

AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEURODIVERSIDADE PARA O AEE: DISCUTINDO A IMPORTÂNCIA DOS MÚLTIPLOS OLHARES DOCENTES PROMOVIDA POR VOZES NEURODIVERGENTES

Viviane Kate Pereira Ramos¹
Davi da Costa Almeida²

RESUMO

Com base nas discussões contemporâneas sobre inclusão e direitos humanos, esta pesquisa investiga de que modo o movimento da neurodiversidade pode contribuir para repensar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir das experiências e narrativas de pessoas neurodivergentes. Embora a inclusão escolar, prevista na LBI nº 13.146/2015 e na Política Nacional de Educação Especial, represente um avanço, ainda persiste a reprodução de práticas capacitistas e fragmentadas. Nesse sentido, o estudo problematiza o papel do AEE diante dos desafios da corresponsabilidade entre ensino comum e educação especial. De abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa fundamenta-se nos estudos críticos da deficiência e da neurodiversidade (Singer, Nuernberg, Mello, Campbell, entre outros) e tem como corpus entrevistas com 16 participantes — professores da educação regular, profissionais do AEE, ativistas e pessoas neurodivergentes. A análise evidenciou tensionamentos entre discurso inclusivo e prática institucional, destacando que o AEE não deve ser compreendido como único responsável pela inclusão, nem atuar de forma isolada ou compensatória. Os resultados indicam a importância das práticas de resistência e do protagonismo docente, bem como da valorização da “escrita de si” como estratégia para romper a invisibilização das vozes neurodivergentes no espaço escolar. Defende-se, assim, um trabalho coletivo, dialógico e formativo entre os profissionais da educação, capaz de consolidar práticas inclusivas efetivas.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão escolar; Capacitismo; Protagonismo neurodivergente.

ABSTRACT

Based on contemporary discussions on inclusion and human rights, this study investigates how the neurodiversity movement can contribute to rethinking Specialized Educational Assistance (AEE), drawing on the experiences and narratives of neurodivergent individuals. Although school inclusion, as established by Law nº 13.146/2015 (Brazilian Inclusion Act) and the National Special Education Policy, represents significant progress, practices that reproduce ableism and fragmentation still persist. In this sense, the study problematizes the role of AEE in the face of the challenges of shared responsibility between mainstream and special education. This qualitative and exploratory research is grounded in critical disability studies and neurodiversity perspectives (Singer, Nuernberg, Mello, Campbell, among others)

¹Bacharel e Licenciada em História (UFCG), com pós-graduação em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI). Cursa pós-graduação em Informática na Educação (IFES) e atua como professora de História e Filosofia na rede particular de ensino em São Paulo. E-mail: viviankate@gmail.com.

²Professor efetivo e vice-coordenador do curso em especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), lotado no Departamento de Ciências Humanas, campus Mossoró; doutor em Educação e em Filosofia, mestre Filosofia, graduado em Pedagogia (licenciatura) e Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduado em Filosofia (bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: davi.almeida@ufersa.edu.br.

and uses as corpus interviews with 16 participants — regular education teachers, AEE professionals, activists, and neurodivergent individuals. The analysis revealed tensions between inclusive discourse and institutional practices, showing that AEE should not be understood as solely responsible for inclusion, nor act in an isolated or compensatory way. The results highlight the importance of resistance practices and teacher protagonism, as well as the recognition of “self-writing” as a strategy to challenge the invisibilization of neurodivergent voices in schools. Thus, the study advocates for a collective, dialogical, and formative work among education professionals, aiming to build effective inclusive practices.

Keywords: Neurodiversity; Specialized Educational Assistance; School inclusion; Ableism; Neurodivergent protagonism.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o movimento da neurodiversidade e suas contribuições para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na valorização do protagonismo dos sujeitos neurodivergentes no contexto da Educação Especial inclusiva, tendo sido desenvolvido mediante os múltiplos olhares docentes. Trata-se de uma pesquisa inicial, de caráter exploratório, que busca levantar dados preliminares sobre a referida temática.

No século XX, o pensamento científico passou a promover debates em torno das lutas por direitos políticos e sociais de grupos, ainda, excluídos e marginalizados socialmente. A ascensão de vertentes de pensamento científico mais alinhadas às demandas de movimentos ancorados em pautas de reivindicação pelo respeito às ‘neurodiversidades’, em contraponto às perspectivas biomédicas, tem como objetivo evidenciar os interesses dos sujeitos neurodivergentes e denunciar práticas e discursos de exclusão que, por tanto tempo, estigmatizaram e patologizaram as pessoas com deficiências e neuroatípicos — aquelas pessoas cujo desenvolvimento neurológico ou funções cerebrais não seguem a norma padrão —, atribuindo assim, características de doença ou transtorno a comportamentos que fazem parte da diversidade humana.

Considerando a predominância do discurso médico, de viés capacitista e centrado no diagnóstico, este estudo investiga de que modo o movimento da neurodiversidade pode contribuir para repensar e reestruturar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), valorizando as narrativas e experiências dos sujeitos neurodivergentes. Destaca-se, ainda, que a pesquisa apresentada neste artigo foi desenvolvida a partir das percepções de docentes.

Dessa forma, propõe-se problematizar as contribuições do movimento da neurodiversidade para a reestruturação do AEE, destacando os tensionamentos existentes entre discurso e prática no contexto da inclusão escolar. Para responder a essa questão, o

objetivo geral da pesquisa é: problematizar as contradições e as potencialidades do movimento da neurodiversidade na reestruturação do AEE, destacando os tensionamentos existentes entre discurso e prática no contexto da inclusão escolar, a partir dos olhares docentes.

Como objetivos específicos, propõem-se: problematizar a importância do diálogo e da corresponsabilidade entre o AEE e o ensino comum, frente à compreensão equivocada de que a inclusão é responsabilidade exclusiva do AEE, que se mantém à margem da dinâmica escolar; analisar os tensionamentos entre o discurso inclusivo, pautado na perspectiva da neurodiversidade, e a permanência de práticas capacitistas no contexto do AEE; e refletir sobre a escrita de si como prática de resistência e protagonismo neurodivergente, contrapondo-se à marginalização dessas narrativas nas políticas e práticas educacionais a partir dos múltiplos olhares docentes.

Justifica-se a proposta da pesquisa mediante a importância do AEE para os espaços de ensino, tendo em vista sua atuação junto aos educandos público-alvo da educação especial inclusiva: deficientes, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É preciso, também, analisar os questionamentos que ainda se apresentam em torno do lugar e a função do AEE e dos profissionais que atuam nele, diante das necessidades específicas dos educandos.

Destaca-se que a proposta da pesquisa está delineada em uma abordagem qualitativa, com delineamento exploratório, fundamentada nos pressupostos dos estudos críticos da deficiência e da neurodiversidade. Nesse sentido, os dados foram levantados a partir do formulário de entrevistas, aplicado com profissionais de classe regular e do AEE, ativistas, coordenadores e diretor, tendo entre estes, três respondentes neurodivergentes, sendo dois professores e um ativista que atua no setor administrativo educacional.

Portanto, a análise teórica dos dados está fundamentada nos trabalhos de Judy Singer (1999; 2017); Garcia (2010); Carvalho (2004); Pontecorvo (2005); Mendes (2009); Paulo Freire (2011); Anahí Mello; Adriano Nuernberg (2012); Campbell (2001) entre outros. Assim sendo, a pesquisa está estruturada mediante a discussão sobre a Educação Especial (EE), Educação Inclusiva (EI) e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e a relação entre neurodivergência e neurodiversidade mediante a compreensão das diferenças enquanto parte da diversidade humana.

