

Viviane Fátima Lima do Prado

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO SUJEITO:
UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA DAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSIVA

Passo Fundo

2025

Viviane Fátima Lima do Prado

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO SUJEITO:
UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA DAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação, sob a orientação da professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

P896m Prado, Viviane Fátima Lima do
 A multidimensionalidade do sujeito [recurso eletrônico] : uma análise autobiográfica das políticas de educação especial e inclusiva / Viviane Fátima Lima do Prado. – 2025.
 2 MB ; PDF.

 Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

 1. Educação especial. 2. Política pública. 3. Educação inclusiva. 4. Educação e Estado. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 376

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Viviane Fátima Lima do Prado

A multidimensionalidade do sujeito: uma análise autobiográfica das
políticas de Educação Especial e Inclusiva

A banca examinadora abaixo, APROVA em 26 de agosto de dois mil e vinte e cinco, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Valdecir Soligo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unoeste

Dra. Clarissa Haas
Universidade Federal Rio Grande do Sul - UFRGS

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Miguel da Silva Rossetto
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Passo Fundo, aos seus professores, aos espaços de trabalho, às oportunidades de ensino, de experiencição e de vida. Agradeço pela bolsa de estudos de cinquenta por cento, fornecida pela instituição, pois sem ela não conseguiria.

À minha orientadora, parceira de jornada, companheira de “trincheira” Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, não existem palavras capazes de expressar a gratidão pela oportunidade, pelos conhecimentos compartilhados e pelas parcerias realizadas. Lugares e pessoas que conheci, saberes que construí, tudo isso só existe porque você deu oportunidade a uma professora de escola pública, quarenta horas, com dois filhos, um atípico, pobre, sem um perfil acadêmico tradicional. Com pouco tempo, pouco dinheiro, muitas dificuldades, mas que você acreditou ser capaz, obrigada.

Aos professores que participaram desta banca, que com muito respeito, ética e conhecimento, contribuíram para a qualificação desta pesquisa.

A minha querida amiga Eliara Zavieruka Levinski que sempre me apoiou e oportunizou chegar a diferentes lugares na Universidade.

Ao meu pai (*In memoriam*) e a minha mãe, que na simplicidade deles, sempre me apoiaram a estudar e estiveram ao meu lado, mesmo sem compreender porquê de tanto estudo, me apoiaram por ser importante para mim. Ao meu irmão querido e aos meus filhos que me ensinam todos os dias e são o que tenho de melhor em minha vida.

As minhas colegas da escola Estrela da Manhã, que no exercício diário da profissão mostraram que é possível ter excelência e atender a todos. Em especial as minhas amigas Patrícia e Daniela que me ajudaram diariamente na efetivação do trabalho, com paciência e empatia.

Aos profissionais da Clínica Revitalis, em especial ao Bruno da orientação parental, que com a eficiência de seu trabalho vem me ajudando nos manejos diários. A minha querida Tady que me ajuda a manter minha saúde espiritual e mental.

As crianças da educação especial e suas famílias que passaram pela minha vida, ensinando como é possível superar os desafios e continuar amando, mesmo quando se está cansado de amar. A todos os pares que encontrei no caminho, muitos que travam as batalhas lado a lado nesta luta árdua de defender, dar visibilidade e oportunidade a educação especial e inclusiva, rasgando espaços e buscando respeito.

Dedico esse trabalho a meus amados filhos Vítor Hugo e Valentim Henrique, que me ensinam diariamente o real significado de amar, de exercitar a paciência, compreender as diferenças, as dificuldades e as grandes habilidades, que na delicadeza dos seus extremos me deram o melhor que a vida poderia oferecer, amo vocês exatamente como são. Gratidão por me tornarem um ser humano melhor.

E assim nasceram:

Os marginalizados, os retardados, aqueles que geraram vergonha, ficaram escondidos em casa, tinham escolas “especiais”, levaram choques, ficaram amarrados, eram torturados, deles e neles se faziam experiências e tantas outras atrocidades, os filhos de mães fracas, os que o diabo visitou a barriga da mãe durante a gravidez, os endemoninhados...

E assim se ouviam:

Olha o esquisito!
Esse tem problema. Não é normal.
Tenho dó deles.
Nunca vão aprender, é assim mesmo.
Que bom que tem lei para limitar essa gente na escola.
A escola não é pra eles.
Coitadinho é incapaz, inválido, especial... O que ele tem passa?
Tem cura?

E assim classificaram e então legalizaram:

Os autistas;
Os cegos; Os surdos;
Os deficientes físicos; Os deficientes visuais;
Os deficientes intelectuais; Os com síndromes;
Os com transtornos; Os diferentes...
Os atípicos...

E assim, felizmente

Eles deixaram de nascer apenas na casa do seu José e da dona Maria. Agora são os filhos do cantor, do jogador, do doutor, do apresentador, do empresário, do político, do líder religioso, do estudioso, do rico, do pai empenhado, daquele que não se conforma...

Até que enfim

Olharam para eles, construíram leis e “garantiram” o acesso...

Um dia teremos

Uma permanência qualificada; Um ensino real;
A frequência sem desistência; Chegarão ao Ensino Superior; Vão acessar o mercado de trabalho; Enfim, teremos a porta aberta para sermos quem somos, com o suporte que necessitamos e com a possibilidade de contribuir na vida, com tudo que temos a oferecer e que às vezes, só às vezes encontramos a porta fechada para mostrar.

(Autoria própria)

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo autobiográfico que investiga a multidimensionalidade do sujeito e sua relação com a materialização das políticas de Educação Especial e Inclusiva. Por meio de uma narrativa reflexiva, a autora analisa suas experiências como mãe, professora, gestora e pesquisadora, abrangendo o período de 2008 a 2025, caracterizado pela implementação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. A pesquisa está embasada na teoria do “burocrata de nível de rua” (Lipsky, 2019) e nas legislações educacionais brasileiras, incluindo a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9694/96), a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com deficiência 2015, a Lei 14.992/2024 do Transtorno do Espectro Autista e a Lei 14.925/2024, sobre as mulheres na ciência. A metodologia utilizada permite uma reflexão crítica sobre a subjetividade e sua influência nos diferentes espaços onde atua, dentro de uma perspectiva pluralista. Considerando a materialidade das Políticas de Educação Especial e Inclusiva como um constructo multidimensional que permeia a práxis dos sujeitos que as operacionalizam, a investigação visa contribuir para a compreensão do campo da pesquisa em Educação Especial e Inclusiva, ancorada no lugar de fala (Ribeiro, 2017) da autora. A tese apresentada busca elucidar as complexidades inerentes à implementação dessas políticas, destacando a importância da reflexividade e da experiência vivencial na construção de práticas educacionais inclusivas através da seguinte tese: A materialidade das políticas de Educação Especial e inclusiva passa pela multidimensionalidade dos sujeitos que as operam, o que é demonstrado mediante a experiência singular do sujeito. Assim, durante as análises realizadas por meio do presente estudo, as experiências vividas e os espaços ocupados pela pesquisadora foram construindo e ressignificando seus lugares de fala. A generalização possível do estudo reside na indicação de que a condição multidimensional do sujeito suscita a interpretação e a atuação do mesmo diante das políticas de Educação Especial e Inclusiva. De acordo com a dimensão ou o lugar de fala do sujeito, ele compreenderá e operacionalizará a Política Educacional. Compreende-se, mediante esta investigação, que os lugares de fala dos sujeitos típicos ou atípicos são legítimos, possuem concepções diferentes, de acordo com as experiências por eles vivenciadas, e que essas podem ser qualificadas na interação entre ambos. A pesquisa destaca a importância da abertura de espaços qualificados de discussões teóricas acerca de um campo jovem em termos de pesquisa acadêmica junto aos sujeitos que vivem as políticas a eles destinadas. A investigação reafirma a dificuldade do acesso das mães atípicas a esse nível de ensino (doutorado) e a importância da construção de políticas públicas que deem suporte ao “sujeito” que cuida das crianças, jovens ou adultos atípicos. Por fim, a tese aponta a necessidade de ampliação de políticas para mulheres na ciência, tendo a parentalidade como elemento a ser considerado visando a equidade de gênero.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; narrativa autobiográfica; burocrata de nível de rua; Política Educacional para Educação Especial e Inclusiva.

ABSTRACT

This thesis presents an autobiographical study that investigates the multidimensionality of the subject and its relationship with the materialization of Special and Inclusive Education policies. Through a reflective narrative, the author analyzes her experiences as a mother, teacher, manager, and researcher, covering the period from 2008 to 2025, characterized by the implementation of the Special Education Policy from an inclusive perspective. The research is based on the theory of the “street-level bureaucrat” (Lipsky, 2019) and Brazilian educational legislation, including the 1988 Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education (9694/96), the Brazilian Law on the Inclusion of People with Disabilities (2015), Law 14,992/2024 on Autism Spectrum Disorder, and Law 14,925/2024 on women in science. The methodology used allows for a critical reflection on subjectivity and its influence on the different spaces where she operates, within a pluralist perspective. Considering the materiality of Special and Inclusive Education Policies as a multidimensional construct that permeates the praxis of the subjects who operationalize them, the investigation aims to contribute to the understanding of the field of research in Special and Inclusive Education, anchored in the author's place of speech (Ribeiro, 2017). The thesis presented seeks to elucidate the complexities inherent to the implementation of these policies, highlighting the importance of reflexivity and experiential experience in the construction of inclusive educational practices through the following thesis: The materiality of Special and Inclusive Education policies is shaped by the multidimensionality of the subjects who operate them, which is demonstrated through the singular experience of the subject. Thus, during the analyses carried out through this study, the experiences lived and the spaces occupied by the researcher were constructing and re-signifying her places of speech. The possible generalization of the study lies in the indication that the multidimensional condition of the subject raises the interpretation and action of the same in the face of Special and Inclusive Education policies. According to the dimension or place of speech of the subject, he will understand and operationalize the Educational Policy. It is understood, through this investigation, that the places of speech of typical or atypical subjects are legitimate, have different conceptions, according to the experiences they have lived, and that these can be qualified in the interaction between both. The research highlights the importance of opening qualified spaces for theoretical discussions about a young field in terms of academic research among the subjects who live the policies aimed at them. The investigation reaffirms the difficulty of access of atypical mothers to this level of education (doctorate) and the importance of building public policies that support the “subject” who cares for atypical children, youth, or adults. Finally, the thesis points to the need to expand policies for women in science, considering parenthood as an element to be considered for gender equity.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; autobiographical narrative. street-level bureaucrat; Educational Policy for Special and Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lugares de fala ocupados pela autora	19
Figura 2 - Junção dos locais de fala da mãe com os demais espaços profissionais.....	20
Figura 3 - Local de fala dos profissionais.....	21
Figura 4 - Lugares de fala selecionados que me constituem	22
Figura 5 - A multidimensionalidade	22
Figura 6 - Papéis de fala se entrecruzam	25
Figura 7 - Lugar de fala mãe	38
Figura 8 - Níveis de suporte autismo.....	68
Figura 9 - A professora.....	70
Figura 10 - Dados da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Passo Fundo em 2024	80
Figura 11 - Comparativo entre os anos de 2023 e 2024 na EI dos acessos aos PAEE.....	81
Figura 12 - Alunos que acessaram a EI no território em 2024 com transtorno ou deficiência.....	81
Figura 13 - Gráfico dos alunos que acessaram a EI no território em 2024 por transtorno ou deficiência.....	81
Figura 14 - Lugar de fala a Diretora	93
Figura 15 - Lugar de fala Pesquisadora/Cientista.....	107
Figura 16 - Início do doutorado em 2021	109
Figura 17 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: pesquisadoras mulheres cadastradas no CNPq	115
Figura 18 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: efeito tesoura na ciência brasileira	116
Figura 19 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: subrepresentação das mulheres negras e índias	116
Figura 20 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: parentalidade no ensino superior no Brasil	117
Figura 21 - Meus lugares de fala pesquisados	120

