. Atualmente, a exclusão ocorre através da rejeição de características consideradas indesejáveis em um indivíduo, em vez de afastar o próprio indivíduo da convivência social. Em muitos casos de pessoas neurodivergentes, a abordagem predominante envolve o uso de medicamentos e terapias com o objetivo de reprimir características que se desviam do que é considerado "normal", crítica recorrente da Neurodiversidade (Abreu, 2021; Singer, 1999). Dessa forma, a condição para a inclusão social do indivíduo neuroatípico muitas vezes requer que ele aparente, perante a sociedade, não apresentar características atípicas. Num processo de negação de sua identidade neurológica “anormal”, sobre identidade Pollak define como:

[...] imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo de sua vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, por acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (Pollak, 1992, p. 204).

Jim Sinclair, um dos precursores do movimento da Neurodiversidade, adulto neurodivergente e cofundador da Rede Internacional do Autismo, reforça a importância da valorização da identidade, quando argumenta que o fato de o indivíduo ser neurodivergente não quer dizer que ele esteja aprisionado no próprio corpo. Não há uma criança considerada "normal" escondida por trás da neurodiversidade. É só mais uma maneira de se existir no mundo, que permeia todas as experiências, sensações, percepções, pensamentos, emoções e encontros, moldando todos os aspectos da existência daquela pessoa. Cada indivíduo é único, com constituições psíquicas específicas. A remoção desta característica consistiria em remover o que é inerente à sua singular forma de ver o mundo, é avaliar alguém à luz do espectro do que se esperava que fosse é uma forma de violência emocional para muitos neurodivergentes

(Solomon, 2013). As palavras do Professor I, exemplificam esta compreensão dicotômica entre as percepções clínicas e a Neurodiversidade, entender o aluno pelo viés médico e pelo social:

Professor I: “Porque a gente tem os nossos padrões, a gente sabe que tem o desenvolvimento cognitivo, que esse criança deveria contar, (...) mas nunca é com a perspectiva de que ele encontre a minha perspectiva (...) É a partir do desenvolvimento dele, do que ele consegue me entregar, considerando as potencialidades que ele tem”.

A reformulação do ambiente escolar é uma das pautas do movimento da Neurodiversidade, Ortega (2009) sugere que no âmbito educacional seja evitada a abordagem de remediar, curar, consertar, reparar ou melhorar as "deficiências". Em vez disso, propõe uma abordagem que visa auxiliar os indivíduos a enfrentar as dificuldades da melhor maneira possível. Um modelo educativo fundamentado na neurodiversidade, que respeite de maneira profunda as singularidades de cada criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender o movimento da Neurodiversidade e as possíveis aplicabilidades de suas pautas na educação especial adotada pelas Salas de recursos multifuncionais das UEB's da área Itaqui Bacanga do município de São Luís do Maranhão. Para isso fez necessário entender a atuação dos movimentos sociais e suas influências na constituição da Neurodiversidade. Enfatizando o percurso feito pelas minorias em prol do protagonismo de suas pautas, instigando em cadeia diferentes grupos sociais historicamente marginalizados.

Percebe-se também que a movimentação social destes grupos também instiga a crítica ao Modelo Médico, construído para se definir a deficiência, organizado por médicos e especialistas que reduzia o conceito a um corpo com lesão e as possibilidades de ação em torno de padrões de normalidade instituídos socialmente. As críticas protagonizadas por pessoas com deficiência deram início ao Modelo Social, que primava pela despatologização da deficiência, com intensivas observações pertinentes à associação da capacidade desta pessoas ao ideal capitalista de aproveitamento no mercado como mão-de-obra.

A perspectiva feminista projeta neste debate o levantamento de grupos de pessoas com deficiência com suas pautas individualizadas conforme as suas demandas. A própria interseccionalidade, categoria analítica do feminismo, proporciona este alargamento do debate com a intersecção/ sobreposição de sistemas de opressão que se conectam.