2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mediante a perspectiva da Neurodiversidade, entendida como um paradigma que valoriza as diferenças neurológicas como parte da diversidade humana, é possível questionar discursos patologizantes e capacitistas que, historicamente, ainda têm orientado discursos e práticas em torno das neurodivergências. Portanto, objetiva-se analisar como essa perspectiva pode contribuir para o AEE e o desenvolvimento do trabalho dos profissionais atuantes nessa modalidade de ensino, identificando os obstáculos que ainda demandam maior atenção na busca pela superação de um modelo educacional centrado no laudo do educando e que implica uma visão capacitista sobre ele, impedindo que o processo de ensino-aprendizagem valorize seus conhecimentos e vivências.

Além disso, é preciso compreender como o AEE pode potencializar sua atuação por meio da superação de alguns entraves, dentre estes, as limitações de um sistema educacional pautado na ação pedagógica compartimentada, que individualiza as ações dos profissionais atuantes na vida escolar do educando, ainda privilegia seus saberes, em detrimento do conhecimento das famílias e não dialoga com demais profissionais que atuam no processo de desenvolvimento social e cognitivo deste.

Para tanto, vamos conhecer a importância da Educação Inclusiva para o surgimento do AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e do Movimento Neurodiversidade, fundamental para discutirmos a importância da valorização das diferenças enquanto diversidade humana.

2.1 Educação Especial (EE)

A Educação Especial (EE), historicamente construída como escola especial em um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, surge no século XIX, quando são criados os primeiros institutos especializados em atendimento ao público com deficiência, sendo exemplo destes, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854; Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, 1857 (Bastos, 2020). Porém, ocorrendo de forma substitutiva à escola regular, elas tinham um caráter segregador e excludente.

No século XX, ocorre o surgimento de instituições de cunho privado e filantrópico, dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, sendo as mais conhecidas, a Pestalozzi, AACD, Apaes,

ABBR, todas ainda com características de segregador. Até que, nas décadas de 1960 e 1970, são formuladas a Lei nº 4.024/1961 e a Lei nº 5.692/1971, as Leis de Diretrizes Educacionais, através das quais foi possível sinalizar que o sistema educacional brasileiro iria ofertar atendimento a pessoas com deficiência, principalmente devido à influência dos debates internacionais e os respectivos documentos que destacavam a inclusão na educação enquanto um direito fundamental.

Em meados das décadas de 1980 e 1990, localiza-se um processo de transição do modelo de EE substitutivo e segregador para uma proposta de inclusão parcial. Tais mudanças se devem ao fato de a Constituição Federal de 1988 estabelecer que o atendimento educacional especializado deveria acontecer "preferencialmente na rede regular", tornando-se um marco legal fundamental por promover mudanças significativas em relação ao processo de inclusão de sujeitos que historicamente foram mantidos à margem da sociedade.

É importante destacar que a mudança no cenário descrito foi possível graças a diversos documentos e marcos legais que estabeleceram a educação como um direito humano universal. Dentre esses, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) ao pressionar por inclusão, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Entretanto, vale mencionar que, embora as políticas nacionais previssem o acesso desse público às classes regulares, ainda se mantiveram critérios excludentes que limitaram a inserção de muitas crianças e jovens aos espaços escolares, pois se restringiu a inclusão àqueles que se aproximassem da “normalidade”.

Em 1996, a LDB (Lei nº 9.394/1996) formalizou a educação especial como modalidade complementar, e não mais substitutiva da classe regular, permitindo atendimento em classes comuns ou especializadas. Portanto, a consolidação da inclusão parcial ocorre a partir da década de 2000, quando, em 2001, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, responsável por reforçar a inclusão em classes regulares. Porém, trata-se de uma inclusão parcial, porque ela mantém as classes e escolas especiais como opções. Entre 2003 e 2008, é implantado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a partir dele foi promovida a formação de gestores e se deu início ao processo de promoção de adaptações físicas e pedagógicas nas escolas.

Foi, também, no ano de 2008 que um importante passo foi dado no processo de desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, trata-se da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), responsável por consolidar a inclusão como diretriz, embora ainda fossem mantidos os serviços especializados, evidenciando que os avanços no campo da Educação Especial

Inclusiva ainda não estão consolidados. Essa afirmação pode ser constatada quando, no ano de 2020, ocorre uma tentativa de realizar um retrocesso no campo da Educação Especial Inclusiva, pois, mediante o Decreto nº 10.502/2020, tentou-se fazer uma revisão na PNEEPEI (2008), com o objetivo de retomar o modelo segregador com escolas especiais substitutivas da escola regular, porém, a mesma foi suspensa pelo Superior Tribunal Federal (STF).

2.1.1 Educação Inclusiva (EI) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Mediante as considerações sobre a Educação Especial, a educação inclusiva exerce um papel fundamental como resposta a uma sociedade que se estruturou a partir de pensamentos excludentes e patologizantes, legitimados a partir de discursos e práticas segregadoras e, também, excludentes. E, posteriormente, a visão biomédica sobre os ditos “diferentes”, sujeitos que, na verdade, estavam física ou neurologicamente incompatíveis com o padrão de normalidade imposto pela ciência.

É possível perceber que, ao longo das décadas, a forma como a sociedade nomeou as pessoas com deficiência reflete suas perspectivas acerca do que é normal, tomando como parâmetro concepções centradas em modelos normativos sobre o corpo e a mente das pessoas, bem como deveriam exercer funções e desenvolver interações segundo cartilhas já delineadas.

Assim, na década de 1950, as pessoas com deficiência eram rotuladas a partir de termos como “defeituosos”, “incapazes” ou “anormais” (Bastos, 2020), associados à inutilidade e ao desvio da norma, reforçando uma perspectiva biologizante e discriminatória. Entre as décadas de 1960 e 1980, o discurso médico ganhou força, legitimando expressões como “excepcionais” ou “pessoas com necessidades especiais”, que, embora mais brandas, ainda reforçavam a ideia de anormalidade e segregação. Também, difundiram-se classificações como “deficientes mentais” e “físicos”, que acentuavam a medicalização e a exclusão social.

A partir dos anos 1990, com o avanço dos movimentos sociais e da luta por inclusão, surgem novas terminologias, como “portadores de deficiência”, que embora ainda estivessem imbuídas de uma visão limitadora, por sugerir que a deficiência é algo externo, possibilitou avanços na discussão política e social, resultando, finalmente, na elaboração do termo “pessoas com deficiência” (PcD), que passou a ser adotado oficialmente no Brasil em 2015, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Essa mudança marca uma virada inclusiva, centrada na pessoa antes da condição, contudo, as discussões continuam, com ativistas propondo expressões como “diversidade funcional”, buscando eliminar o estigma da deficiência. Essa trajetória evidencia que as linguagens refletem visões de mundo, por isso, é fundamental entendermos que essas mudanças foram possíveis porque, no âmbito nacional, o governo brasileiro implementou políticas públicas educacionais que garantissem a promoção da inclusão.

No Brasil, o debate em torno da educação inclusiva possibilitou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996. Logo, com base no princípio da inclusão, a Educação Especial é compreendida como uma modalidade que integra toda a Educação Básica, priorizando a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado, preferencialmente nas instituições de ensino regular.

Porém, dentre as medidas tomadas pelo governo brasileiro, a mais importante talvez seja a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, com vista a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. A PNEEPEI se estrutura mediante o princípio da transversalidade, ou seja, a educação especial nesses novos moldes deve se organizar desde a educação infantil até a educação superior e contar com a participação da família e da comunidade.

A PNEEPEI (2008), instituída pelo Ministério da Educação (MEC), está alinhada aos princípios de inclusão e equidade. Desse modo, é a partir dela que se deu a organização dos serviços e recursos da Educação Especial, garantindo a inclusão enquanto direito do público-alvo da Educação Especial (PAEE), defendendo a matrícula obrigatória deste em classes comuns do ensino regular; o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto apoio complementar no contraturno, evitando que o educando se ausente das atividades da sala regular; investimentos na acessibilidade, promovendo adaptações físicas na estrutura arquitetônica dos espaços educacionais, pedagógicas para flexibilizar o currículo. No âmbito da tecnologia, investiu-se em comunicação alternativa, e quanto às barreiras atitudinais, oferece cursos de formação para professores.