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada em português)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC BNR	Base Nacional Comum Curricular Burocrata de nível de rua
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Contextualizando a pesquisa: minha trajetória na Educação Especial	11
1.2	Contextualizando a pesquisa: delimitações e recortes.....	15
1.3	Contextualizando a pesquisa: metodologia	18
1.4	Contextualizando a pesquisa: aportes teóricos e legais.....	26
2	NÃO POSSO MORRER: OS DESAFIOS DA MATERNIDADE ATÍPICA	38
2.1	Quanto ao conceito de maternidade.....	53
2.2	Quanto ao conceito de luto.....	57
2.3	Quanto ao conceito de conhecimento	61
3	DEPOIS QUE VIREI MÃE ATÍPICA PERDI A CAPACIDADE PEDAGÓGICA?	70
3.1	Entendendo a discricionariade.....	83
3.2	Interpretação das regras e condições de trabalho	87
4	A EMPATIA E O EXEMPLO: A GESTORA RASGANDO ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	93
4.1	O luto do aluno ideal: a gestora mediando expectativas e perdas	98
4.2	Quanto a falta de recursos	100
4.3	Quanto ao desenvolvimento estratégico.....	103
4.4	Quanto à influência na política pública	105
5	MÃES ATÍPICAS CHEGAM A CIÊNCIA OU MÃES CIENTISTAS QUE SE TORNAM ATÍPICAS?	107
5.1	A Mulher pesquisadora	111
5.2	Quanto a Interseccionalidade.....	113
5.3	Produção de conhecimento.....	117
6	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA PROBLEMATIZADA PELO LUGAR DE FALA DO SUJEITO.....	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando a pesquisa: minha trajetória na Educação Especial

A Educação Especial (EE) sempre esteve muito presente em minha vida, pois desde a adolescência tinha por objetivo cursar medicina, me especializar em pediatria e trabalhar com crianças com algum tipo de síndrome ou deficiência, já que naquela época não se falava em transtornos de desenvolvimento¹.

No decorrer da vida escolar, convivi com colegas pertencentes a EE e que me proporcionaram aprender Libras (Língua brasileira de sinais) e Braille (sistema tátil para leitura e escrita utilizado por pessoas cegas), na busca de uma comunicação mais assertiva. Ao finalizar o ensino médio, a vida acabou me direcionando para a educação e não para a saúde. Cursei licenciatura em Física, especialização em Gestão Escolar e retornei para a graduação em Pedagogia, depois Mestrado em Educação e agora Doutorado também em Educação.

Enquanto cursava minha primeira graduação, fui aprovada em concurso público para o cargo de monitora de atividades, no qual primeiramente trabalhei no estacionamento rotativo com os jovens em vulnerabilidade social e após um ano, solicitei transferência para o abrigo municipal, onde vivenciei a experiência profissional mais forte até então, pois lá trabalhei com várias crianças que eram tiradas de suas famílias por maus-tratos, diferentes tipos de abusos e diversas outras situações de risco.

O primeiro contato que tive com a Educação Especial, no cuidado direto, foi neste abrigo municipal, pois atendia os bebês e crianças com deficiência, que eram “invisíveis” a sociedade, tinham poucas ou nenhuma chance de adoção, mereciam uma vida mais digna, e ali, aprendi na prática a dar o suporte que eles precisavam, e com isso me apaixonei pela Educação Especial.

Após três anos na assistência social, por questões pessoais e financeiras, deixei o trabalho no abrigo municipal e assumi o concurso de professora de educação infantil. A vivência na escola, foi me apresentando situações cotidianas que me geravam desconforto em relação aos estudantes público-alvo da educação especial e como os docentes desenvolviam o trabalho junto a essas crianças e suas famílias. Algumas ações excludentes, me causavam indignação, como as

¹ Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (DSM-5, 2014, p. 72).

falas capacitistas dos colegas, as negações das famílias e a pouca frequência desses estudantes ao espaço escolar.

Em dois mil e cinco me casei e após três anos tive meu primogênito, uma criança típica e que sempre desejou ter um irmão. Assim, em dois mil e vinte e um, nasceu meu segundo filho e quatro meses depois ingressei no doutorado.

Desde o nascimento do meu segundo filho, algumas situações cotidianas me causavam estranheza e mesmo conversando com familiares e professores, ninguém acreditava que ele pudesse ser autista, pois afinal todos o consideravam muito “jovem” para um diagnóstico.

Quando completou dois anos de idade, após a chamada “poda neural”²², apresentou várias regressões em seu desenvolvimento, ele parou de falar, parou de olhar nos olhos, não simbolizava, iniciou uma grande seletividade alimentar e várias estereotipias, então, em uma consulta de rotina com a pediatra, fomos encaminhados para avaliação junto a psicopedagoga e a fonoaudióloga.

Após meses de atendimento com essas profissionais, passamos por uma avaliação neurológica que chegou ao diagnóstico. Nossa luta começou, com atendimento de vários profissionais: psicopedagoga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, neurologista, psicomotricista, terapeuta ABA³ (Análise do comportamento aplicado), psicóloga, orientação parental e pediatra, todos esses passaram a fazer parte da nossa vida diária.

Paralelo a esse diagnóstico de autismo nível II de suporte, meu filho mais velho, com quinze anos, após duas reprovações teve o diagnóstico (tardio) de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade⁴, com o agravante da impulsividade, outra luta se iniciou com medicação, psicopedagoga, psicóloga (com terapia comportamental), psiquiatra e neurologista.

Visitas e visitas às escolas, explicação do comportamento atípico dos meus filhos, muitas leituras, muitos cursos, seminários, três pós-graduações concomitantes ao doutorado, todas na EE. Participei como formadora em diferentes espaços, inclusive pela Universidade de Passo Fundo em vários municípios, na própria universidade, buscando sempre “rasgar” espaços para a

² A poda neural é o processo de eliminação de sinapses e neurônios desnecessários durante o desenvolvimento do cérebro, permitindo a especialização e a eficiência das redes neuronais (Huttenlocher, 1979; apud Rocha; Schwartzman, 2018).

³ Applied Behavior Analysis.

⁴ O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por sintomas de inatenção, hiperatividade e impulsividade (Rohde *et al.*, 2000). Fatores: Genéticos: Estudos brasileiros sugerem que o TDAH tem uma forte componente genética, com herdabilidade estimada em cerca de 70-80% (Genro *et al.*, 2010); Ambientais: Fatores ambientais, como exposição a toxinas e estilo de vida, também podem contribuir para o desenvolvimento do TDAH (Caye *et al.*, 2016); Neurobiológicos: Alterações na estrutura e função cerebral, especialmente em regiões como o córtex pré-frontal e os núcleos da base, são comuns em indivíduos com TDAH (Mattos *et al.*, 2013).

Educação Especial e para crianças, que como meus filhos, precisam de oportunidade para serem quem são e terem o direito de estar na escola, frequentar todos os espaços que acharem necessário e assim desejarem com o suporte que necessitam.

Através dessas vivências, ficou patente a necessidade e pertinência do desenvolvimento desta pesquisa, pois ocupo diferentes papéis de fala que me permitem observar a Educação Especial e Inclusiva por uma perspectiva multidimensional pois, além da maternidade atípica, estive diretora na Educação Infantil municipal, onde recebemos e atendemos várias crianças da EE com diagnóstico efetivo ou em avaliação. Nesta escola, sempre buscamos receber a todos, respeitando suas particularidades e proporcionando o acesso a tudo que nela é realizado, com a presença de todos para todos, trabalhando em parceria com as famílias e organizando as adaptações necessárias de acordo com nossas possibilidades, realidade esta não comum a todas as instituições de ensino no território.

Através da escuta, em diferentes espaços como reunião de diretores, reunião de professores, formações, conselho municipal de educação, entre outros, ouvi falas como: “que bom que tem lei que limita essa gente na escola”; “não consigo com dezoito e mais esses dois”; “esse autista e bem retardado”; “tem o cérebro bem danificado”; “na minha escola esse retardado vai continuar saindo mais cedo”... e muitas outras, vindas de funcionários públicos que materializam as políticas e tem os mais diversos discursos, opiniões e conhecimento, senti a necessidade de compreender a influência desses profissionais na materialização ou não das políticas públicas para a Educação Especial e Inclusiva, assim buscando compreender meus anseios, fui ao estudo da Teoria do burocrata de nível de rua (Lipsky, 2019)⁵, originalmente publicada em 1980.

Tudo isso somado ao encontro com “pares” que também desejam abrir caminho para EE, inclusive no ensino superior, sustentado pelos estudos em grupo coordenados pela orientadora desta tese.

Durante as análises aqui realizadas, vou considerar minhas vivências na maternidade, na profissão docente, na direção escolar e na pesquisa/ciência, cruzando essas narrativas com a teoria do burocrata de nível de rua e com a legislação jurídico-normativa em vigor que tratam da Educação Especial e da Educação Infantil. Esses lugares de fala (mãe, professora, diretora e pesquisadora) foram escolhidos pela interação direta com as políticas públicas da EE,

⁵ Destaco que abordarei, durante todo texto, um conceito específico: burocrata ou burocracia de nível de rua. Compreendo que há outros conceitos que permeiam o termo ‘burocrata’, como o conceito de Max Weber (Erfurt, 21 de abril de 1864 — Munique, 14 de junho de 1920), todavia na presente pesquisa será trabalhado especificamente o conceito cunhado por Michael Lipsky (Nova York, 13 de abril de 1940).

compreendendo a transversalidade da Educação Especial nas etapas de ensino em nosso país, que perpassa toda a Educação Básica até o Ensino Superior. Em seguida, também sua trajetória no Brasil, baseado na legislação e nos períodos históricos, de forma objetiva.

Esses dados foram seguidos dos relatos vividos por esta autora, em quatro perspectivas diferentes, buscando investigar a relação entre a multidimensionalidade do sujeito e a materialização das políticas de Educação Especial e Inclusiva, através do espaço de fala ocupado pela autora.

O resultado das leituras, estudos e pesquisas desenvolvidas deram origem ao presente relatório (tese), que está estruturado em sete capítulos. O primeiro capítulo é introdutório e procedimental, pontuando questões teórico-metodológicas e estabelecendo outras definições que julguei necessárias. Já os capítulos com as narrativas autobiográficas - de forma mais incisiva -, iniciam no Capítulo II - Não posso morrer! Os desafios da maternidade atípica. Nesta análise, o lugar de fala na perspectiva da mãe de uma criança atípica é examinada, destacando os desafios diários enfrentados na maternidade atípica. A busca por apoio e recursos, bem como a necessidade de adaptação e reconstrução, são exploradas à luz de três conceitos fundamentais: maternidade, luto e conhecimento, que fundamentam a discussão teórica sobre a experiência materna nesse contexto específico.