O Movimento da Neurodiversidade emerge deste alargamento, abrindo possibilidades de interconexão para o entendimento das diferenças humanas, num debate inicialmente produzido por mães atípicas, Lorna Wing e Judy Singer (também neurodivergente), e com certa priorização para o cuidado, para as subjetividades dos indivíduos com deficiência e para a oitiva das vozes dos indivíduos neurodivergentes. A crítica abriu margem para estas mulheres serem respeitadas e não culpabilizadas, além de possibilitar direitos básicos, assistência médica, entre outros ainda vindouros.

A própria perspectiva educacional voltadas para os neurodivergentes no Brasil ainda está em vias de construção, como se percebe nos relatos dos docentes pesquisados ao se posicionarem sobre a inclusão destes alunos no ambiente escolar, o que nos faz retomar o Problema de Pesquisa, indaga-se: É viável a aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes? Pela pesquisa se percebe que não é somente viável, como extremamente necessária para a construção de um espaço escolar mais inclusivo e menos capacitista, entendendo as diferenças de uma

forma mais acolhedora. Destarte que a Rede em questão está implantando documentos que já seguem esta percepção tais como o PEI- Plano Educacional Individualizado e o PDI- Plano de Desenvolvimento Individual, que particularizam as experiências individuais de cada pessoa nas suas elaborações.

Durante a oitava dos professores observou-se como resultados primários que uma das práticas comuns era a elaboração de atividades conforme a demanda do aluno neurodivergente, tentando perceber o hiperfoco, suas sensibilidades e potencialidades para a partir daí aplicar um metodologia mais particularizada que proporcione mais autonomia ao discente em questão. Como resultados secundários percebe-se gradual estímulo à redução de perspectivas capacitista no transcorrer dos processos educativos de discentes neurodivergentes, estabelecendo caminhos de protagonismos destes em seu próprio ambiente escolar.

Sobre a Hipótese levantada no início deste estudo, a respeito da viabilidade de se colocar estudante neurodivergente como protagonista de sua própria construção escolar já é uma prática intentada pelos docentes pesquisados, dado que existem uma valorização do diagnóstico dos alunos bem como das suas particularidades neurocognitivas e sensoriais na aplicação de metodologias de aprendizado. Apesar das dificuldades ainda presentes na escola pública, num geral, também ainda existem docentes engajados na educação para o respeito às diferenças, como foram vistos nas práticas exemplificadas dos professores pesquisados.

Tais práticas coincidem como o objetivo geral deste estudo visava analisar a viabilidade de aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nestas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes em UEB's localizadas área Itaqui Bacanga, na periferia de São Luís. Mesmo não conhecendo o movimento em questão, as pautas de valorização das diferenças e priorizar o protagonismo dos alunos neurodivergentes, já eram praticadas, ou pelo menos norteavam os comportamentos laborais dos docentes.

Entretanto, um grande desafio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) reside em desenvolver uma perspectiva sobre a atuação dos professores nas salas de recursos que permita uma reflexão sobre os processos educacionais inclusivos. Isso implica em repensar práticas educativas de modo a evitar a ideia de que os alunos atendidos não conseguem acompanhar as classes regulares, mas sim, promover uma abordagem que considere as diferenças e potencialidades individuais.

As diretrizes do AEE estabelecem as responsabilidades dos professores que atuam nas salas de recursos, destacando a necessidade de especialização na área e formação continuada. Contudo, é crucial questionar como esses professores são designados para esses espaços e quais são as exigências específicas dessas formações.

Além disso, considerando que a educação especial abrange todos os níveis educacionais, é essencial que os professores das salas regulares também tenham conhecimento sobre o AEE, especialmente para compreenderem que não se trata de reforço escolar ou de uma eterna alfabetização. Conforme preconizado na legislação, é fundamental que o trabalho seja realizado de maneira colaborativa entre todos os profissionais da escola.