Outro eixo da PNEEPEI (2008), que deve ser destacado, trata-se da busca por promover incentivos para a promoção da articulação intersetorial, objetivando a articulação entre saúde, assistência social e direitos humanos, evidenciando a importância do trabalho coletivo e integrador entre os profissionais das mais diversas áreas, a fim de ofertar um atendimento integral ao PAEE, e assim, buscarmos alcançar uma inclusão plena.

Mediante o exposto, entende-se que, após um longo período de exclusão dos espaços socioeducacionais, a abordagem sociocultural questiona com maior ênfase o papel da sociedade e do poder público frente ao cumprimento dos direitos dos deficientes e neurodivergentes que se encontravam à margem, impedidos de terem seus direitos respeitados, enquanto as autoridades ignoravam suas responsabilidades de fazer valer o que está posto na Constituição Federal.

Sendo assim, “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p. 21). Logo, o que entendemos por Educação Inclusiva vem alertar sobre a importância e a urgência de desenvolvermos práticas e políticas públicas inclusivas, ou seja, que proporcionem a inserção dos deficientes e neurodivergentes nos espaços educacionais, culturais, políticos e sociais, objetivando garantir e resguardar que estes sujeitos possam ter acesso aos espaços escolares, lazer, à cultura, à saúde e à participação política.

De acordo com Garcia (2010), a criação de documentos alinhados aos direitos humanos oriundos de iniciativas internacionais, como citado anteriormente, e sua influência em contexto nacional, foram primordiais para que, nos anos 1990, a universalização da Educação Básica tornasse um eixo central das reformas educacionais, sendo promovida como mecanismo de inclusão social na transição para o século XXI.

Diante do exposto, evidencia-se que o papel da escola frente ao contexto não tem sido simples e, como iremos apontar a seguir, ainda se encontra em processo de delimitação, tendo em vista as transformações de caráter socioeconômico, cultural e tecnológico na contemporaneidade, logo,

para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (Ropoli et al., 2010, p. 10).

Assim, entende-se que as mudanças sofridas no campo educacional são fundamentais diante do complexo cenário que se apresenta. O que requer pensar e ressignificar práticas, discursos e estruturas, desenvolvendo novas dinâmicas de relacionamentos que possibilitem transformar práticas pedagógicas tradicionais, que são excludentes, em práticas que

considerem as diferenças entre os educandos, sem categorizá-los e atribuir-lhes conceitos e habilidades pré-estabelecidos.

Diante desses aspectos, deve-se entender que a perspectiva inclusiva não se restringe unicamente à inclusão de pessoas deficientes ou neurodivergentes, ou seja, que apresentam particularidades no funcionamento neurológico, pois

Quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específica para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (Carvalho, 2004, p. 27).

Compreende-se, assim, que a inclusão pressuponha o exercício do respeito às diferenças enquanto diversidade humana, o que pressupõe que todos possuem qualidades e habilidades específicas, requerendo que a escola e os profissionais atuantes nestes espaços adotem abordagens discursivas e metodológicas em suas práticas, que respeitem essas diversidades e permitam que estes educandos explorem suas potencialidades. Esses novos paradigmas possibilitam organizar a reestruturação de uma escola baseada nas múltiplas formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

2.1.2 O Atendimento Educacional Especializado

Cada vez mais, os profissionais da educação precisam se adequar às demandas sociais e políticas, o que exige destes profissionais o desenvolvimento de novas habilidades, o desprendimento de ideias obsoletas e a urgência em se aprofundarem não apenas no conhecimento teórico e prático dos conteúdos específicos de suas respectivas áreas, mas se capacitar para explorar os espaços físicos e reestruturar sua prática pedagógica, orientados pelos princípios da inclusão, da equidade e da flexibilidade.

Diante do que foi anteriormente apresentado, entende-se que não é o educando que precisa se adaptar para enquadrar-se em um dado modelo de escolarização, baseado numa suposta padronização dos estudantes e do processo de aprendizagem destes. Portanto, é nesse contexto que surge a necessidade da implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma resposta às demandas do processo de inclusão, sendo essa uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, evidenciando a preocupação de

promover uma inclusão que abarque as necessidades de todo o público que frequenta os espaços educacionais.

Sendo o AEE responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, mediante as necessidades específicas de cada educando, de acordo com o art. 2º da Resolução nº 4/2009, responsável pela regulamentação do Decreto nº 6.571/2008, que trata da educação especial na perspectiva inclusiva,

o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Brasil, 2008)

A resolução deixa claro que a função do AEE é complementar ou suplementar ao ensino regular, logo, não substitui este último. No âmbito da complementaridade, é o responsável por desenvolver recursos e estratégias específicas que objetivam atender às especificidades do desenvolvimento psicomotor dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao caráter suplementar, o AEE tem a função de proporcionar acesso a ferramentas e práticas necessárias para potencializar o trabalho desenvolvido no ensino regular, a exemplo das tecnologias assistivas e das metodologias adaptadas.

Os recursos de acessibilidade incluem materiais adaptados para o Braille, libras, além de softwares de comunicação alternativa, mobiliário acessível e outros. Em relação às estratégias pedagógicas, essas incluem desde os planos de ensino individualizados até a flexibilização curricular. Destaca-se, ainda, que os profissionais do AEE são indispensáveis ao orientarem educandos e professores da sala regular sobre como as tecnologias e metodologias devem ser utilizadas para fins de eliminação das barreiras que são impedimento para a efetivação da participação plena destes no processo de ensino-aprendizagem.

Estes serviços também podem contar com o acompanhamento de outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos entre outros, pois a partir desse trabalho coletivo, o processo de inclusão toma espaços mais amplos e conta com perspectivas diversas, ganhando força para se tornar efetivo.

Ainda sobre o exposto, o art. 5º da Resolução nº 4/2009 esclarece que, quando realizado na escola onde o educando frequenta a classe regular, o AEE deve ser ofertado a ele no contraturno, possibilitando que ele tenha acesso aos espaços de desenvolvimento da aprendizagem. Quando este serviço não for prestado na escola regular frequentada pelo educando, o mesmo poderá ter acesso a essa modalidade em outra escola de ensino regular,

desde que o atendimento ocorra no turno inverso à escolarização ou, ainda, em centros de atendimento educacional especializado, sejam públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos, desde que sejam conveniados à Secretaria de Educação.

Como destacado acima, é importante compreender que o papel do AEE e dos profissionais atuantes nessa modalidade não substitui o trabalho da classe regular, porém, tão pouco é apenas uma extensão do que é desenvolvido nela. Portanto, é preciso evidenciar que existem equívocos quanto ao papel e ao lugar do AEE nos espaços escolares e educacionais. Supõem-se que muitos desses equívocos são provenientes de interpretações em torno do caráter “complementar” e “suplementar” dado a essa modalidade de ensino.

Por vezes, essa definição bastante subjetiva faz parecer que o AEE é uma mera extensão do ensino regular e, ao mesmo tempo, coloca os profissionais que atuam nele como uma espécie de “auxiliar” dos professores da sala regular, gerando com isso, fragilidades na estruturação do AEE e no reconhecimento dos profissionais atuantes dentro da estrutura educacional.

Isso se torna ainda mais evidente quando o AEE é realizado em instituições não escolares, tendo em vista que nestes espaços o serviço é ofertado mediante o foco da instituição que oferta e os profissionais que são selecionados para atuarem junto aos educandos. Analisando o caso sob a ótica da inclusão, temos a ideia de que essas possibilidades para além dos espaços de ensino ampliam o acesso ao AEE, mas é fundamental, como destaca Pacheco (2007), atentar para o fato de que é na escola que os educandos acessam um ambiente comum de aprendizagem e contam com as experiências dos professores. Assim, os apoios externos não podem gerar uma nova segregação institucionalizada, como ocorreu no início do século XX.