O capítulo III - Depois que virei mãe atípica perdi a capacidade pedagógica? Desenvolve uma análise que aborda o lugar de fala da professora de educação básica que atende o público da educação especial, onde, apesar de sua formação acadêmica, enfrenta desafios significativos no desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, devido à falta de conhecimento específico e experiência na área. Busca amparo nas leis e normativas educacionais, bem como no apoio da instituição mantenedora, mas que frequentemente enfrenta obstáculos na implementação ou solução das suas demandas. A tensão entre a necessidade de formação continuada e a cobrança dos resultados eficazes é examinada à luz dos conceitos de discricionariedade e interpretação das regras que fundamentam a base teórica do burocrata de nível de rua.

No capítulo IV - A empatia e o exemplo: a gestora rasgando espaços para a Educação Especial, a experiência através do lugar de fala da diretora, me permite apresentar as limitações do sistema educacional e a busca por implementar uma política institucional inclusiva, que atenda às necessidades de todos. No entanto, enfrenta desafios diários na formação e capacitação da equipe, que impactam diretamente na qualidade do atendimento. A análise aqui apresentada examinará como a gestão lida com a limitação de recursos, o desenvolvimento estratégico e a influência na política educacional, considerando a discricionariedade como um

fator relevante nas tomadas de decisões. Além disso, será investigado como o suporte oferecido aos professores e monitores influencia a implementação efetiva da inclusão escolar.

No capítulo V - Mães atípicas chegam a ciência ou mães cientistas que se tornam atípicas? Durante a análise deste capítulo, vamos abordar a trajetória da pesquisadora-mãe, uma mulher de classe média em seu local de fala, que enfrenta desafios significativos em sua carreira acadêmica. Diante das limitações financeiras e da responsabilidade de sustentar sua família, busca conciliar a pesquisa com as demandas práticas de sua vida. A pesquisa é vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de amplificar as vozes daqueles que são marginalizados e silenciados. A base teórica desta análise será fundamentada nos conceitos de mulher pesquisadora, pesquisadora- mãe e produção de conhecimento como forma de resistência e transformação social.

O capítulo VI - A Educação Especial e Inclusiva contada pelo lugar de fala do sujeito pretende fazer uma síntese, identificando a multiplicidade de identidades e papéis que coexistem dentro do sujeito, os múltiplos atores envolvidos na materialização da pesquisa e do campo da Educação Especial e Inclusiva, que desempenham um papel fundamental na sua concretização. A interação entre esses atores, sujeitos de diferentes espaços ou coexistentes, incluindo professores, gestores, pesquisadores e os próprios alunos, influencia significativamente na forma como as políticas e práticas de inclusão são implementadas e vivenciadas. A análise desses atores e de suas interações pode fornecer insights valiosos sobre os desafios e oportunidades enfrentados na implementação da Educação Especial e Inclusiva.

No capítulo VII - pretendo esboçar tentativas de respostas ao objetivo central da tese, bem como criar interfaces que possibilitem tanto generalizações e aplicações, quanto apontem lacunas e possibilitem novos estudos e aprofundamentos da pesquisa de maneira futura.

Por fim, ante a escolha metodológica pela pesquisa autobiográfica – detalhada com mais pertinência na seção metodológica e retomada ao longo do texto – o mesmo será escrito em primeira pessoa: ‘eu’, eu que vivi/o todas as faces aqui utilizadas para compor a narrativa.

1.2 Contextualizando a pesquisa: delimitações e recortes

Nesta seção, apresento as delimitações estruturais, procedimentais e técnicas da pesquisa, evidenciando de modo mais assertivo as intencionalidades científicas.

O objetivo geral do presente relatório está organizado da seguinte forma: **Discutir, a partir de um relato autobiográfico, os lugares de fala de professora, mãe atípica, gestora e**

pesquisadora, considerando que a materialidade das Políticas de Educação Especial e Inclusiva atravessa a multidimensionalidade dos sujeitos que as operam.

Para sedimentar o relato autobiográfico parto, portanto, do conceito de ‘lugar de fala’. O conceito de ‘lugar de fala’ se popularizou no Brasil a partir do livro “O que é lugar de fala?”, da filósofa Djamila Ribeiro (Santos/SP - 1980) sendo assumido, no presente estudo, como uma condição política, de posicionamento e representatividade.

Lugar de fala é, do ponto de vista do discurso, o espaço narrativo onde sujeitos subalternizados reivindicam sua existência (Ribeiro, 2017). Nesta direção, a autora explica que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2017, p. 37). Ou seja, ter um ‘lugar de fala’ significa, em última instância, contar a própria história e, a partir dela, posicionar-se como sujeito social.

Entretanto, um 'lugar de fala' não se refere, necessariamente, a sujeitos dizendo algo. Trata-se de um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo e as condições materiais de habitação neste mundo se mostram desigualmente posicionadas. Nessa direção, Ribeiro afirma que: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (2017, p. 61).

O conceito de ‘lugar de fala’ pressupõe, assim, “um movimento crítico de redistribuição das possibilidades de fala, de escuta e, em última instância, de existência” (Lopez; Lopes, 2022, p.676), considerando a vivência singular do sujeito e as interações dessas vivências com outras vivências, todas absolutamente legítimas, mas cada qual com sua perspectiva, ou lugar de fala’. Trata-se, portanto, segundo Lopez e Lopes (2022, p. 677) de um conceito envolvido em uma condição política, que exige que

esse processo de “individação”, que culminaria em um “olhar para dentro”, não perca de vista sua raiz coletiva. Em outras palavras, de uma perspectiva política, o “dentro de si” não pode ser um fim em si mesmo e, por isso, o subjetivo deve sempre se reconectar ao coletivo - algo que as discussões apresentadas no artigo não parecem garantir.

Ainda, todos temos nosso ‘lugar de fala’ em relação a qualquer tema, pois o lugar de fala é uma postura filosófica, de reconhecer as circunstâncias e reconhecer-se nelas, de posicionamento, engajamento e reflexão. As experiências vividas e os espaços ocupados pelos sujeitos vão construindo e ressignificando seus lugares de fala.

Segundo Djamila Ribeiro “todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social” (2017, p. 85). Desse modo, apresentar para a academia lugares

de fala que representam outros lugares sociais, também é um exercício de democratização do conhecimento. Apresentando esses lugares através do próprio sujeito e não utilizando-se do olhar acadêmico sem relação direta com esses espaços, apenas como objeto de estudo, mas sim como objeto de estudo vivido, oportunizando a entrada desses lugares de fala, “pela porta da frente, na academia”.

O problema desenvolvido na pesquisa está assentado, portanto, na seguinte questão: é possível indicar a multidimensionalidade do sujeito como um dos elementos de materialização das Políticas Educacionais em Educação Especial e Inclusiva, considerando seu ‘lugar de fala’ e o fato de que é o sujeito que operacionaliza uma política pública?

Assim, o relatório apresentado sustenta a seguinte tese: **A materialidade das Políticas Educacionais de Educação Especial e Inclusiva passa pela multidimensionalidade dos sujeitos que as operam.**

A tese será demonstrada a partir da experiência singular do sujeito - justificando a utilização da pesquisa autobiográfica e do ‘lugar de fala’ -, evidenciando que, dependendo do lugar que ocupamos, compreendemos e operacionalizamos as políticas educacionais de diferentes formas.

A generalização do estudo - ou seja, sua aplicação/replicação em outros contextos acadêmico-científicos -, sustenta-se na premissa de que a condição multidimensional dos sujeitos direciona a interpretação e atuação dos mesmos na operacionalização das Políticas Educacionais de Educação Especial e Inclusiva, ou seja, se o meu papel de fala ocupasse outros lugares, a minha interpretação e atuação teria uma outra perspectiva.

Como objetivos Específicos busco:

1. Fortalecer as narrativas autobiográficas na construção de conhecimento científico, observando como essas experiências podem contribuir para uma abordagem multidimensional na Educação Especial e Inclusiva.
2. Expor, à luz das narrativas, os diálogos e interfaces entre saberes experienciais e saberes científicos, na construção de conhecimentos sobre a educação especial;
3. Discutir a discricionariedade dos burocratas de nível de rua, analisando situações onde a mesma é requerida na operacionalização da Educação Especial e Inclusiva;
4. Apontar possíveis desafios enfrentados por mulheres pesquisadoras, a partir do ‘lugar de fala’ da maternidade atípica.

Do ponto de vista teórico, além das referências sobre ‘lugar de fala’ e pesquisa autobiográfica, a pesquisa foi fundamentada na teoria do burocrata do nível de rua - BNR, de Michael Lipsky (Lipsky, 1980; 2010; 2019), que destaca os seguintes elementos principais:

discrecionalidade (capacidade dos burocratas de nível de rua de tomar decisões e exercer julgamento em suas interações com o público); interação com o público (relação entre os burocratas de nível de rua e os cidadãos, que pode influenciar a implementação de políticas públicas); limitações e recursos (restrições e recursos disponíveis para os burocratas de nível de rua, que podem afetar a implementação de políticas); relações entre burocratas de nível de rua e cidadãos (A dinâmica entre os burocratas de nível de rua e os cidadãos, que pode influenciar a percepção e a implementação de políticas); burocratas de nível de rua como formuladores e implementadores de políticas (O papel dos burocratas de nível de rua na formulação e implementação de políticas públicas, que pode ser influenciado por suas experiências e percepções).

1.3 Contextualizando a pesquisa: metodologia

Para a escrita desse estudo, busco uma abordagem metodológica qualitativa, com narrativa autobiográfica, fundamentada na perspectiva dialética da narrativa, em um procedimento analítico- reconstrutivo e a partir de uma visão pluralista, em diálogo com autores contemporâneos:

Para Josso (2006, p. 420):

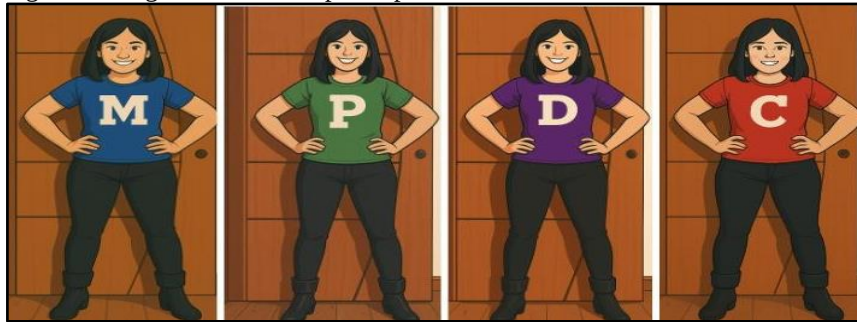
Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido.

Segundo Passaggi (2019) é na narração, enquanto ato de linguagem, que se expande permanentemente a consciência de si, pois exige um posicionamento crítico, aberto a mudanças. Em outro texto com a mesma temática, Passaggi (2011, p. 148) informa, ainda, que pesquisas com fontes autobiográficas são “aquelas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida”, reforçando o caráter qualitativo da pesquisa. Ainda segundo Josso (2006, p. 423-424):

Se o conceito de identidade serve para definir as múltiplas dimensões do “Quem sou eu?”, de maneira a situar a si-mesmo e aos outros pelo viés de um sistema de referências numa coletividade e em relação a suas próprias transformações; se, por outro lado, esse conceito é útil para designar as múltiplas maneiras pelas quais a própria idéia de identidade toma forma na vida dos humanos, através de suas pertencas suas solidariedades, suas atividades, seus laços simbólicos ou concretos e seu “ser-no-mundo”; enfim, porque este conceito designa uma problemática que acompanha o percurso de vida, vivida numa tensão permanente entre as transformações das pressões do coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais;

A narrativa é constituída por relatos da autora, na linha do tempo de 2008 a 2025, onde a mesma ocupa múltiplos papéis sociais, incluindo mãe, professora, diretora e pesquisadora/cientista, com o objetivo de compreender a significância das experiências vividas na educação especial e inclusiva. Na Figura 1, a autora ilustra os quatro lugares de fala apresentados nesta pesquisa, as ilustrações irão percorrer todo o texto, como elemento corroborativo.