A preocupação com laudos e pareceres dos alunos frequentemente remete a uma abordagem clínica e psicológica, focando fortemente em processos cognitivos e comportamentais. No entanto, é crucial que o AEE seja encarado como um espaço pedagógico, não clínico, permitindo a reconfiguração das práticas direcionadas às necessidades educacionais dos alunos da educação especial, a Neurodiversidade se projeta como auxílio nesta questão. A própria elaboração do PEI e do PDI, se encontram atreladas à percepção clínica, o que não é um problema, porém existem outros olhares que precisariam também ser pautados nesta construção.

A carência no entendimento das pautas da Neurodiversidade ainda é um dos mais entraves, fazendo-se necessária uma sensibilização do ambiente escolar para entender os alunos neurodivergentes para a construção de um ambiente menos capacitista e mais inclusivo. A inclusão pela diferença, só ocorrerá com informação, com construção de diálogos e disseminação de conhecimentos, toda ação é precedida de um pensamento. Cartilhas de sensibilização com definições básicas sobre a Neurodiversidade, sobre os neurodivergentes e sobre um tratamento mais humanizado, já seriam um grande passo para a construção de um ambiente mais inclusivo no que tange ao início deste debate nos espaços escolares. Não se pode plantar uma árvore sem primeiro preparar o solo. E a neurodiversidade é um importante adubo nesta plantação de conhecimentos.

A interseccionalidade, categoria de análise social feminista, também nos ajuda nesta compreensão da complexidade humana dos alunos da escola pública brasileira. O Plano Educacional Individualizado, ferramenta utilizada para guiar as atividades pedagógicas aplicáveis também ao aluno neurodivergente, poderia seguir uma ótica interseccional que abordasse as individualidades destes indivíduos referentes à sua construção identitária, ou seja, os meandros étnicos, raciais, sociais, econômicos e outros, bem como as intempéries que os interconectam na vida destes indivíduos e acabam por influenciar no processo educacional deles. Esta categoria analítica nos ajuda a compreender que um aluno é um todo complexo e composto por sua cor, sua condição socioeconômica, sua raça, sua etnia, seu contexto social, sua divergência física ou neurológica, sendo, justamente, tudo isso o que o torna humano.

A pauta central da Neurodiversidade, a busca de um tratamento mais humano partindo da diferença, já é um convite significativo para as reflexões atuais no contexto da educação inclusiva, que ainda está apegada à padrões de ensino, de comportamentos, de diagnóstico, receitas, entre outros. Pra se construir uma escola mais inclusiva é preciso transcender as perspectivas clínicas, acadêmicas e sociais preestabelecidas, e dar ênfase à apreciação da diversidade de cada aluno, observável nos contextos em que eles estão inseridos e nas singularidades de suas diferenças, fator elementar de suas humanidades.

REFERÊNCIAS

- ABOU-ZAHRA, S. **Diversas Habilidades e Barreiras**. 2017. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/people-use-web/abilities-barriers/> Acesso em: 05 out. 2023.
- ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Cãnone Editorial, 2021.
- ACEVEDO, S. M.; NUSBAUM, E. A. **Autism, neurodiversity, and inclusive education**. Oxford Research Encyclopedia of Education, 2020. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1260>. Acesso em: 10 set. 2023.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- ANDRÉ, M. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros**: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 1.
- BECKER, Howard Saul. Outsiders, tipos de desvio: um modelo sequencial, A teoria da rotulação reconsiderada. *In*: BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008. p. 15-49.
- BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. Introdução: o problema da sociologia do conhecimento. *In*: BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes.1985. p. 11-34.
- BITTENCOURT, Naiara Andreoli. Movimentos feministas. **InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 198-210, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 7-16.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Glossário de acessibilidade**: acessibilidade na Câmara. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o & 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA –SEESP/GAB/Nº 11/2010** de 7 de maio de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Classificação Internacional de Doenças passa pela 11ª revisão e entra em vigor em janeiro de 2022**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação especializada na educação básica modalidade educação especial. Brasília/DF: out.2009.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2023.