Outro ponto evidenciado por Sage (1999) diz respeito ao equívoco acerca do papel do professor da Educação Especial, que o leva a ser responsabilizado pela promoção da inclusão e da acessibilidade, delegando unicamente a estes profissionais a função de efetivação da inclusão.

Sobre o exposto, a partir dos documentos que regulamentam o AEE, pode ser observado na Resolução 04/2009 do CNE-CEB, responsável por instituir as diretrizes operacionais do AEE, ao abordar sobre a atuação dos profissionais desse segmento, que esses devem atuar em articulação com demais professores do ensino regular e estes com os profissionais do AEE, evidenciando a preocupação de que o trabalho com os educandos público-alvo se desenvolva mediante um planejamento consciente e embasado.

Em relação à formação dos profissionais que atuam no AEE, a resolução destaca que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial” (Art. 12), destacando que, além da formação que habilite este profissional para a carreira docente, também é necessária uma formação específica que o capacite a atuar na Educação Especial. Porém, não há uma especificação sobre os cursos e como estes devem estar organizados, o que resulta numa diversidade de possibilidades quando se analisa a pluralidade do sistema educacional que se encontra no Brasil.

Embora seja possível identificar aspectos que requerem análise, como citado anteriormente, os requisitos para o profissional do AEE são importantes por possibilitar que o mesmo pautar sua atuação no dinamismo interativo e interdisciplinar. Aprofundando desse modo, o trabalho desenvolvido nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial, conforme destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008, p. 19), tendo como foco a autonomia e independência dos educandos nos espaços escolares e, também, no âmbito social.

Para que a prática pedagógica esteja alinhada à interdisciplinaridade e essa resulte no desenvolvimento de um trabalho coletivo, é primordial que haja a articulação entre toda a equipe escolar, profissionais da área da saúde e familiares, pois “a intervenção do outro é necessária, mas só funcionará se na interação entre os sujeitos for considerado o que o outro diz” (Pontecorvo, 2005, p.83). Tais constatações se confirmam ao compreendermos que cada pessoa carrega seu arcabouço de conhecimentos, quando ocorre uma interação entre os vários saberes, todos conseguem aprender algo novo e aplicar mudanças em sua prática profissional, contribuindo para com o desenvolvimento intelectual e biopsicológico.

Tomando como parâmetro que a inclusão não se restringe ao âmbito escolar, mas que a partir do trabalho desenvolvido nela, é possível alcançarmos melhores resultados no âmbito social, compreende-se assim, que

No tocante às metas da inclusão escolar, constatamos que especialistas professores de educação especial e da educação comum, estão todos aprendendo a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes alcancem melhores desempenhos, e neste contexto, colaboração tem se tornado uma necessidade. A colaboração tem sido considerada chave para atender as complexas metas escolares, e para construir

uma comunidade que responda às muitas demandas impostas aos sistemas de educação contemporâneos (Mendes, 2009, p. 31).

No entanto, é preciso considerar as incongruências que ainda se encontram nessa modalidade de ensino, o que exige da escola, do profissional de AEE e professores da sala de aula regular, um olhar mais amplo e crítico acerca do “fazer profissional” de cada um, bem como a importância do trabalho coletivo, atendendo às necessidades que exige o trabalho com educandos neurodivergentes, mediante suas especificidades quanto ao desenvolvimento psicomotor e intelectual. Para que tais obstáculos sejam superados, as mudanças necessárias exigem o exercício do diálogo, e essa prática não se restringe à exposição passiva de ideias, pois

é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. É um ato de criação (Freire, 2011, p. 109).

Dessa forma, sendo um ato de criação, requer dos envolvidos a abertura para ouvir a opinião do outro e refletir sobre ela, pois a partir desse movimento, os sujeitos encontram oportunidades para questionar e compreender suas ideias e a do “Outro”, logo, poderão identificar o que precisa ser trabalhado em si, culminando na apropriação das contribuições dos demais.

Logo, “no trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém, o especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional” (Silva, 2008, p. 84), evidenciando que sem a hierarquização dos saberes e a predileção de um discurso em detrimento de outros, os esforços depositados no planejamento e execução do trabalho refletem de maneira construtiva no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Tais reflexões permitem compreender que a rede de conexões baseada na interação, mediada pelo diálogo, vai além da troca entre profissionais da educação e saúde, pois para que a concretização da inclusão orientada pelos princípios de equidade ocorra, deve-se considerar que “os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente, com envolvimento de alunos, professores e especialistas e pais trabalhando em colaboração” (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p. 22). Observamos que essas considerações permitem-nos constatar que a ação colaborativa é para fortalecer o trabalho pautado numa visão holística, possibilitando que diversas abordagens e práticas cheguem aos mais diversos espaços sociais, visando à promoção da inclusão.

Isso não implica que o professor do AEE deva ser mero executor ou depositário de saberes e práticas, ele é agente-ativo e, como tal, “a mera descrição de funções não é suficiente se não forem construídos uma crescente relação e um encontro profissional professor orientador-professor de apoio, baseados na colaboração, responsabilidade e motivação” (Torrez Gonzáles, 2002, p. 229). Com isso, é importante que o professor de AEE tenha sua função e o seu papel bem delimitado, evitando que o mesmo seja tratado como mero auxiliar nos espaços escolares, além disso, é importante que os requisitos de formação profissional sejam estruturados a fim de alinhar-se com a proposta do AEE, contribuindo com o desenvolvimento do público-alvo.

3. NEURODIVERGÊNCIA E NEURODIVERSIDADE: AS DIFERENÇAS ENQUANTO PARTE DA DIVERSIDADE HUMANA

Se realizarmos uma retrospectiva histórica, identifica-se que na antiguidade, e em outros momentos da história da humanidade, as deficiências foram tomadas como justificativa para o assassinato de muitos deficientes, sob o argumento de que enfraqueceriam a sociedade (Barbosa; Matos; Costa, 2011, p. 25). A partir da Idade Média, a deficiência foi compreendida enquanto punição divina frente aos pecados destes ou dos pais, sendo renegados a viver como mendigos. Não obstante, no século XVII, a igreja compreendeu que os deficientes são merecedores de piedade e buscou oferecer assistência.

Pode-se observar que as discussões em torno da inclusão e o respeito às deficiências e neurodiversidades percorreram um longo caminho até que fosse possível formular novos olhares que, na atualidade, possibilitam aprofundarmos os demais perante a perspectiva social, jurídica e cultural, fator preponderante para questionar perspectivas capacitistas, uma visão capacitista que coloca o outro em um lugar de inferioridade através da discriminação de pessoas devido à sua deficiência (Dias, 2013; Mello, 2016), historicamente legitimadas por um viés biologista. A referida concepção, amplamente presente no âmbito social, assume como parâmetro de comparação e justificativa discursos biomédicos que, ainda hoje, delineiam e determinam uma norma para a estrutura física dos corpos e como estes devem performar nos espaços sociais.

Essas percepções tornam o processo de aceitação dos corpos mais complexo, pois determinam uma dualidade entre “normal” e “anormal”, “capazes” e “incapazes”, impondo normas padronizadas sobre como se deve aprender, a valorização e incentivo pela busca dos sujeitos em se tornarem produtivos para atender às demandas do mercado de trabalho,

atendendo à corponormatividade (Mello; Nuernberg, 2012) para se desenvolver as relações sociais, premissas que correspondem aos anseios do que é imposto e esperado pelo sistema econômico capitalista.

Dentre os fatores responsáveis pelas mudanças de paradigmas sobre as deficiências e neurodiversidades, como já foi citado anteriormente, destacaram-se as importantes mobilizações realizadas por movimentos sociais na luta por inclusão. Porém, para fins de análise desta pesquisa, abordaremos as importantes contribuições promovidas pelo Movimento Neurodiversidade, cujo principal nome é a australiana Judy Singer, socióloga com Asperger, responsável por publicar, nos finais dos anos 90, a pesquisa intitulada “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).