Figura 1 - Lugares de fala ocupados pela autora



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

Esses locais de fala foram selecionados devido a interação direta junto à EEI, por ter como marco legal a Política de Educação Especial e Inclusiva e também a minha entrada na maternidade. Para Souza e Ramos (2024, p. 6):

O exercício da memória sobre os “espaços de experiência” efetua o elo entre tempo e narrativa. Esse exercício da memória nos leva à expansão da nossa própria biografia. Por meio dele acessamos lembranças de experiências de tempos longínquos ou daqueles bem recentes, fazemos “projeção de sensibilidades” e identificamos nossa “posição afetiva e afetante” no mundo.

É importante destacar que diferentes lugares de fala, mesmo com papéis sociais semelhantes podem interpretar e materializar as políticas de EEI por perspectivas diferentes. Segundo os autores:

Acreditamos que quando uma pessoa passa a se conhecer, a refletir sobre sua história de vida, acessa um campo de possibilidades de mudança, cabendo a ela investir ou não nelas. O passado, com suas memórias, nos leva a identificar padrões, maneiras de lidar com os acontecimentos, a perceber como nos relacionamos conosco e com os outros. O presente é esse lugar de transição entre quem somos e quem podemos ser. O futuro enquanto horizonte de expectativas (Ricoeur, 2012b) guarda essa semente do vir-a-ser.

A junção (Figura 2) de diferentes papéis sociais, proporciona lugares de fala que formam novas composições, estes locais constroem suas concepções com diferentes experiências que interferem diretamente nas práticas pelo sujeito desenvolvidas.

Figura 2 - Junção dos locais de fala da mãe com os demais espaços profissionais.



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

O não pertencimento a esses locais de fala, não impossibilita o sujeito de compreender ou trabalhar em determinado campo, no nosso caso a Educação Especial e Inclusiva, mas conhecer e compreender os locais de fala que provém de dentro do campo, qualifica as ações que podem ser melhor compreendidas. Quanto mais unidimensional for um espaço de fala, mais limitado a um objetivo específico ele se apresenta. Como por exemplo: a mãe atípica, possui uma visão unilateral de cuidado e proteção com seu filho, essa é sua responsabilidade, porém ela pode ocupar espaços mais bidimensionais como mãe e professora, ou mãe e diretora, ou ainda mãe e cientista. Cada uma dessas combinações, possibilita compreensões diferenciadas a cerca do campo e a autobiografia nos remete as narrativas onde o próprio sujeito compreende vivências guardadas no inconsciente e trás para o consciente fundamentando na cientificidade na busca de possíveis generalizações. Para Souza e Ramos (2024, p. 7):

Por meio de narrativas, acessamos memórias sobreoutrem que por alguma razão contribuíram para sermos quem somos no presente. São memórias que estão associadas a diversas emoções e, por isso, nem sempre são simples de “dizer”. Existe em todo enredo da história de uma vida a evidência contundente da coexistencialidade. Vamos assim nos conscientizando da necessidade do outro na constituição de nosso eu. A vida é uma realidade intersubjetiva, feita de interações constantes, em que parte destas escapam à narrativização.

Os profissionais que atuam diretamente na educação também podem possuir locais de fala distintos, de acordo com as posições desempenhadas como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Local de fala dos profissionais



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

Podendo ocupar um único lugar de fala como professora, diretora e pesquisadora/cientista, ou possui um lugar bidimensional como professora e diretora, professora e pesquisadora, ou ainda diretora e cientista (Figura 4). Cada uma dessas posições, vêm agregadas de concepções e percepções diferentes, vivenciadas pelos sujeitos. No caso desta pesquisa autobiográfica, os espaços de fala se fundem nestes quatro sujeitos em um mesmo sujeito. A mãe atípica, a professora, a diretora e a pesquisadora, selecionados pelo contado direto com a Educação Especial e Inclusiva, porém até mesmo essa autora que vos fala é permeada por outros papéis que a constituem em sua totalidade.

Figura 4 - Lugares de fala selecionados que me constituem



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

Por uma escolha metodológica os demais papéis por mim vivenciados, me compõem no todo (Figura 5), mas neste momento não serão selecionados para esta pesquisa.

Figura 5 - A multidimensionalidade



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

Para compreender qualquer coisa humana, seja ela pessoal ou coletiva, é preciso contar sua história” (Ortega y Gasset, 1962: p. 214, como citado em Kelly Jr., 1973, p. 41). E nesse processo da narrativa Passaggi (2019, p. 19):

A experiência vivida está no centro do processo. E é com a narração, no ato mesmo de narrar, em movimentos retrospectivos e prospectivos, que a pessoa que narra se constitui como sujeito histórico e tende a compreender a historicidade de sua formação existencial e ou profissional.

Ainda, a pesquisa autobiográfica é defendida, na presente tese, como uma possibilidade epistemológica de construção do conhecimento academicamente validado, posto que a mesma requer conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 372):

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida.

Bem sei dos dilemas e questionamentos direcionados a uma abordagem autobiográfica, ora criticada por um suposto caráter não-científico, ora questionada em seus achados. Entretanto, a riqueza da vida que se desenha parece ser mais do que as gavetas acadêmicas e, mesmo em tais ‘gavetas’, encontro guarida em outros pesquisadores mais experientes, que legitimam minha escolha, afirmando que conforme Cabral e Brizola (2024, p. 3):

Trabalhar com as narrativas requer um empenho constante em demonstrar e validar a importância e qualificação enquanto ciência, driblando problemas encontrados por outras linhas e abordagens de pesquisa. Por isso, é necessário fortalecer no ambiente acadêmico o uso das narrativas, bem como a sua importância para a pesquisa, que possibilita a potencialização a partir da experiência para a análise teórica e metodológica em trabalhos desenvolvidos no ambiente acadêmico.

A análise da narrativa será realizada através de uma **abordagem dialética**, em diálogo com autores críticos e contemporâneos que referenciam e auxiliam na problematização da experiência, além de uma interface com a teoria do Burocrata de Nível de Rua (Lipsky, 1980; 2010; 2019); e em legislações vigentes, considerando o recorte temporal de 2008 a 2025. Assim, a reflexão crítica sobre as experiências e eventos relatados buscará apoio em teorias e conceitos críticos e contemporâneos, que sustentem os preceitos utilizados na construção desta pesquisa. Josso (2006, p. 420) afirma que:

As projeções de si que têm alimentado os momentos de reorientação são reexaminadas por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro; explicitadas e questionadas na sua lógica de emergência. Essas antecipações revelam a dinâmica das formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização).

A tese como uma pesquisa original e que aprofunda um tema específico, no meu caso ligado ao campo das políticas de Educação Especial e Inclusiva, busca contribuir com profundidade para o avanço do conhecimento científico neste campo, sobretudo a partir das

referências autobiográficas, entendendo que “ o estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes” (Neves, 2010, p. 125).

A perspectiva do ‘lugar de fala’ vai seguir acompanhando toda a escrita do relatório, sustentando posicionamentos e encorajando o debate, pois segundo Ribeiro (2017, p. 31):

O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos, e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros.

A sustentação ética da pesquisa é garantida pela Carta Circular nº 166/2018- CONEP/SECNS/MS, que estabelece os preceitos relacionados à privacidade dos participantes, à confidencialidade dos dados e à dignidade humana, sendo:

Os estudos realizados com informações provenientes do cotidiano ou da prática profissional, como os relatos de caso, são eticamente aceitáveis, desde que respeitados os preceitos relacionados à privacidade dos participantes, à confidencialidade dos dados e à dignidade humana.

A composição autobiográfica é entendida como uma construção da identidade do sujeito, que ocupa diferentes espaços em sua trajetória histórica, e a subjetividade do autor é um elemento fundamental na análise da narrativa autobiográfica (Passaggi; Souza; Vicentini, 2011).

A tese visa responder à questão: “é possível indicar a multidimensionalidade do sujeito como um dos elementos de materialização das Políticas Educacionais em Educação Especial e Inclusiva, considerando seu ‘lugar de fala’ e o fato de que é o sujeito que operacionaliza uma política pública?”, considerando os aspectos tangíveis e intangíveis da pesquisa.

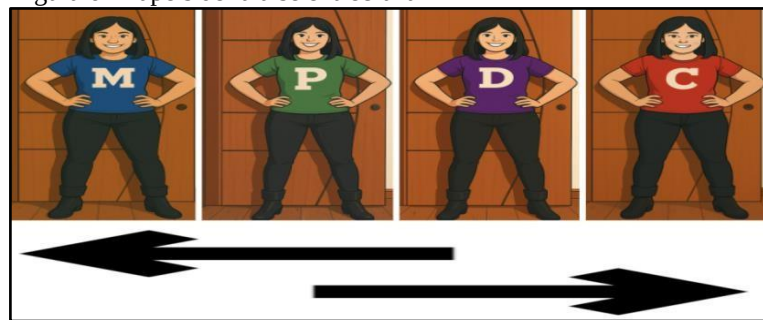
Para dar conta da questão, reforço a necessidade da pesquisa autobiográfica, aquela na qual “o indivíduo é confrontado aos imperativos da autorrealização, da autoformação” (Passaggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371). Dessa forma segundo Josso (2006, p. 433):

Assim sendo, o trabalho biográfico e autobiográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outras consciências ou ainda de convencer racionalmente.

Isto porque não consigo separar os múltiplos sujeitos e vozes dentro de mim. Assim deveria ser a feitura da ciência, especialmente da ‘ciência humana’: um exercício de reflexão ante ao objeto estudado, mas uma reflexão indexada, humana, contextualizada, e não fruto de um ‘problema de pesquisa’ que garimpamos diante de uma série de roteiros pré-concebidos.

No contexto da nossa pesquisa os papéis de fala se entrecruzam e tornam-se mais ou menos latentes em cada período histórico (Figura 6). Porém esses selecionados e outros também ocupados pela autora, constroem o sujeito vivo.

Figura 6 - Papéis de fala se entrecruzam



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

Por fim, a pesquisa autobiográfica foi amparada por outros dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Mesmo que coadjuvantes, tanto uma quanto a outra, serviram para sedimentar perspectivas e auxiliar na leitura crítica e autocrítica.

A pesquisa bibliográfica embasou as interpretações e raciocínios críticos diante da narrativa do ‘lugar de fala’. Já a pesquisa documental estruturou-se a partir da revisão de documentos jurídico- normativos, pois os limites e possibilidades de implementação de uma política precisam ser informados nos documentos normativos, posto que a vivência, legitimidade e perenidade das práticas dependem da sua composição estratégica em documentos que garantam sua continuidade. Assim, mesmo para ações de discricionariedade, é importante que as mesmas estejam previstas em documentos, que garantam sua legitimidade.