BUTLER, Judith. **Precarious life: the powers of mourning and violence**. London: Verso, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 22. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPBELL, Jane. Growing pains: disability politics - the journey explained and described. *In*: BARTON, Len; OLIVER, Michael. **Disability studies: past, present and future**. Leeds: The Disability Press, 1997.

CAMPOY, L. C. **Sociedade do autismo, etnografia de vida**. 2017. Tese (em Ciências Humanas - Antropologia Cultural) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

CARRARA, K. **Iniciação científica: um roteiro comentado para estudantes**. São Paulo: Avercamp, 2014.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010.

CHASE, P. N.; WYLIE, R. G. Doctoral training in behavior analysis: training generalized problem-solving skills. **The Behavior Analyst**, v. 8, n. 2, p. 159-176, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03393148>

CONRAD, Peter; BARKER, Kristin. A construção social da doença: insights-chave e implicações para políticas de saúde. **Ideias**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 183-219, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649322>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE ANDRADE VIANA, Elton; MANRIQUE, Ana Lúcia. **A neurodiversidade na formação de professores: reflexões a partir do cenário de propostas curriculares em construção no Brasil**. Boletim GEPEN, n. 76, p. 91-106, 2020.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Arquivos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo: trabalho e sexualidade**. Brasília: Paralelo, v. 15, 2012.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, p. 324-335, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324).

DURKHEIM, E.; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação. *In*: DURKHEIM, É. **Ensaio de sociologia**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990. cap. 17, p. 182-203.

Fávero, E. A., Pantoja, L. M., & Mantoan, M. T. **Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. SEESP; SEED; MEC. 2007.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011.

FERREIRA, Rodrigo Ramires. **A medicalização sob a ótica das relações de saber-poder: um olhar acerca da infância medicalizada**. 2013. Monografia (Especialização em Saúde Mental e Intervenções Psicológicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. [S. l.: s. n.], 2008. *E-book*.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

FREIDSON, Eliot. **Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. São Paulo: UNESP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

GADELHA, Kaciano Barbosa. **Virtualização do corpo e sexualidades online**: encontros gay, gênero e performatividade. 2014. 232 f. Tese (Doutorado) – Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin, Berlin, 2014.

GADOTTI, Moacir. **O projeto Político - Pedagógico da Escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília. 1994.

GALETTI, Camila Carolina H. Feminismo em movimento: a Marcha das Vadias e o movimento feminista contemporâneo. *In*: REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES GÊNERO, 18., 2014, Recife. **Anais [...]**. Recife: Redor: 2014. p. 2196-2210.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, New York, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª ed. São Paulo. Editora Atlas.S.A. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Inclusão*, v. 1, n. 1, 2005, p. 1-6.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara/ LTC, 1988.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUNT, Paul (Ed.). **Stigma**: the experience of disability. London: Geoffrey. Chapman, 1966.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde**: nêmesis da medicina. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James J. **Education exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

KITTAY, Eva F. Centering justice on dependency and recovering freedom. **Hypatia**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 285-291, 2015.

LANGDON, E. J. Comentários sobre ‘Doença versus Enfermidade na Clínica Geral’, de Cecil G. Helman. **Campos - Revista de Antropologia**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 113-117, jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/18581/13028>. Acesso em: 16 set. 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em:30 de out. 2023.

LAURENTI, R. Análise da informação em saúde: 1893-1993, cem anos da Classificação Internacional de Doenças. **Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 6, p. 407-417, 1991.

LEMOS, Marina Gazire. **Ciberfeminismo: novos discursos do feminino em redes eletrônicas**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SUZUKI, H Mariana Akemi. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan./abr. 2016.

LORENZO, Cláudio; GARRAFA, Volnei. Helsinque 2008: redução de proteção e maximização de interesses privados. In: CAPONI, Sandra (org.). **Medicalização da vida: ética, saúde pública e indústria farmacêutica**. Palhoça: Unisul, 2010, p. 21-35.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 813-817, set./dec. 2006.

MAIOR, Izabel de Maria Madeira de Loureiro. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015b. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MAIOR, Izabel de Maria Madeira de Loureiro. **História, conceito e tipos de deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015a. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. **Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP**, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 7-46, 1998.