O trabalho de Singer (1999) é de expressiva importância por desenvolver discussões de cunho teórico que possibilitaram questionar os “padrões de normalidade”, alicerçados numa perspectiva onde as diferenças eram consideradas uma anomalia. Sendo assim, como destaca Singer (2017), “normal” é um conceito socialmente construído e apropriado pelo estado, pois se objetivava promover o controle social, tendo as perspectivas eugênicas como principal referência no século XIX (Stepan, 2005, p. 9), influenciando a segregação racial, a esterilização compulsória e o racismo.

Só a partir do século XX é que se identificam mudanças nesse cenário, e é nesse contexto que se situam as importantes contribuições dos trabalhos de Singer, Kassiane Asasumasu — responsável por elaborar o conceito “neurodivergentes” para referenciar pessoas cujo cérebro apresenta formas singulares em seu funcionamento, contrapondo-se ao padrão normativo —, e tantos outros estudiosos e militantes neurodivergentes. Estes apontam em suas pesquisas que as diferenças compõem a diversidade humana, logo, não se tratando de incapacidade.

No contexto nacional, o movimento da neurodiversidade é representado pelo Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB), uma entidade não governamental criada em 2005. Sua composição é formada, majoritariamente, por pais, mães, amigos e simpatizantes da causa autista. No entanto, a ausência de pessoas neurodivergentes na liderança do movimento evidencia um desafio importante: a luta contra o silenciamento das vozes neuroatípicas. Diante disso, muitas das contribuições que sustentam a defesa do protagonismo autista no Brasil se ancoram nos ideais do movimento internacional. Essa realidade revela que os obstáculos políticos enfrentados por pessoas neurodivergentes para terem suas identidades

reconhecidas e respeitadas continuam condicionados à dificuldade de acesso a políticas públicas, como será discutido com maior profundidade nas seções seguintes.

Os estudos e as pesquisadoras citadas estão inseridos nos “estudos da deficiência” (*disability studies*), responsáveis por formar uma área de pesquisa sobre a deficiência (*disability*) e a partir dela desenvolver críticas aos discursos de médicos, psiquiatras, educadores e outros profissionais, principais responsáveis por liderar a elaboração de discursos e práticas normatizadoras.

Porém, mediante a atuação do movimento “Neurodiversidade”, tem-se buscado tomar o lugar dos deficientes e neurodivergentes enquanto protagonistas de suas próprias narrativas, portanto, adotaram o lema “nada sobre nós sem nós” (*nothing about us without us*), o “poder de voz” não pode ser privilégio para alguns, é um direito de todos.

Assim, delineia-se uma nova conjuntura, na qual se questiona não apenas o discurso biomédico, como também o lugar de fala daqueles que defendem tais discursos. Esse movimento também “Seu status nosológico mais do que ser objeto de disputas teóricas – em torno de sua definição como uma condição orgânica ou psicológica – é palco de disputas políticas quanto à sua definição como uma ‘deficiência’ ou uma ‘diferença’” (Aydos, 2019, p. 101). Esse cenário apresentado por Aydos evidencia a busca de familiares, deficientes e neurodivergentes por “concertar” ou “curar” o que é compreendido enquanto um defeito, segundo os padrões sociais normatizadores, visão capacitista-excludente que apresenta sobre os deficientes e neurodivergentes enquanto doentes, pois se trata de

Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano (Campbell, 2001, p. 44).

Essa perspectiva foi responsável por décadas de exclusão e busca por se enquadrar no que é exigido socialmente, o que influencia até hoje o tratamento dado a deficientes e neurotípicos centrado em laudos e discursos medicalizantes. Sendo assim, diante da questão central das problematizações da presente pesquisa, ou seja, as neurodivergências, entende-se que situá-las enquanto uma “deficiência” possibilita a justificativa de investimentos em terapias e intervenções, porém, compreendê-las a partir da perspectiva da “diferença” permite que elas sejam aceitas e valorizadas. Pensando sobre o referido impasse, é importante observar que:

Apesar de se encontrarem num feroz embate, ambos os movimentos compartilham a recusa às explicações psicanalíticas “culpabilizantes”. O deslocamento do paradigma psicanalítico para o cerebral possibilitou a organização dos dois grupos antagônicos. Para os pais de autistas, recusar a culpa pela doença dos filhos e a denúncia dos excessos da psicanálise está na base das primeiras associações que visam, como foi ressaltado, buscar formas de cura orientadas basicamente para a terapia comportamental e os tratamentos farmacológicos (Ortega, 2008, p. 484).

Mediante o exposto, identifica-se que há dois grupos importantes, um formado por ativistas e pesquisadores da neurodiversidades, em sua maioria neurodivergentes, e familiares e outros profissionais que defendem uma perspectiva da deficiência que reconhece nela a necessidade de apoio e tratamento. É a partir dessa dinâmica que se identifica um movimento onde os dois grupos entendem que as explicações psicanalíticas que culpabilizam o deficiente não são válidas, porém, familiares e outros profissionais defendem a neurodivergências enquanto deficiência por entenderem que é necessário que estes sujeitos tenham acompanhamento médico, políticas públicas educacionais entre outras.

Dessa forma, optar pelo viés da neurodiversidade significaria valorizar as singularidades de cada pessoa neurodivergentes, em contrapartida, familiares e grupos críticos a patologização das neurodivergências acreditam que no campo político a perspectiva da neurodiversidade dificultaria o acesso a políticas públicas, que disponibilizam serviços educacionais, médicos e direitos sociais que atuam na promoção da inclusão na sociedade, no entanto, as discussões deveriam estar centradas na garantia de direitos que permitam a todos terem uma qualidade de vida digna e propícia a seu pleno desenvolvimento.

É importante destacar que não é o foco da pesquisa fazer uma análise ampla sobre a história da inclusão e das deficiências e neurodiversidades no Brasil e em âmbito internacional, antes o foco é apresentar um panorama que permita compreender que a luta pela inclusão plena e efetiva, ainda encontra inúmeros obstáculos, o que requer problematizar as influências dessas práticas e discursos na atualidade, tendo em vista que as identificar permite desmitificá-las enquanto uma verdade. Não se trata de uma tarefa fácil, pois são questões profundamente enraizadas e, como apontam Araújo, Silva e Zanon (2023, p.06), estão ancoradas em aspectos de ordem cultural que se confrontam no âmbito social e político.

Entende-se, portanto, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma medida governamental fundamental para a promoção da inclusão, mas a sua contribuição vai além da adaptação de materiais e estratégias pedagógicas, pois é imprescindível: trabalhar as práticas inclusivas e a elaboração de planos individualizados (PEI) em parceria com os professores de sala regular, bem como trabalhar o desenvolvimento de habilidades específicas (autonomia, comunicação, mobilidade), entre outros aspectos.

É importante analisar qual o lugar que está sendo dado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TEA) ou altas habilidades/superdotação, questionando se a prática pedagógica está alinhada a uma escuta ativa, se há colaboração entre os profissionais do AEE e demais profissionais da escola, com a família e outros profissionais que atuam no desenvolvimento dos educandos (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros). Estes questionamentos são necessários em virtude do papel do AEE e dos seus profissionais enquanto agentes de inclusão, valorizando as diversidades e as potencialidades dos estudantes, conduzindo o processo de aprendizagem diante das potencialidades destes (Krzeminska; Hawse, 2020).

Percebe-se que, ainda que tenhamos investimento estrutural, tecnológico e pedagógico, a inclusão plena não será alcançada devido à ausência do protagonismo dos educandos deficientes e neurodivergentes, pois a falta desse, o processo de exclusão ainda far-se-á presente de maneira velada, pois a participação destes nas decisões e discussões sobre suas vidas não será valorizada e respeitada.

“Tomar a palavra” (Certeau, 1995)³ parece ser um termo adequado na luta pelo respeito às diferenças, entendendo-a não como fator negativo, mas enquanto diversidade, valorizando os saberes do “Outro” sobre ele e suas experiências com seu corpo e as barreiras socialmente impostas. Portanto, a prática pedagógica requer sensibilidade, mas acima de tudo, ação crítica a propósito de sua prática e o que é apresentado no âmbito social.

4. METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que, conforme Gerhardt e Silveira (2009), caracteriza-se pela ênfase na compreensão da qualidade dos dados obtidos, por meio de análises interpretativas que possibilitam a construção de significados e a elucidação dos fenômenos investigados. O delineamento é exploratório, fundamentado nos pressupostos dos estudos críticos da deficiência e da neurodiversidade, configurando-se como uma pesquisa inicial voltada à análise e compreensão preliminar das relações de poder, os processos de marginalização e os tensionamentos presentes nas práticas educacionais, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

³ Na obra “A Tomada da Palavra”, Michel de Certeau (1995) analisa o movimento estudantil de 1968 e propõe o conceito de “tomada da palavra” para refletir sobre o poder de fala como gesto político. Para o autor, tomar a palavra significa romper com estruturas sociais hierarquizadas — como universidades, igrejas, partidos e instituições científicas — que monopolizam a produção do saber por meio de uma razão burocratizada. Nesse processo, sujeitos historicamente silenciados conquistam o direito de falar sobre si, legitimando discursos e práticas capazes de desafiar a ordem dominante.

O corpus da pesquisa é composto por 16 participantes, sendo professores da sala de aula regular, professores do AEE, ativistas do movimento da neurodiversidade e pessoas neuroatípicas, que aceitaram participar de forma voluntária. A seleção dos participantes ocorreu por adesão espontânea, a partir da divulgação do convite em redes sociais, grupos profissionais e espaços de militância ligados à educação inclusiva e à neurodiversidade.

As entrevistas foram realizadas por meio de um formulário online, a partir de um roteiro semiestruturado composto por perguntas abertas e fechadas, além de espaços destinados a relatos livres, com o objetivo de captar percepções, experiências e compreensões acerca dos desafios, contradições e potencialidades da neurodiversidade na reestruturação do AEE e na construção de práticas inclusivas.

Os dados levantados foram organizados e categorizados com base nos pressupostos da análise discursiva, a qual possibilitou compreender como os participantes construíram sentidos sobre inclusão, práticas capacitistas, protagonismo neurodivergente e o papel do AEE no contexto escolar. A análise teve como foco identificar discursos que evidenciaram tensionamentos entre o movimento da neurodiversidade, as práticas escolares e as políticas educacionais, bem como apontar as potências e fragilidades do AEE na perspectiva inclusiva.

Todos os procedimentos da pesquisa foram conduzidos em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos, garantindo a confidencialidade, o anonimato dos participantes e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, a participação dos sujeitos na pesquisa ocorreu de maneira totalmente voluntária, sem qualquer tipo de indução ou obrigatoriedade. O formulário on-line continha um campo de aceite, por meio do qual os respondentes confirmaram ter lido as orientações apresentadas e consentido em participar do estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão apresenta-se os dados levantados na pesquisa, oriundos da aplicação de um formulário de perguntas semiestruturado. Aponta-se que, dentre os 16 participantes da pesquisa, 81,3% são do sexo feminino, enquanto 18,8% são do sexo masculino. Dentre estes, três (03) são neuroatípicos, identificando-se enquanto autistas ou TDAH.

O perfil profissional dos respondentes abrange diversas funções ligadas à educação, sendo essas: professores de AEE e com a formação nas mais diversas disciplinas (Letras Inglês e Português, Pedagogo(a)s, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Biologia e

Física) profissionais de apoio escolar com atuação no AEE, coordenadores e diretores, entre outros.

Ao responderem se tiveram acesso a conteúdo sobre neurodiversidade durante o curso de graduação, 43,8% afirmaram que não tiveram acesso, 37,5% atestam que sim, enquanto 12,5% não têm certeza se trabalharam conteúdos relacionados, enquanto 6,3% atestam ter acessado pouquíssimos conteúdos.

Os dados levantados foram relacionados aos apontamentos dos respondentes acerca de sua satisfação diante do conteúdo trabalhado na graduação. Sobre o assunto, 56,3% mostraram-se insatisfeitos, 12,5% satisfeitos, 6,3% consideram-se absolutamente insatisfeitos e 25% preferiram não opinar. É importante mencionar que apenas um respondente afirmou não ter conhecimento sobre a referida temática. Nesse contexto, observa-se que ainda é significativo o número de profissionais que afirmam não terem acessado conteúdos sobre neurodiversidade, evidenciando a importância dos cursos de capacitação e formação, principalmente por 81,3% afirmarem ter trabalhado ou trabalhar com educandos neurodivergentes ou deficientes.

É importante destacar que dos 16 participantes da pesquisa, a maioria declarou atuar na rede pública de ensino (50%). Em seguida, aparece a rede privada, com 18,8%, mesma proporção daqueles que afirmaram não estar trabalhando no momento (18,8%). Já as opções “Estou em estágio” e “Sou administrativo educacional” tiveram 1 resposta cada (6,3%), ou seja, encontram-se em situação de transição (sem vínculo empregatício ou em estágio). Nenhum dos participantes relatou atuar simultaneamente na rede pública e privada.

Esse resultado evidencia que a maior parte dos respondentes possui vínculo profissional com a rede pública, sendo três respondentes neurodivergentes, onde dois são professores e um declara-se ativista, atuando profissionalmente no setor administrativo educacional. Dados que sinalizam a importância de maior investimento na capacitação destes profissionais da rede pública educacional, principalmente por se tratar de um sistema de caráter democrático.

Essa compreensão torna-se mais clara quando após a análise dos docentes e ativistas sobre quais os principais fatores que obstaculizam a efetiva ação da Educação Inclusiva, apontam que aspectos de caráter estruturais (44%), principalmente a falta de profissionais especializados, salas superlotadas e infraestrutura inacessível, são responsáveis pela falta de inclusão. Em seguida, os obstáculos cognitivos (38%) também são citados como entraves, principalmente no que concerne a falta de formação docente que possibilite aos profissionais acessarem conhecimentos sistematizados sobre a neurodivergências.

Destacou-se também, que profissionais não capacitados desenvolvem estratégias de aprendizagem inadequadas, gerando frustração de alunos e famílias. No que se refere aos fatores de ordem social (19%), foi citado que há resistência das famílias em aceitarem o diagnóstico da neurodivergências ou deficiência, o que se torna um agravante quando associado à falta de diálogo entre escola e comunidade, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2011, p. 108), pois a colaboração permite que todos reflitam sobre suas ações e aprendam coletivamente, transformando sua prática.

Identifica-se, a partir dos dados levantados, que há uma dificuldade em compreender a relação do conceito neurodiversidade e sua relação com a Educação Especial Inclusiva, porém, entre a maioria dos respondentes, há uma compreensão de que a neurodiversidade é um reflexo da “variação natural” do ser humano, estando em consonância com o entendimento de Singer (1999, p. 63) acerca das diferenças enquanto uma “nova categoria de diferença”, o que fica claro, por exemplo, nas falas: “*Não são deficiências, mas formas únicas de funcionamento.*”, compreensão expressa por um neuroatípico (Respondente 1) e “*Não [é] doença a serem corrigidas, mas variações naturais*” (Respondente 5).

Eles também destacaram que essa compreensão não consegue se refletir na prática dos profissionais que lidam com o público-alvo da educação especial inclusiva, acarretando falhas na sua implementação, como se pode identificar na fala: “*Projeto inclusivo que, na prática, não funciona*” (Respondente 12), pois de acordo com um dos participantes neuroatípicos, “*Em todos os contextos a necessidade de que o estudante se adapte ao padrão, sem levar em consideração suas dificuldades*” (Respondente 10)

Outros destacaram que a teoria não tem se convertido em resultados positivos na prática, pois ainda há um olhar medicalista e patologizante acerca dos neuroatípicos que inviabiliza o reconhecimento de que cada cérebro aprende de modo distinto, sendo necessário que o projeto de inclusão esteja alinhado a práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas. Logo, os “*profissionais precisam de melhor preparo*” (Respondente 3), percepção que é fortalecida pela fala de um participante neuroatípico ao destacar um fato em que “*O próprio docente, por não aceitar o aluno atípico, sentia-se incomodado com as estereotipias deste e mandava-o retirar-se da sala pelo tempo que durasse a sua aula*” (Respondente 14).