1.4 Contextualizando a pesquisa: aportes teóricos e legais

Na compreensão desse caminho, reconstruímos a história, identificando na previsibilidade legal a materialização da EE em espaços de acesso educacionais, observando que os primeiros relatos iniciam ainda no Brasil colônia, porém não como política pública de educação inclusiva, mas como lei de garantia de acesso a poucos. Sua previsibilidade legal aparece garantida em maior amplitude nas legislações brasileiras desde meados de 1961 com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, porém não na atual perspectiva de Educação Especial e Inclusiva. Sua garantia vem se consolidando no decorrer da história e está bem marcada quanto ao acesso desses sujeitos a educação, com as adaptações necessárias, através da Constituição Federal (1988), da LDB (Brasil, 1996), da BNCC (Brasil, 2017), dos Planos Nacionais de Educação entre outros diversos pareceres, portarias e normativas que visam auxiliar os sistemas de ensino, não apenas a garantir o acesso, mas também qualificar a permanência desses estudantes no sistema educacional brasileiro.

O artigo 58 da LDB (1996) define educação especial como sendo:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A mesma legislação além de regular o acesso e a obrigatoriedade de oferta, também orienta quanto as devidas adaptações para a permanência e a qualidade no espaço escolar. Segundo o artigo 59 (Brasil, 1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As articulações nacionais, foram sendo organizadas de forma a garantir em diferentes esferas, as normatizações necessárias para que os alunos da educação especial pudessem acessar o ensino regular de forma mais efetiva e qualificada. O Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo terceiro apresenta:

Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Todo o processo de legislação, sempre vem acompanhado de demandas que necessitam de uma regulamentação específica. A EE na construção histórica das suas legislações, foi tendo concepções alteradas, principalmente no que se refere ao pertencimento junto às classes comuns de ensino. Segundo Dutra e Dutra (2024, p. 21):

No início deste milênio, no Brasil, as pessoas com deficiência permaneciam em um sistema paralelo de ensino, frequentando escolas especiais ou classes especiais, enquanto um pequeno percentual tinha acesso às classes comuns do ensino regular. Os modelos segregativo e integracionista coexistiam e eram legitimados e culturalmente aceitos, embora a Constituição Federal de 1988 tivesse instituído um novo paradigma, que preconizava a educação como um direito de todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação.

Essa concepção foi sendo formatada através dos movimentos sociais, nacionais e internacionais e foi “ganhando corpo” para uma política mais inclusiva. Para as autoras supracitadas (2024, p. 21):

Essa monotonia foi quebrada com o crescente questionamento de setores da sociedade que se mobilizaram em torno da defesa do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. O movimento ganhou força, sobretudo, com a incorporação dos preceitos proclamados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos — Conferência de Jomtien (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990); pela Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994) e pela Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (Organização dos Estados Americanos, 1999).

Em 2001 com o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001), objetiva-se a “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, o plano aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Na perspectiva da educação inclusiva, outras legislações foram sendo firmadas no decorrer das últimas décadas, como a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em consonância com o apoio a formação qualificada de professores, também surgem as legislações mais específicas que buscam dar suporte e legalizar necessidades de grupos pertencentes a educação especial como a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos e que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular. Também a Portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Já em 2004, impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Ainda em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Em 2005, temos a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de

Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. No mesmo ano, o Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

O direito à educação para todos vai ganhando força e é segundo Dutra e Dutra (2024, p. 21):

Preconizado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 205, e pelos documentos internacionais supracitados, o direito de todos e todas à educação foi fortalecido com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006, outorgada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006 (Organização das Nações Unidas, 2006) e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186 (Brasil, 2008a) e pelo Decreto Executivo nº 6.949 (Brasil, 2009b). Esse tratado internacional de direitos humanos estabeleceu novas premissas conceituais para a definição, formulação e implementação de políticas públicas destinadas à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência.

Um dos elementos transformadores nessa nova concepção segundo as autoras, refere-se ao próprio conceito de deficiência onde o foco é deslocado da pessoa para o ambiente. Assim, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Antecedendo a Política Pública de Educação Especial e Inclusiva (2008), o MEC instituiu um Grupo de Trabalho com objetivo de rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, assegurando o debate junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não governamentais. Segundo Dutra e Dutra (2024, p. 24):

Na consolidação desse documento, foi pactuado um novo conceito de educação especial e de suas atribuições, bem como as estratégias para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. A construção da PNEEPEI/2008 representou o enfrentamento e a superação dos mitos usados para justificar a manutenção do modelo segregacionista, como o suposto “direito de escolha das famílias”, a naturalização do alegado “despreparo das escolas” e a crença de que “determinados estudantes não se beneficiaram da educação inclusiva”. Esse legado reverberou durante as Conferências Nacionais de Educação, realizadas em 2008, 2010, 2014 e 2023, as quais reiteraram seus princípios e objetivos.

Ainda segundo as autoras (2024, p. 24):

A institucionalização da política brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva, dessa forma, é compreendida como um processo histórico de formulação e transformação: A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2013).

Todo arcabouço normativo foi acompanhado de mudanças no financiamento da Educação Básica, buscando garantir recursos para a concretização da PNEEPEI (2008), segundo as autoras (2024, p. 27)

Movida pelo propósito de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a PNEEPEI/2008 provoca uma série de mudanças no arcabouço normativo, dando concretude às medidas de apoio preconizadas no art. 24 da CDPD/2006. Para atingir esse objetivo, foi instituída a política pública de financiamento para inclusão escolar no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, por meio do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b), incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a). Essa política estabeleceu o duplo cômputo das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial das redes públicas de ensino, concomitantemente, na classe comum do ensino regular e no AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Além do FUNDEB, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Plano de Ações Articuladas – PAR, também auxiliaram na implementação desta política.

No ano de 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), além de outras providências. Em 2013, a Lei nº 9.394/96 sofreu alterações em seu Art. 4, inciso III, alterado pela Lei nº 12.796/13, em que fica estabelecido o “atendimento educacional especializado gratuitos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2013).

Em seis de junho de dois mil e quinze, foi instituído no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e contemplando também o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo essa legislação (Brasil, 2015), em seu artigo primeiro, institui:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ainda prevê em seu artigo 27 (Brasil, 2015):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Muitas foram as mobilizações e os debates para chegar a essa legislação, os cenários hora avançando, hora com possíveis retrocessos, foram se constituindo na consolidação de uma política de direitos, liberdade e igualdade fundamentais às pessoas com deficiência. Para Dutra e Dutra (2024, p. 30):

Na discussão da LBI — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) —, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2015a), um dos aspectos polêmicos foi a operacionalização do direito à educação inclusiva. Nesse contexto, prevaleceram os marcos legais, políticos e pedagógicos construídos no bojo da implementação da PNEEPEI/2008, em sintonia com os pressupostos contidos no art. 24 da CDPD/2006. Em seu capítulo IV, dedicado ao direito à educação, o art. 28 preconiza as condições necessárias para a efetivação de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, determinando, dentre outras medidas: oferta de serviços e de recursos de acessibilidade para a eliminação das barreiras e a promoção da inclusão plena; institucionalização do AEE no projeto político pedagógico da escola; estudo de caso e elaboração do plano de AEE; formação de professores para as práticas pedagógicas inclusivas e para a oferta do AEE; disponibilização de professores para o AEE e de profissionais para os demais serviços da educação especial e apoio escolar; além da articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015a).

As normatizações foram acompanhadas da ascensão desta modalidade ao ensino, o número de matrículas da educação especial chegou, em 2022, a 1,5 milhão, o que representa um aumento de 29,3% em relação a 2018. Considerando “apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes

comuns [passou] de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022” (Brasil, 2023b, p. 9). Assim, quando aprimoramos o foco para o atendimento ao aluno Público-alvo da educação especial em classes comuns, a modalidade está presente em 74,4% das escolas brasileiras; em 79,8% das escolas da região sul e em 78,7% das escolas do Rio Grande do Sul. Todavia, ao compararmos a oferta da educação especial por dependência administrativa, observamos que “as redes estadual (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos” (Brasil, 2023a, p. 38).

Assim, podemos afirmar que a educação especial é uma modalidade presente – e ascendente – nas classes comuns das escolas públicas de educação básica, o que implica em movimentos concretos de inclusão. Na ponta deste trabalho educacional, que busca garantir acesso, permanência, qualidade e equidade ao público alvo da educação especial, encontram-se os profissionais que materializam as políticas públicas e que podem ou não, garantir essas normatizações, a partir de um cenário real com todos os desafios cotidianos da escola pública brasileira e das limitações sociais, emocionais e financeira das famílias atípicas.

Mesmo com todos os avanços para a EE na perspectiva Inclusiva, muitos desafios ainda perpassam tanto os espaços escolares, como a manutenção e o exercício do direito principalmente no que diz respeito a saúde e educação das PCDs. Segundo as autoras (2024, p. 37):

O cenário de expansão da inclusão escolar nos sistemas de ensino, em todo o país, impulsionado ao longo desse período, atesta o impacto da profundidade, da abrangência e do sentido paradigmático da PNEEPEI/2008, nos contextos político, educacional e social. No entanto, é imprescindível manter a mobilização e examinar com profundidade os atuais desafios, suas especificidades e complexidades, a fim evitar retrocessos ou protelar os avanços na elaboração e consecução de políticas congruentes aos propósitos da inclusão.

Neste estudo tomaremos os sujeitos professora e diretora como burocratas de nível de rua (Lipsky, 2019), profissionais que interagem diretamente com os cidadãos, têm discricionariedade para exercer autoridade e que não podem trabalhar com um cenário ideal, pois enfrentam diariamente as limitações de suas estruturas de trabalho, quanto ao lugar de fala de mãe e pesquisadora, serão utilizados outros autores contemporâneos capazes de subsidiar a cientificidade desses papéis de fala, visto que ambas não são burocratas de nível de rua.

No processo ascendente da educação especial em classes comuns dentro das escolas de educação básica, a maior parte dos movimentos e espaços de inclusão ficam a cargo dos agentes implementadores das políticas públicas. Tais agentes, considerados por Lipsky (2019) como burocratas de nível de rua, podem organizar e organizar-se, dentro de sua discricionariedade,

de diferentes formas, para o atendimento a Educação Especial e Inclusiva, contribuindo para a oferta qualificada de tal modalidade e sob tal perspectiva.

De acordo com Lipsky, dentre as concepções do termo, figura a do burocrata de nível de rua como aquele que realiza, diretamente, os serviços públicos com os quais os cidadãos geralmente interagem. Neste sentido, todos os professores, policiais e assistentes sociais em órgãos públicos são burocratas de nível de rua sem qualquer outra conceituação. Essa é a forma como o termo tem sido comumente utilizado (Lipsky, 2019, p. 24). Em outra concepção, complementar e somatória, descreve o burocrata de nível de rua como aqueles que interagem com os cidadãos no decurso do trabalho e tem discricionariedade para exercer autoridade; além disso, eles não podem fazer o trabalho de acordo com concepções ideais, considerando as limitações existentes na estrutura do trabalho (Lipsky, 2019, p. 24) em um franco emparelhamento com cargos e funções de certo comando, mas de inúmeras restrições, como o gestor escolar.

Por conta da atuação de tais burocratas de nível de rua, de ponta no serviço público, há efeitos e empenhos discricionários em razão de inúmeras questões, dentre elas o atendimento ao público- alvo da educação especial. Ocorre que tal atendimento é normatizado institucionalmente a partir de diferentes documentos que podem ofertar possibilidades qualificadas ou apresentarem elementos de obstáculo. Nos interessa, na proposta apresentada, evidenciar elementos em diferentes esferas, porém vindos de um mesmo sujeito, para pensar a materialização da EE na sua complexidade e subjetividade do sujeito.