MASALA, Carmelo; PETRETTO, Donatella Rita. From disablement to enablement: conceptual models of disability in the 20th century. **Disability and Rehabilitation**, [S. l.], v. 30, n. 17, p. 1233-1244, 2008.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MCGRATH, C.; PALMGREN, P. J.; LILJEDAHN, M. **Twelve tips for conducting qualitative research interviews**. *Medical Teacher*, v. 41, n. 9, p. 1002-1006, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G.; PICCOLO, G. M. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

MENDONÇA, S. **Neurodivergentes: autismo na contemporaneidade**. Manduruvá Edição Especiais, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (org.). **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 17-30.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MISSE, Michel. **O estigma do passivo sexual: um símbolo de estigma no discurso cotidiano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT, Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, p. 847-860, 2021.

NOGUEIRA, Conceição. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 107-128, 2001.

NOGUEIRA, Juslaine de Fátima de Abreu. **Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola**: entre cifras de resiliência e acordos de resistência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Ana Angélica Coelho Barros. **Movimentos sociais e a causa autista**: a questão do acompanhante escolar na educação básica no município de Manaus. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Como usar a CIF**: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra: OMS, 2013.

ORLANDI, E. Do sujeito na história e no simbólico. *In*: ORLANDI, E. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Editora Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. Do sujeito na história e no simbólico. *In*: ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Editora Pontes, 1999.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>.

ORTEGA, Francisco. Sujeito Cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242- 248, 2007.

PAISAN, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 964-981. <https://doi.org/10.1590/198053144242>

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-87.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 57-76, 2021.

RODRIGUES, Almira. Práticas sociais, modelos de sociedade e questões éticas: perspectivas feministas. In: SUSIN, Luiz Carlos (org.). **Terra prometida: movimento social, engajamento cristão e teologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 131-142.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. – Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAFFIOTI, Heleith B. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1986.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. (2014). **O sofrimento ético-político como uma categoria útil de análise da dialética exclusão/inclusão**. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 99-120). Vozes.

SCHEWINSKY, Sandra Regina. A barbárie do preconceito contra o deficiente: todos somos vítimas. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 7-11, abr. 2004.

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História**, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SENRA, M. de S. Reflexões sobre a neurodiversidade, inclusão e exclusão nos sistemas educacionais do séc. XXI: uma breve discussão sobre as adaptações curriculares na inclusão de alunos com autismo em escolas regulares. **Interlúdio**, v. 3, n. 4, 2015, p. 80-85

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaS-ciEduc/article/view/24642>. Acesso em: 15 dez. 2023

SILVA, Livia Machado; CANAVEZ, Fernanda. Medicalização da vida e suas implicações para a clínica psicológica contemporânea. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 117-129, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5813>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. Interseccionalidade, gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, p.14-24, 2014. Número especial.

SINCLAIR, Jim. Don't mourn for us. **Our voice**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-5, 1993.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference". *In*: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). **Disability discourse**. Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SINGER, Judy. **Neurodiversity**: the birth of na idea. Kindle Amazon, 2017.

SOLOMON, A. **Longe da Árvore**. Pais, Filhos e a Busca da Identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

THE UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION. **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

TUCHMAN, R. F. Cómo construir um cérebro social: lo que nos enseña el autismo. **Revista de Neurologia Clínica**, v. 1, p. 20-33, 2000.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VOLPATO, G. **Ciência além da visibilidade**: ciência, formação de cientistas e boas práticas. Botucatu, São Paulo: Best Writing, 2017.

VULNERÁVEL. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/vulner%C3%A1vel>. Acesso em: 28 jan. 2023.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado São Paulo, 1999.

WEISHEIMER, N. *et al.* Pesquisa social. Curitiba: **Intersaberes**, 2013.

WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological medicine*, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.