É possível identificar que há uma compreensão sobre a oposição entre medicalização e diversidade, exigindo dos profissionais uma mudança de paradigmas que questione a perspectiva do “transtorno a ser tratado” para “diferenças a ser acolhida”, mas para que esses avanços aconteçam e a inclusão seja efetiva, faz-se necessário abdicar de um modelo

educacional padronizado e rígido, reflexo de bases culturais e sociais históricas que ainda reverberam na contemporaneidade, como apontam Araújo, Silva e Zanon (2023), sendo entrave para efetivar um modelo orientado pelas especificidades dos educandos.

Os apontamentos dos respondentes evidenciam uma visão crítica e cética sobre a efetivação da inclusão ao destacarem uma frustração frente à execução do projeto, evidenciando a importância de haver o reconhecimento, por parte dos docentes, das potencialidades desse “outro”, como destaca o Respondente 14, a mudança que esperam ver se concretizar no AEE nos próximos 10 anos é *“Que a proposta atenda, em alguma medida, as necessidades dos atípicos. Ou seja, possam, de fato, sentirem-se aceitos, incluídos e, principalmente, respeitados, não pela condição que apresentam, mas como indivíduos que são.”*

Percebe-se, assim, que quanto à influência da neurodiversidade nas práticas do AEE, eles entendem que as abordagens pedagógicas passaram a ter como foco as potencialidades dos educandos e as estratégias tornaram-se personalizadas, portanto, diferente do modelo biomédico que na escola tradicional centraliza sua prática nas limitações do educando, utilizando-se de abordagens homogeneizadoras e corponormatizadas. A neurodiversidade tem possibilitado o desenvolvimento de discussões que evidenciam a importância de uma escola progressista que individualize o atendimento, flexibilize os planos pedagógicos, valorizando as vozes neurodivergentes.

A partir da identificação e organização destes dados, é importante analisar qual o entendimento dos respondentes acerca do que eles consideram como principais desafios para incorporar a perspectiva da neurodiversidade no AEE. Os dados coletados encontram-se organizados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Quais são os principais desafios para incorporar a perspectiva da neurodiversidade no atendimento educacional?

Principais Desafios	Explicação/Detalhes
Falta de capacitação profissional	Professores e equipe não têm formação adequada para atender alunos neurodivergentes.
Recursos insuficientes	Escolas carecem de materiais, estrutura física e equipe especializada (como saúde e AEE).
Falta de flexibilidade curricular	Dificuldade em adaptar o currículo e métodos de ensino às necessidades individuais.
Visão tradicional limitante	Resistência em mudar a abordagem pedagógica para valorizar potencialidades, não só limitações.
Falta de individualização	Dificuldade em olhar para cada aluno de forma única, considerando suas virtudes e ritmos.

Falta de investimento governamental	Recursos financeiros insuficientes e contratação de profissionais não especializados.
Sistema educacional excludente	Estrutura que prioriza a exclusão em vez da inclusão, enxergando neurodivergentes como "incapazes".
Sobrecarga de demanda	Grande quantidade de alunos por profissional, sem condições adequadas de atendimento.
Adaptações pedagógicas precárias	Falta de orientação e materiais didáticos para práticas inclusivas eficazes.
Falta de empatia e comprometimento	Despreparo emocional e institucional para acolher a diversidade.

Fonte: Autoria própria (2025).

Analisando os apontamentos dos respondentes, identifica-se que os desafios centrais identificados por eles são a falta de capacitação dos profissionais e a ausência de recursos que possibilitem potencializar as atividades de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Alinhadas a esses fatores, evidencia-se a necessidade de investimentos nas estruturas físicas e materiais dos espaços educacionais e, também, a mudança de mentalidade, tendo em vista que a partir dessas mudanças culturais é possível identificar e respeitar as individualidades dos educandos, o que resulta em ações de inclusão mais efetivas.

Sendo assim, constatou-se que 68,8% dos profissionais participantes da pesquisa entendem que o AEE só aplica os princípios da neurodiversidade “às vezes”, 18,8% afirmam que “raramente” são aplicados, 6,3% consideram que “nunca” e 6,3% entendem que estes princípios são aplicados “frequentemente”.

Essas informações foram relacionadas à compreensão dos múltiplos olhares de docentes e ativistas sobre como entendem que a “escrita de si” pode contribuir para o empoderamento de neurodivergentes e para a formação de educadores. Mas vale destacar que, ao serem questionados sobre os obstáculos para alcançar uma educação inclusiva, os docentes e ativistas não sinalizaram espontaneamente a importância da “escrita de si” para a efetivação do processo de inclusão e promoção da valorização dos saberes neurodivergentes, sendo esta abordagem analisada apenas quando os participantes foram questionados sobre a potencialidade da mesma nos espaços escolares e na formação dos educadores.

Mediante o referido questionamento, os respondentes consideram que a formação e capacitação dos profissionais da educação quando orientada por conteúdos elaborados por neurodivergentes, sendo estes relatos autobiográficos, artigos científicos, produções culturais, entre outros, que contribuem para o empoderamento dos neuroatípicos, na medida em que também promovem o combate a estigmas e ao capacitismo, fortalece o trabalho do AEE e as classes regulares, pois, a partir destes, os profissionais considerariam abordagens e ferramentas pautadas nas experiências e especificidades de aprendizagem dos educandos.

Assim, a “escrita de si” permitiria que os neurodivergentes saíssem do lugar de um mero “observador” para se tornar um contador de suas próprias histórias, promovendo a representatividade, desafiando normas sociais enquanto educam o meio social a partir da “tomada da palavra”, articulando-se e questionando estruturas, na medida em que assumem lugares de “poder” que formulam saberes, como instituições escolares, Universidades e órgãos políticos (Certeau, 1995, p. 35).

Destaca-se, ainda, que essas produções, sendo fontes de conhecimento, não se limitam ao caráter didático dos livros, responsáveis por mostrarem as nuances da neurodiversidade e ajudarem os leitores a entenderem outras perspectivas sobre “ser” e “estar” no mundo, contribuindo com a luta anticapacitista, mas também podem ser apresentadas a partir das produções culturais, permitindo que, a partir das apropriações e aplicações no “fazer pedagógico”, em colaboração com os educandos, possa ser construído um modelo inclusivo, construído em colaboração e baseado no respeito e valorização das diversidades.

Portanto, foi importante identificar se os respondentes conheciam obras produzidas por neurodivergentes (livros, blogs, vídeos, entre outros) e que pudessem ser utilizados pelos profissionais do AEE. A maioria afirmou não ter conhecimento, o que sugere a necessidade de divulgação desses recursos nas formações dos profissionais da educação, não apenas no AEE. Entre aqueles que afirmaram conhecer, destacaram-se trabalhos desenvolvidos em vídeos, especialmente o canal da plataforma do YouTube “Meu Cérebro Neurodivergente”, livros e palestras, tendo destaque o trabalho do ativista e neurodivergente Temple Grandin, e o blog “Autista com Orgulho”.

Dessa forma, foi importante perguntar como os respondentes entendem que as políticas educacionais poderiam ampliar a participação de vozes neurodivergentes na construção do AEE, e, de acordo com eles, é fundamental criar mecanismos que permitem a inserção dos neurodivergentes na tomada de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem e na criação de políticas e currículos. Além disso, foi destacada a criação de conselhos consultivos com a participação de neurodivergentes, também sinalizaram o incentivo à participação colaborativa de profissionais com caráter multidisciplinar junto às famílias dos neurodivergentes.