A proposta parte da premissa que uma política pública não se concretiza pela força de sua semântica, mas sim pela atuação dos burocratas de nível de rua, responsáveis pela sua operacionalização. Sujeitos esses que ocupam lugares de fala em diferentes espaços sociais e tem um capital cultural que contribui com suas decisões. No cenário dos anos 1980 Michael Lipsky, cientista político estadunidense, indica um elemento seminal no processo de absorção, interpretação e implementação das políticas públicas: o burocrata de nível de rua, ou o street-level bureaucracy. No caso da educação, os burocratas do nível da rua são os agentes públicos da ponta do serviço, ou o ‘chão de escola’. Ainda que seja um termo controverso, ‘chão da escola’ remete aqui à ponta do processo, ou ao nível mais básico de acesso e atendimento público, no âmbito da Educação Básica. Por conta de tal premissa, a proposta visa cercar, circunstancialmente, o trabalho desses burocratas de nível de rua – diretora e professora – aferindo a previsibilidade legal que os mesmos têm para exercer sua discricionariedade e atuar em favor de uma educação especial e inclusiva verificando se estas legislações os deixam

amparados ou não para o exercício da função através do estudo dos documentos jurídicos normativos que regem a educação nos espaços de atuação desta autora.

A não compreensão das legislações por parte dos burocratas de nível de rua (professores e diretores) ou a delimitação destes documentos que regulamentam as políticas de Educação Especial e inclusiva, podem ser um limitador da materialização das próprias políticas, bem como a falta de previsibilidade das ações reais nos contextos de Educação Especial e Inclusiva por parte da escrita da lei, podem dificultar a ação desses profissionais ou até mesmo inviabilizá-la. Ao realizar essa análise compreendemos que nesta pesquisa esse sujeito, professora e diretora, também ocupa o lugar de fala de mãe e pesquisadora.

Pensar essas diferentes posições do mesmo sujeito, torna possível tecer elementos que compõem os fatores que mobilizam as ações pela autora desempenhadas durante o processo. Também o desafio de trazer a pesquisa narrativa e autobiográfica, utilizando-se de um distanciamento e de uma fundamentação teórica consistente para que esses elementos sejam explicados e fundamentados cientificamente, de forma a amparar futuros trabalhos e pesquisas que se debruçam sobre a educação especial inclusiva, campo esse que na academia é extremamente “jovem” se comparado a outras temáticas e pesquisas.

Há duas evidências consideráveis acerca da pertinência e plausibilidade da pesquisa: primeiro a relativa escassez de estudos que tematizam os níveis mais elementares e próximos de implementação de políticas públicas no campo da educação, a partir da teoria da burocracia de nível de rua, bem como pesquisas que retratem a maternidade atípica dentro da ciência.

Exemplarmente na Scielo - Scientific Electronic Library Online (<https://www.scielo.br/>) , busquei os descritores ‘burocracia’ e ‘burocrata de nível de rua’. Na expressão ‘burocracia de nível de rua’ o site retornou com 03 resultados em 2025:

- THOMAZINHO, G.. Descoordenação a serviço do racismo institucional: considerações sobre o acesso de indígenas à política de saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 33, n. 2, p. e230408pt, 2024.
- FONSECA, C. E. G.; EMMENDOERFER, M. L.; VALADARES, J. L.. A agenda de pesquisa da burocracia de nível de rua no contexto da pandemia: uma revisão integrativa. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, v. 28, p. e85447, 2023.
- FERNANDEZ, M. et al.. Atuação da APS em tempos de crise: uma análise da discricionariedade dos profissionais de saúde na pandemia da COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 28, n. 12, p. 3563–3572, 2023.

Nenhum dos artigos mencionava educação especial e inclusiva ou sequer estavam na área da educação. Repetindo o procedimento com a expressão ‘burocrata de nível de rua’, o site retornou com ‘zero’ resultados.

Em uma nova consulta, dessa vez utilizando o nome do autor da teoria, ‘Lipsky’, foram apontados dois resultados:

- GUIMARÃES, T. C. de A; BERNADO, E. da S.; BORDE, A. M.. A Burocracia de Nível de Rua na Discricionariedade Docente. *Educação & Realidade*, v. 47, p. e110669, 2022.
- OLIVEIRA, B. R. D.; PEIXOTO, M. D. C. D. L.. Street-level bureaucracy and public policies: analyzing educational policy implementation from the perspective of schools and teacher. *Educação em Revista*, v. 37, p. e219212, 2021.

Mesmo que ambos os textos estejam alocados na área da educação, nenhum dos dois fala da educação especial ou de políticas de educação especial e inclusiva.

Por fim, repeti a busca no site da Scielo utilizando o termo ‘Street-Level Bureaucracy’. Com este descritor o site me apresentou os seguintes resultados:

- ASSIS, M. A. DE .. O que influencia a atuação de burocratas de nível de rua do Sistema Único de Assistência Social? . *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 44, p. e290142, 2025.
- THOMAZINHO, G.. Descoordenação a serviço do racismo institucional: considerações sobre o acesso de indígenas à política de saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 33, n. 2, p. e230408pt, 2024.
- SILVA, M. R. DA . et al.. Comportamento e desempenho de burocratas de nível de rua: um estudo na Polícia Rodoviária Federal. *Revista de Administração Pública*, v. 58, n. 3, p. e2023– 0210, 2024.
- PAPI, L. P.; SANTOS, G. T. DOS .; SEIDI, M.. Conexões entre capacidades burocráticas e burocracias de médio escalão: uma pesquisa de escopo. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, v. 29, p. e88807, 2024.
- FERNANDEZ, M. et al.. Atuação da APS em tempos de crise: uma análise da discricionariedade dos profissionais de saúde na pandemia da COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 28, n. 12, p. 3563–3572, 2023.
- FONSECA, C. E. G.; EMMENDOERFER, M. L.; VALADARES, J. L.. A agenda de pesquisa da burocracia de nível de rua no contexto da pandemia: uma revisão integrativa. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, v. 28, p. e85447, 2023.

No total de 06 artigos, 03 foram repetidos de outras buscas e, novamente, nenhum deles dialoga diretamente com as interfaces que realizo em meus estudos: burocracia de nível de rua / educação especial / políticas de educação especial e inclusiva.

Ainda no mesmo site da Scielo, repeti a busca por artigos e estudos que apresentassem outros diálogos ou emparelhamentos com a minha proposta, utilizando os termos ‘Mães atípicas’ e ‘pesquisadoras mães atípicas’, sendo que o site retorna com ‘zero’ resultados.

Quando consultei o catálogo de Teses e Dissertações (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) , com os descritores mães atípicas + pesquisadoras atípicas, apenas quatorze trabalhos foram encontrados, sendo nove dissertações e quatro teses. Entretanto, quando se insere o descritor/termo ‘pesquisa autobiográfica’, o número de retornos número cai a zero. Algo semelhante ocorre ao buscar nos descritores ‘burocratas de nível de rua’, aparecem sessenta e sete trabalhos, porém, nenhum ligado à Educação Especial e Inclusiva.

Quando retiramos o termo burocrata de nível de rua e buscamos Educação Especial e Educação Inclusiva, aparece um mil quatrocentos e quarenta e dois trabalhos entre teses e dissertações. Ao acrescentarmos ao descritor os termos burocrata de nível de rua, juntamente com Educação Especial e Educação Inclusiva, não encontramos nenhum trabalho realizado.

A segunda evidência reside na necessidade de movimentos que fortaleçam a localização do campo acadêmico em diálogo direto com a escola de educação básica e, reflexões sobre o cotidiano e os contextos de atuação dos agentes implementadores de políticas públicas no âmbito da escola, figurando como possibilidade concreta de aproximação, compreendendo que a participação da família na educação especial é de suma importância para compreensão do processo de aprendizagem do indivíduo, e a tríade família, saúde e educação é o tripé de sustentação para uma implementação de inclusão com qualidade.

Compreende-se que a garantia legal da discricionariedade possibilita aos professores e gestores escolares interferirem de forma direta na materialização das políticas da educação especial e inclusiva, seja a fim de qualificá-las ou negá-las na sua essência. Assim, a falta de conhecimento pleno destas normativas pode levar esses sujeitos a agirem pelo senso comum, utilizando-se da discricionariedade de forma demasiada e com resultados ineficazes ou incoerentes com a política pública em exercício no país, que ao ser desconhecida impossibilita a esses burocratas buscarem as bases necessárias para sustentação da própria política pública ou as formações necessárias para dar o suporte ao público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tendo a clareza que os subsídios legais e as ações através

deles desenvolvidas afetam diretamente o sujeito mãe e pesquisador no que tange às possibilidades e desafios tanto para o filho como para o sujeito pesquisado.

2 NÃO POSSO MORRER: OS DESAFIOS DA MATERNIDADE ATÍPICA

Figura 7 - Lugar de fala mãe



Fonte: Prado, Ânderson Lima.
ChatGPT (2025).

Neste primeiro ‘lugar de fala’, da mãe de uma criança neurodivergente, examino e destaco os desafios diários enfrentados na maternidade atípica. A busca por apoio e recursos, às necessidades de adaptação e reconstrução, são exploradas à luz de três conceitos fundamentais: maternidade, luto e conhecimento, que fundamentam a discussão teórica sobre a experiência materna nesse contexto específico. Para Silva (1987):

Ao analisar a história pode-se perceber que o abandono e a rejeição eram presentes em épocas onde entendia-se que o anormal, o frágil, o defeituoso, precisava ser eliminado, a fim de garantir a perpetuação da espécie com a manutenção de pessoas fortes e saudáveis. Na idade antiga todos os recém-nascidos com deficiência eram enterrados juntamente com a placenta ou deixados ao relento. Em Atenas cabia ao pai o extermínio do filho com deficiência. Em outra cidade grega, Esparta, eram considerados sub-humanos, em Roma eram mortos por afogamento ou abandonados por seus progenitores em cestos às margens do rio Tibre. Na Idade Média, os deficientes intelectuais eram torturados, mortos e queimados juntamente com suas mães, pois acreditava-se que ele era o produto da união entre a mulher e o demônio.

Minha experiência na maternidade iniciou em dois mil e oito com o nascimento do meu primeiro filho, típico, inteligente, de adaptação tranquila à vida social, um bebê que nunca me fez passar noites em claro. E que tinha um grande sonho, ter um irmão, pedia sempre e usava os mais variados argumentos para atingir seu objetivo, com um contexto profissional extenso e desafios de formação concomitante com a atividade profissional, fui adiando os planos. Em dois mil e dezenove conclui o mestrado e como promessa meu filho seria promovido a irmão mais velho, entre dois mil e vinte e dois mil e vinte e um, vivenciei a vinda do meu segundo filho, nesta gestação, tive alguns problemas de saúde, primeiro quinze dias de repouso absoluto, devido a um descolamento na placenta, depois diabetes gestacional, algo que mudou drasticamente minha alimentação e minha rotina.

A gravidez por si só já é um período delicado, vivenciada na pandemia da Covid-19, tornou-se um desafio ainda maior em termos de cuidados de saúde física e psíquica. Durante a gravidez a mulher passa por profundas transformações. Deixará de ser filha para se tornar mãe, o que implica uma revivência da infância e da relação com sua progenitora (Slade; Cohen, 1996, citado por Piccinini; Levandowski; Gomes; Lindenmeyer; Lopes, 2009). Da mesma forma, desde o princípio da gestação, ao invés de visualizar o embrião, a gestante cria uma relação imaginária com o feto, sendo este um corpo imaginado já desenvolvido, com todas as atribuições que são necessárias para a completude de um ser humano (Aulagnier, 1990).