Wise, J. **We're all neurodiverse**: how to build a neurodiversity-affirming future and challenge neuronormativity. Jessica Kingsley Publishers. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**. Geneva: WHO, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS COM OS DOCENTES DO AEE DAS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Perfil dos respondentes:

1. Nome
2. Idade
3. UEB de lotação
4. Tempo de atuação como docente do AEE
5. Quantidade de discentes neuroatípicos que atende
6. Qual a forma de entrada na rede
 - a. O que você entende por Neurodiversidade? E por discentes neurodivergentes?
 - b. Você possui, em sala de aula, discentes neuroatípicos? Identifique esses casos (quantos, sexo/gênero, idade, série e necessidade educacional específica).
 - c. O que você acha do processo de inclusão de crianças neurodivergentes na rede municipal de São Luís?
 - d. Você se sente capacitado(a) para o processo ensino aprendizagem de discentes neurodivergentes? Por quê?
 - e. O que você tem a dizer sobre a expectativa e a realidade da inclusão de discentes neurodivergentes na instituição em que trabalha? Por quê?
 - f. Me fale um pouco sobre sua experiência como docente de AEE.
 - g. Quais experiências você já teve, enquanto docente de AEE, que te fez rever a metodologia aplicada com o aluno(a)? Como foi?
 - h. Para você, a estrutura física e os recursos dispostos pela rede de ensino possibilitam o desenvolvimento das atividades de AEE? Por quê?
 - i. Como você analisa o desenvolvimento dos alunos neurodivergentes?
 - j. Para você o que ainda deve ser feito em relação ao processo de inclusão de di neurodivergentes nas instituições públicas de ensino, em São Luís/MA?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada “**TÍPICOS DIVERGENTES:** entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncional e o movimento da neurodiversidade”. Cujo objetivo geral é Analisar a viabilidade de aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neurodivergentes em UEB’s localizadas na periferia de São Luís/MA. A Pesquisa conta com a orientação da Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar, que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, como receio em responder alguma questão, mas, caso isso venha a ocorrer, você não será obrigado a responder e não precisará dar nenhuma explicação e/ou justificativa. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidade de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá de forma *online*, com envio do convite de participação, por e-mail, apenas com um remetente e um destinatário, sem a utilização de listas que permitam a identificação dos participantes da pesquisa nem a visualização de seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

O armazenamento dos dados coletados, eletronicamente, ocorrerá de forma adequada assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações. Uma vez concluída a coleta de dados, será realizado o download para um dispositivo eletrônico local e, será apagado todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados armazenados no dispositivo eletrônico local, do pesquisador responsável, ficarão guardados por um período de cinco anos, após o referido período, serão deletados. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação aos processos de aprendizagem de crianças neurodivergentes que utilizam práticas pautadas no movimento social da neurodiversidade bem como informações sobre levantamento das ações e programas viabilizados nos espaços pesquisados. Será garantido a você, caso seja necessário, o direito de ressarcimento, assistência e indenização.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail wlissesfmatos@gmail.com ou telefone (98) 9 98208--873, das 08h00min às 12h00min horas. Wlisses Figueiredo Matos (Mestrando em Cultura e Sociedade pela UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos - CEP do Hospital Universitário foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade além de contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos exigidos nas Resoluções 466/12 e 510/16, podendo ser contatado, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cep@huufma.br. Telefone: 32109-1250. Endereço: Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, Comitê de Ética do HU-UFMA. UF: MA **Município:** São Luís. CEP: 65.020-070. Os horários de funcionamento do CEP são: das 8h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min, de segunda à sexta-feira.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisador Responsável

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TÍPICOS DIVERGENTES: entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncional e o Movimento da Neurodiversidade.