Assim, identifica-se que falta oportunizar o desenvolvimento da “escrita de si” dos educandos neurodivergentes, o que só é possível mediante a busca da superação da visão do “outro” enquanto *ser menos* e o “Eu” compreendido como *ser mais* (Freire, 2011), resultando no desenvolvimento de relações de poder onde um detém os saberes necessários para educar o “outro”, sujeito que se encontra em desacordo com experiências e saberes oficiais. Também

foi possível identificar que é importante tomar medidas que visem melhorias no âmbito estrutural, fiscalização para aplicação dos direitos dos educandos e familiares e políticas que possibilitem acesso à capacitação de professores e ao acesso a ferramentas e recursos tecnológicos que potencializem o processo de ensino-aprendizagem.

Tais medidas se fazem importantes, pois, quando perguntados se eles já haviam presenciado situações em que os princípios da neurodiversidade (como respeito às diferenças neurológicas) entraram em conflito com as regras ou práticas da instituição ou escola em que trabalham ou atuaram, eles afirmam que sim. Estes casos são identificados por eles em situações em que não houve respeito pelas necessidades individuais dos educandos, demonstrando a falta de flexibilidade, o capacitismo estrutural que reforça práticas normativas.

Outros exemplos foram evidenciados, destacando-se casos em que as escolas não permitiram que os educandos se alimentassem conforme suas familiaridades alimentares, crises sensoriais foram ignoradas, caracterizando negligência. Identifica-se no exposto que os profissionais compreendem a importância da flexibilização e adaptação das avaliações, horários e espaços de socialização e aprendizagem.

Portanto, o papel do movimento neurodiversidade, na transformação histórica da Educação Especial, segundo os respondentes, consiste em lançar a crítica ao modelo que patologiza as diferenças, enquanto defende a diversidade neurológica como variação natural. Assim, transforma-se um modelo centrado no “conserto” para “compreender” as especificidades presentes na neurodiversidade.

O direito e a cidadania também são citados como contribuição, pois os neuroatípicos passam a ser vistos como “sujeitos sociais”, devendo ter seus direitos à educação e à saúde de qualidade respeitados, não para serem corrigidos, mas para garantir melhor qualidade de vida mediante suas particularidades. Tendo em vista que, como destaca Campbell (2001, p. 13), o capacitismo estrutural promove restrições ao direito à cidade, pois as pessoas com deficiência e neurodivergências encontram diversas barreiras para experienciar os espaços sociais e acessar oportunidades, devido aos estigmas que hierarquizam corpos enquanto naturalizam as desigualdades de tratamento.

Dessa forma, foi perguntado sobre quais as mudanças que os respondentes gostariam de ver no AEE nos próximos 10 anos, sendo evidenciada a importância de priorizar a prática para que sejam desenvolvidas mudanças na abordagem, tendo em vista que, de acordo com a compreensão destes, hoje a mesma estaria centrada na teoria, fato que inviabiliza a promoção de mudanças radicais no Atendimento Educacional Especializado.

Dentre as estratégias citadas como as mais eficazes, por estarem centradas no respeito às singularidades dos neurodivergentes, destacaram-se as adaptações de materiais (87,5%), uso de tecnologias assistivas (56,3%), metodologias baseadas em interesses específicos (62,5%) e todas as possibilidades possíveis (6,3%). Essas estratégias teriam por objetivo promover ajustes centrados no educando e não em protocolos padronizados, assim, o uso de ferramentas digitais para personalizar o aprendizado, a integração entre educação, saúde e assistência social e a mudança cultural centrada em contrapor o capacitismo, flexibilizando a prática e promovendo adaptações de materiais tendo como foco as potencialidades dos educandos.

Entretanto, como evidencia a literatura sobre a temática, para que estes resultados sejam alcançados, faz-se fundamental um trabalho colaborativo entre profissionais do AEE, professores da sala regular e demais profissionais atuantes nos espaços educacionais, pautando suas práticas no diálogo e na corresponsabilização para construir um projeto inclusivo efetivo e abrangente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) está alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), configurando-se como um importante instrumento de garantia do direito à educação para todos. O AEE é, portanto, um direito e um meio pelo qual se busca promover equidade de oportunidades, por meio de práticas, ferramentas e recursos que assegurem aos educandos neurodivergentes e com deficiência condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento em igualdade com os demais.

Entretanto, a ausência do protagonismo dos sujeitos neurodivergentes na construção desse projeto de inclusão tende a acentuar processos de exclusão. Práticas verdadeiramente inclusivas devem valorizar e estimular a participação ativa desses educandos nos processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos capazes de falar sobre si e suas experiências. É fundamental que esse espaço de fala não seja delegado apenas aos especialistas com formação técnica, pois, embora relevantes, esses saberes não substituem as vivências singulares de quem vive a neurodivergência.

A prática pedagógica exige sensibilidade, mas, acima de tudo, consciência crítica. A perspectiva da neurodiversidade contribui para que o AEE assuma um papel coletivo,

dialógico e multidisciplinar, estimulando não só aprendizagens cognitivas, mas também psicomotoras.

O trabalho do profissional da educação especial é essencial no processo de inclusão, mas não pode ser reduzido a reforço escolar nem assumir sozinho a responsabilidade pela inclusão. Reproduzir esse modelo pode levar à repetição de padrões capacitistas, que veem o educando como alguém incapaz. Compreender os conceitos de neurodiversidade e neurodivergência permite reconhecer os estudantes por suas potencialidades, e não pelas limitações impostas por uma visão medicalizante que os reduz a laudos e normas.

Por fim, destaca-se o valor da escrita de si como estratégia de resistência e formação. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de ações concretas, como incluir palestras e depoimentos de pessoas neurodivergentes na formação docente, além do uso de ferramentas multimídia (vídeos, blogs, entre outros) para tornar o AEE mais inclusivo, dialógico e sensível às vozes que historicamente foram silenciadas, o que evidencia a importância de aprofundar a pesquisa a fim de resgatar os olhares dos docentes sobre a problemática, mas, principalmente, protagonizando as percepções neuroatípicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. G. R.; SILVA, M. A. DA.; ZANON, R. B.. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

AYDOS, V.. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 44, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3492>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/3492>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia e Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WstTrSKFNy7tzvSyMpqfWjz/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BASTOS, R. D. **Um olhar histórico sobre a educação inclusiva no Brasil**: um estudo sobre os desafios e avanços para cegos, surdos e autistas. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2020. Disponível em: <https://www.his.puc-rio.br/pb/teste-1>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Define diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. 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.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Diário Oficial da União, Brasília, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta a organização e oferta do AEE.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União,

Brasília, 14 set. 2001. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CAMPBELL, F. K. Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001. Disponível em: <https://discovery.dundee.ac.uk/en/publications/inciting-legal-fictions-disabilitys-date-with-ontology-and-the-ab>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERTEAU, M. de. **La toma de la palabra y otros escritos políticos**. México: Universidad Iberoamericana/ITESO, 1995.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/391108527/Adriana-Dias-Capacitismo>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na Educação. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 11-24.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

KRZEMINSKA, A.; HAWSE, S. Mainstreaming neurodiversity for an inclusive and sustainable future workforce: autism-spectrum employees. In: WOOD, L.; TAN, L. P.; BREYER, Y. A.; HAWSE, S. (Org.). **Industry and higher education**. Sydney: Springer, 2020. p. 229-261.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro. v. 21, n. 10, p. 3265-3276, mai., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 635–655, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: https://www-ohchr.org.translate.goog/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ORTEGA, F. **O corpo incerto**: Corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola: O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-88.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, L. G. dos S. Representações de professores e suas implicações para o sucesso escolar de um aluno cego. In: ONOFRE, E. G.; SOUZA, M. L. G. de. (Orgs.). **Tecendo os fios da inclusão**: caminhos do saber e do saber fazer. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p.109-125.

SINGER, J. 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, M.; FRENCH, S. (Orgs.). **Disability discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino inclusive. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEPAN, N. **A Hora da Eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e Diversidade**: Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco/MEC, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 20 jan. 2025.