A gestação e a maternidade, em si, já são por demais desafiadora Franco (2015, p. 206) indica que:

É preciso ser “louco” para desejar ser pai ou mãe de um bebê. Para desejar estabelecer uma relação que é inconcebível em qualquer outra circunstância. Podemos perguntar-nos quem estaria disponível para assumir uma relação com alguém que chora de hora a hora pedindo comida, que quando queremos descansar quer brincar; quando queremos brincar quer dormir, é instável, cheira mal, grita e chora inesperadamente, é preciso limpar e cuidar permanentemente. No entanto, nós humanos, desejamos e congratulamo-nos com essa relação quando se trata dos bebês, embora em nenhuma outra situação estejamos disponíveis para tal tipo de relação de forma continuada.

A gravidez é um momento único e complexo e rico de muitos desafios, seja ela a primeira experiência ou experiências múltiplas. A mulher se reestrutura para subsidiar o sujeito que chega, mantendo a organização existente que exige continuidade. A gravidez é um momento de importantes reestruturações na vida da mulher e nos papéis que esta exerce. Durante esse período ela tem que passar da condição de só filha para a de também mãe e reviver experiências anteriores, além de ter de reajustar seu relacionamento conjugal, sua situação socioeconômica e suas atividades profissionais (Maldonado, 1997).

Quando iniciei na maternidade atípica passei algo que é comum as mães atípicas, eu explicava a todos que notava coisas diferentes com meu filho, como o fato dele ter sido um bebê que chorou muito, não fixava o olhar por muito tempo e que “mamava” de uma forma diferente, porém todos diziam que era “coisa da minha cabeça”. Muitas vezes durante esse período de reconhecimento da deficiência e/ou transtorno, nós mães somos desacreditadas e nossa percepção minimizada por não termos o conhecimento técnico. Sempre acreditei na importância de buscar auxílio profissional que pudessem qualificar a vida dos meus filhos, tendo eles ou não um diagnóstico.

Os primeiros sinais são percebidos principalmente pela mãe (Ávila; Braga, 2014). Entretanto, apesar do predomínio de instrumentos que auxiliam na identificação do autismo, o

diagnóstico ainda encontra barreiras (Jendreich, 2014). Dentre elas, há o fato de ser baseado no quadro clínico apresentado, sem a existência de um marcador biológico, ou seja, de um exame que determine a existência do transtorno com exatidão (Costa; Nunesmaia, 1998; Jendreich, 2014).

O desenvolvimento do meu filho, embora “diferente em pequenos detalhes” foi típico e os prejuízos do autismo só iniciaram após os dezoito meses. Quando chegou aos dois anos e teve a chamada “poda neural”⁶ meu filho, que até então tinha um desenvolvimento praticamente dentro do esperado a sua faixa-etária, simplesmente parou de falar, perdeu a habilidade da motricidade ampla, ele jogava futebol e a partir desse momento nunca mais jogou e iniciou uma seletividade alimentar severa. Após vários meses de investigação com uma equipe multidisciplinar, chegamos ao diagnóstico de autismo nível II de suporte e ali começamos com uma luta para cumprir com as terapias diárias, primeiro na fila de espera para algumas e depois na correria de estar frequente em todas.

Embora o processo diagnóstico seja muito dolorido, eu sabia que não poderia perder tempo, pois dos zero aos seis anos, é o período onde se desenvolvem o maior número de sinapses neurais, é a etapa da vida com a maior plasticidade cerebral, então o tempo é muito valioso, investir nas terapias, nas intervenções pode ser um divisor na qualidade ou na falta dela na vida de um filho neurodivergente.

Com a identificação do autismo, tornam-se indispensáveis mudanças no cotidiano da família, fato que pode influenciar nas relações com a criança e, de forma negativa, nas relações entre os membros (Lampreia, 2007). Inúmeros estudos explicitam, que os cuidados intensivos da criança com TEA, podem afetar a organização familiar, resultando em problemas conjugais, sobrecarga em um dos membros, normalmente na mãe e impactos nos irmãos, deixando os sujeitos suscetíveis ao adoecimento físico e mental (Alves; Gameiro; Biazzi, 2022, p. 2).

O diagnóstico gera dor, mas é de suma importância, ele precisa ser vivenciado mesmo em meio a dor. Segundo o DSM-5 (2014, p. 48):

Diagnósticos confiáveis são essenciais para orientar recomendações de tratamento, identificar taxas de prevalência para planejamento de serviços de saúde mental, identificar grupos de pacientes para pesquisas básicas e clínicas e documentar importantes informações sobre a saúde pública, como taxas de morbidade e mortalidade. Na medida em que a compreensão sobre os transtornos mentais e seus tratamentos evoluiu, profissionais médicos, pesquisadores e clínicos voltaram o foco de sua atenção para as características de transtornos específicos e suas implicações para tratamento e pesquisa.

⁶ A poda sináptica é um mecanismo crítico para o refinamento e a otimização das conexões neuronais durante o desenvolvimento cerebral (Britto, 2010).

O desespero, luto, tristeza e principalmente medo, um medo que causava uma dor, incapaz de ser mensurada em palavras, sobretudo porque “todas as crianças com deficiência nasceram perfeitas na imaginação dos seus pais” (Franco, 2015, p. 206).

A dor sentida é específica, única, compreendida apenas por aqueles que a sentem, é cíclica e contínua, inclusive em cada momento que preciso fazer uma releitura para correção do relatório de pesquisa, em cada detalhe da escrita ela retorna, é reavaliada e revivida. Quando um filho recebe um diagnóstico, você não tem pra onde correr, ele continua sendo seu, você não tem respostas imediatas, não se torna uma especialista, procura formas de lidar com o medo, pois embora ele seja **perfeito para você**, você sabe que o mundo vai exigir dele e ele precisa avançar para não sofrer (tanto).

Nesse ponto, a literatura especializada aponta ser importante que os pais “construam novas idealizações, levando agora, em consideração, um novo ideal para esse filho que se constituiu na realidade, ou seja, todo o projeto anterior dos pais terá que ser refeito ou ressignificado para que, em consequência, possam ofertar novos significantes ao filho” (Góes, 2006, p. 452).

No caso dos transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo e o TDAH é importante termos claro que segundo o DSM-5 (2014, p. 57):

Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares. A cultura proporciona estruturas de interpretação que moldam a experiência e a expressão de sintomas, sinais e comportamentos que são os critérios para o diagnóstico. A cultura é transmitida, revisada e recriada dentro da família e de outros sistemas sociais e instituições. A avaliação diagnóstica, portanto, deve considerar se as experiências, os sintomas e os comportamentos de um indivíduo diferem das normas socioculturais e conduzem a dificuldades de adaptação nas culturas de origem e em contextos sociais ou familiares específicos. Os aspectos fundamentais da cultura relevantes à classificação e à avaliação diagnósticas foram levados em consideração durante o desenvolvimento do DSM- 5.

No autismo as dificuldades de linguagem, a falta de habilidade social e as estereotípias são possibilitadores de um desencaixe social repleto de dor e solidão, tanto da criança como da família e a gente precisa “acelerar” o luto para buscar ajuda, e isso é extremamente sofrido, reconhecer a deficiência é cruel, doloroso, mas necessário.

A perda da projeção do filho imaginário causa um processo de luto e a necessária ressignificação. O filho existe, é real, mas ainda está pautado na abstração criada na gestação. Porém, é para o filho real que nos movemos, a partir de suas necessidades, pois “é o bebê idealizado que dará substrato psíquico para a mãe entrar em relação com o bebê real. O imaginado dá vida ao real” (Franco, 2015, p. 208).

O luto inicial, perpassa alguns questionamentos que nos trazem tristeza, dor e culpabilização. O autismo não tem causa única, porém sabemos que há um forte sinergismo entre o componente genético e fatores ambientais, que influenciam como fator de associação ao diagnóstico (Bolte; Girder; Marschik, 2019), toda essa incerteza das casualidades do autismo me fizeram muitas vezes pensar se foi a idade, a genética, a alimentação, a diabete gestacional, a falta de algum nutriente, ou inúmeras possibilidades as quais me apeguei no primeiro momento tentando pensar: “porque o meu filho nasceu autista?”

Segundo Castro (2023) o termo autismo vem do grego autos, que significa “de si mesmo - voltado para dentro de si” associado ao sufixo ismo, que significa “pertencente a algo”. Esse foi o nome criado por Eugen Bleuler em 1908. Muita coisa mudou, desde então, até chegarmos em 2013, quando o autismo passou a se chamar Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com a publicação do DSM-5 em 2013, o TEA ficou caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Essa categorização facilitou o diagnóstico e possibilitou aos médicos maior clareza para que o autismo não seja atribuído a outros tipos de transtornos.

Conhecer o significado do termo “autismo” nos faz refletir acerca das ações desse sujeito que muitas vezes está a olhar pra dentro de si mesmo e não necessita do externo, seu mundo interior basta e o que tem aqui fora, no mundo socializado pode gerar dor e desconforto, porém é aqui o seu lugar, assim iniciamos a “luta” de “trazê-lo pra fora”, primeiro pra nós, a família, estrutura social primária, depois para os amigos e a escola, movimento esse muito desafiador, porém necessário e que só é possível com o reconhecimento do TEA.

Baptista e Bosa (2002, p. 83) explicam o autismo de uma forma quase poética, porém didática, ao indicarem que

O autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência) – com a ética.

Durante todo processo de compreensão da atipicidade, muitos episódios difíceis ocorrem, nossa primeira crise, ocorreu enquanto estávamos avaliando, no pré-diagnóstico, em uma situação simples mas muito difícil, porque a dor acontece nos pequenos desafios diários, que podem tomar pequena ou grande proporção, dependendo como gestamos a situação.

Neste caso, fui assistir a apresentação do meu filho mais velho na escola dele, era um teatro de Festa Junina e levei comigo o meu filho menor, após a apresentação todas as crianças foram para o pátio e tinha no pátio da escola mais de oitocentas pessoas, o meu filho corria em meio a tantas crianças que eu não conseguia alcançá-lo, após muito cansaço e correria eu resolvi ir embora com ele e ao retirar ele do espaço ele teve a sua primeira crise, chorou desesperadamente por mais de trinta minutos, gritava, se batia e eu com ele dentro do carro tentando acalmá-lo, aguardando o irmão que ainda estava em atividade escolar.

Foi aí que após pedir por ajuda, mamou no peito e acabou adormecendo, quando finalmente dormiu, eu estava exausta, descabelada, com os peitos para fora, com uma vontade imensa de chorar e “rezando” para que alguém passasse naquele momento e me dissesse: - nossa que criança mal educada! Naquele instante, eu tinha uma vontade imensa de brigar com alguém, porque foi ali que eu entendi que embora não tivesse pedido para ter um filho autista eu nunca mais conseguiria viver sem ele e que eu teria muitas e muitas situações como aquelas e que eu iria precisar aprender como me controlar para poder acalmar ele e que sim na maioria delas eu estaria “SOZINHA”.