Pesquisador: WLISSES FIGUEIREDO MATOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66145622.3.0000.5087

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.196.440

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Este projeto corresponde a uma pesquisa exploratória, descritiva com uma abordagem qualitativa, sendo elaborado com intuito de analisar os discursos do movimento social da neurodiversidade, que é um movimento protagonizado por pessoas neurodivergentes ou neurodiversas, que se autodenominam com conexões neurológicas atípicas e não um doença, tratando-se pois de uma questão de diferença humana, desta forma, dentro da multiplicidade das distinções que caracterizam os humanos (sexuais, gênero, étnicas, raciais, entre outros). Após a análise destes discursos, pretende-se comparar com as práticas inclusivas adotadas nos documentos oficiais da SEMED, no que tange à Educação Especial/Inclusiva, e as práticas adotadas pelos professores da sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE/ salas de recurso de algumas UEB's pesquisadas na área Itaqui Bacanga do município de São Luís - MA, tendo como objetivo verificar a viabilidade da ocorrência deste protagonismo dos alunos neurodivergentes (com TEA, TDAH, dislexia e outros) na execução das metodologias de ensino voltadas para eles. A primazia desta pesquisa se dá tendo como ponto de observação a relação desta análise com a redução da percepção capacitista

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.196.440

no ambiente escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a viabilidade de aplicação do discurso do Movimento da Neurodiversidade nas experiências de escolarização de crianças neuroatípicas/ com TEA/ autistas em duas UEB's localizadas na periferia de São Luís.

Objetivo Secundário:

a) Investigar o padrão de discurso do clínico e sua interferência na produção das metodologias de ensino utilizadas nas salas regulares e nas SRM;b) Identificar os princípios que norteiam as formulações teóricas do Movimento da Neurodiversidade e existência/não de influências nos processos elaborados e/ou praticados pelo Atendimento Educacional Especializado na atualidade;c) Prototipar estratégias de construção e implementação de metodologias inclusivas para educação de crianças neuroatípicas no ensino público, pautadas na Neurodiversidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, capítulo IV, enfatiza que “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados” (BRASIL, 2012).

Desta forma, o risco emocional é um dos possíveis de acontecer, dada a subjetividade dos indivíduos participantes nos processos, tais como a inibição e o receio de exposição. Priorizando isso, buscarei ser o mais claro nas informações dadas e nos pretensos resultados da pesquisa, primando pela manutenção de um clima seguro e confiante, evidenciando as dúvidas relacionadas ao processo, caso surjam.

Benefícios:

Em benefício ao docente participante serão dispostos novos conhecimentos sobre neurodiversidade, possibilitando melhorias na prática educativa com a aquisição de novos saberes, propiciando pontes entre estes e os seus discentes neuroatípicos.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 6.196.440

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

nenhum

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram solucionadas, portanto o projeto está apto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2043360.pdf	20/06/2023 23:20:03		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTARESPOSTA.pdf	20/06/2023 23:19:16	WLISSES FIGUEIREDO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	20/06/2023 22:28:03	WLISSES FIGUEIREDO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/12/2022 11:33:15	WLISSES FIGUEIREDO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/12/2022 11:31:56	WLISSES FIGUEIREDO	Aceito
Declaração de concordância	AutorizaSEMED.pdf	04/11/2022 13:54:23	WLISSES FIGUEIREDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/11/2022 13:52:01	WLISSES FIGUEIREDO MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/11/2022 13:49:05	WLISSES FIGUEIREDO MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.196.440

SAO LUIS, 23 de Julho de 2023

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa intitulado: **Típicos Divergentes: entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncionais e o movimento da neurodiversidade**, sob a responsabilidade do pesquisador **Wlisses Figueiredo Matos**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT), orientado pela Profª. Dra. **Thelma Helena Costa Chahini**, da **Universidade Federal do Maranhão – UFMA**.

A pesquisa será realizada nas UEB's do Núcleo Itaquí - Bacanga no período de 01/11/2022 a 20/12/2022. Caso a pesquisa ultrapasse o ano exercício, a SEMED renova a autorização para o ano seguinte sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

O pesquisador e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 31 de outubro de 2022.


Secretaria Adjunta de Ensino - SAE


Superintendência da Área da Educação Especial - SAE



Secretaria Municipal de Educação - Ed. Trade Center, Av. Castelo Branco, 250 - São Francisco
São Luís - MA, CEP 65076-000