A crise perpassa uma desregulação emocional que no autismo gera um descontrole físico, o ideal é compreender os mecanismos que desencadeiam a crise (conhecidos como gatilhos) para assim poder evitar, porém quando em vigência é preciso deixar a criança se movimentar para se auto-regular e em alguns casos após essa movimentação gerar pressão sobre o corpo para demonstrar segurança, normalmente em forma de abraço, porém existem casos que no extremo necessitam de contenção, somente se houver risco à criança ou a alguém próximo dela. A crise no TEA pode ser gerada pelo excesso de estímulo o que leva o indivíduo a amplificar suas estereotipias, correndo, gritando, se balançando, movimentando-se rapidamente, andando na ponta dos pés, tendo ecolalias e inúmeras outras ações motivadas pelo estímulo excessivo a alguém que possui hipersensibilidade a esses estímulos. Para o quadro das crises, dois termos são utilizados, Meltdown⁷ e Shutdown⁸, ambos referem-se as respostas intensas ao estresse sensorial, emocional ou social.

⁷ O meltdown pode ser definido como uma resposta comportamental explosiva decorrente de uma sobrecarga sensorial, cognitiva ou emocional. Diferente de uma birra, o meltdown não é intencional nem manipulativo, mas sim um colapso involuntário do sistema nervoso frente a estímulos que ultrapassam a capacidade de processamento do indivíduo. Entre as manifestações típicas incluem-se gritos, choro intenso, agressividade, movimentos repetitivos ou comportamentos autolesivos (Kapp *et al.*, 2019).

⁸ Por outro lado, o shutdown refere-se a uma resposta de retraimento extremo, caracterizada por imobilidade, ausência de fala, evasão social ou aparente “desconexão” com o ambiente. É uma forma de autodefesa neurológica diante do esgotamento físico ou emocional, sendo muitas vezes confundido com timidez ou apatia. No entanto, o shutdown representa um mecanismo de preservação diante de uma sobrecarga insuportável (Den Houting, 2019).

Talvez as pessoas não entendam o quanto os momentos de crise de um filho autista pode ser difícil, eu passei nesses últimos anos por vários momentos como este, aos poucos fomos aprendendo a manejar as situações para que a crise não acontecesse, porém existe na crise uma exaustão mental, uma exaustão física e um desespero emocional onde você sabe que o parar e se acalmar está para além das possibilidades que o seu filho tem naquele momento. Até você entender e a terapia ajuda muito isso, que ele precisa correr, se movimentar, chorar, se balançar, para poder voltar a ter uma estabilidade emocional, que você não deve agarrar ele, prender ele, pressionar ou gritar, porque isso de nada vai adiantar, mas até você aprender isso é muito choro, muito desespero e muita dor, uma verdadeira exaustão emocional.

A crueldade da maternidade atípica está na dificuldade e nas diferenças dos pequenos detalhes, ela dói quando você vai na pracinha e ninguém quer brincar com seu filho, ela dói quando as pessoas olham para ele com um olhar estranho, um olhar julgador, ela dói quando ele tenta se aproximar de outras crianças e elas não entendem o que ele quer dizer, e dói mais ainda quando as próprias crianças saem falando: Você não fala coisa com coisa, você tem problema? você é esquisito! Nestes momentos existem vários pensamentos intrusivos⁹, que passam no cérebro de uma mãe atípica, quando o seu filho está passando por esse tipo de situação, pensamentos esses que não são praticados, mas que passam em grande velocidade em nossa mente, porque ver alguém que você ama e que é maravilhoso sofrer por ser quem é, é muito triste. Costumamos dizer entre as mães, que não podemos “perder nosso réu primário” pois afinal de contas somos nós por eles.

Entre os vários desafios da maternidade atípica, um dos problemas que preocupam as mães, é o fato de não poderem “morrer”. A maioria das Mães atípicas são o único grupo de apoio que seus filhos possuem, muitos dos pais vão embora após um diagnóstico de uma criança pertencente à educação especial. Outros que ficam são meramente ilustrativos, embora seja claro que existem aqueles que lutam junto com a mãe. Essa é uma parte que daria mais um capítulo para essa tese, as relações conjugais na maternidade atípica, porém optamos por não especificá-la visto que envolvem outras relações, somente acrescentando a informação que todo

⁹ Um pensamento intrusivo é: “um pensamento estranho e perturbador ou uma imagem perturbadora que surge na sua mente. Pode ser violento ou sexual, ou um medo recorrente de fazer algo inapropriado ou constrangedor. Seja qual for o conteúdo, costuma ser perturbador e pode gerar sentimentos de preocupação ou vergonha” [...a strange, disturbing thought or a troubling image that pops into your mind. It might be violent or sexual, or a recurring fear that you'll do something inappropriate or embarrassing. Whatever the content, it's often unsettling and may bring on feelings of worry or shame]. Ainda, “pensamentos intrusivos são frequentemente desencadeados por estresse ou ansiedade. Também podem ser um problema de curto prazo causado por fatores biológicos, como alterações hormonais. Por exemplo, uma mulher pode experimentar um aumento nos pensamentos intrusivos após o nascimento de um filho” [Intrusive thoughts are often triggered by stress or anxiety. They may also be a short-term problem brought on by biological factors, such as hormone shifts. For example, a woman might experience an uptick in intrusive thoughts after the birth of a child] (Bilodeau, 2024).

esse período também foi acompanhado por rupturas que resultaram em um “divórcio” turbulento.

Entre os vários relatos que temos para discutir aqui, destaco um momento que reafirmou a importância deste trabalho, onde um grupo de mães atípicas, após reunião junto ao sindicato, onde a qualidade do trabalho realizado por elas estava sendo questionado pela mantenedora, se reúnem em frente ao prédio para falar sobre seus filhos, em meio a tantos diálogos todas apresentaram as imensas dívidas com plano de saúde e para desespero de todas chegaram à mesma conclusão, de que se morressem nenhuma daquelas terapias mais existiria, ou seja, seus filhos estariam decretados a ficarem a mercê daquilo que terceiros pudessem lhes ofertar, gerando naquele momento um grande desespero. Estudos internacionais demonstram, também, níveis mais elevados de ansiedade e depressão em mães de pessoas com TEA, quando comparados a mães de sujeitos com deficiência intelectual (Avci *et al.*, 2002). Além disso, são identificados maiores níveis de estresse e sofrimento psicológico nessa população em comparação aos escores de mães de sujeitos com atraso no desenvolvimento sem autismo (Abbott *et al.*, 2009).

Minha experiência na sala de espera da clínica do meu filho, tem me apresentado relatos de dor, sofrimento isolado e principalmente mostra a diferença nos relatos das mães que possuem um grupo de apoio e daquelas que estão sozinhas com seus filhos. Um dos grandes desafios é o dia a dia, principalmente no período escolar, que nos coloca nas mais diversas situações, a família quando chega na escola, acredita que encontrará suporte, salva raras exceções, não é isso que ocorre, para algumas mães é o início de uma grande luta, primeiro para conseguir a vaga que não podendo ser diretamente negada, colocam seus filhos em filas de espera intermináveis, já frequentando, veem seus filhos sendo excluídos na escola, sofrendo bullying, não participando de festas de aniversário, sendo convidado a se retirar dos passeios da escola de uma forma muito sutil e delicada, quando as pessoas dizem não teremos gente para cuidar do seu filho, você sabe que ele precisa de alguém só para ele ou ele não vai parar, não vai assistir, não vai querer ir, tudo isso dói e dói muito enquanto mãe.

Das tantas situações dolorosas vividas, em tão pouco tempo, tivemos uma ocasião específica, onde fomos ao cinema e enquanto eu e meu filho mais velho comprávamos os ingressos, o meu filho mais novo e o pai dele aguardavam na fila, o pequeno começou a fazer movimentos estereotipados, a correr, movimentar as mãos, andar na ponta dos pés, pular e tentou se aproximar de uma menininha para puxar conversa, as pessoas começaram a olhar para ele com olhares de estranheza, ao perceber esses olhares, o pai dele começou a ser mais “estranho” que ele e começou a gritar, chamar, erguer os braços e fazer movimentos esquisitos,

no início eu não entendia porque tamanha gritaria, até disse para o meu filho mais velho que “não iríamos mais trazer o pai deles no cinema”, depois em conversa com ele, compreendi o porque de tamanho movimento, ele me disse que se sentiu tão mal com o olhar que estavam fazendo para o nosso filho que resolveu chamar a atenção para ele, para que as pessoas olhassem para ele e não para nosso pequeno, o olhar das pessoas julga, ele é tão cruel quanto as agressões físicas ou psicológicas, que o sujeito possa sofrer, só que muitas vezes ele passa despercebido pelos demais ou ele é inconsciente para algumas pessoas, visto seu desconhecimento sobre o assunto, mas ele precisa ser pontuado.

Um outro fator muito pesado na maternidade atípica é o fato de conciliar tudo sem se sentir tão culpada, é quase uma missão impossível, cuidar da casa, de toda a família, trabalhar fora, acompanhar nas terapias, eu desempenho uma carga horária semanal de quarenta horas e dessas quarenta horas eu preciso sair e retornar ao meu serviço várias vezes todos os dias para levar e buscar meu filho da clínica onde ele realiza as terapias, isso é extremamente cansativo, ir e vir o tempo todo, mas não temos alternativa e para piorar nesse processo o meu grupo de apoio que era o meu pai, faleceu, e nós perdemos alguém que me ajudava a levar, buscar, cuidar, amar, enfim alguém por quem ele tinha um apego gigantesco.

Perder meu pai foi um golpe muito duro, inesperado e ainda não superado, se é que um dia será... Durante o luto dessa perda em nossas vidas, o qual ainda estamos vivendo, o mais triste é que enquanto todos nós adultos podemos chorar, gritar, espernear, falar que sentimos saudade, se desesperar com algumas músicas, ou vendo fotos, as falas do meu filho foram as seguintes: mamãe onde está o Valter? Eu procuro, procuro e não acho ele, você pode me ajudar? Ao vê-lo no velório ele disse: façam silêncio ele está dormindo! e depois meu filho não falou mais nele. Em alguns momentos que viu fotos correu muito (forma de acalmar o pensamento), abraça todos os dias o carro, mas não consegue expressar a sua tristeza de uma forma a traduzir pela linguagem verbal, logo em seguida da nossa perda, ele desenvolveu uma doença que ainda estamos investigando, muito provavelmente “púrpura”¹⁰ uma doença autoimune que deixa os nossos dias ainda mais pesados e preocupantes. Essa doença nos gerou uma semana internados na oncologia do Hospital São Vicente de Paulo- HSVP, a experiência mais forte da minha vida, muitos medos, cansaço e principalmente acesso a outros casos, onde as crianças estavam em fila de transplante, mães exaustas a mais de quatro meses no hospital e sem perspectiva de saúde para seus filhos, a mais de quatro meses internados, mães cansadas,

¹⁰ Púrpura é o termo usado para descrever a coloração arroxeada da pele ou das mucosas causada por sangramento em tecidos subcutâneos, usualmente como resultado de distúrbios plaquetários, vasculares ou da coagulação (Mcphee; Hammer, 2021).

tristes mas fortes, eu fugia de todos, meu filho procurava a todos alegremente. A possibilidade de um segundo luto, um luto real, de morte, não é apenas desesperadora, é um sentimento de dor física, que é impensável e imensurável, nesse caso não concebemos projeções de futuro, queremos viver apenas o presente, pois o futuro é incerto e pode ser trágico.

Muitas vezes quando estou falando com pessoas durante as formações, ou com colegas de trabalho, conhecidos, com outros pais na sala de espera, eu agradeço por crianças autistas estarem nascendo em famílias de recurso e de conhecimento, em famílias de políticos, cantores, escritores, cientista, que hoje brigam e lutam pelos direitos deles, para que possam ser quem eles são, ocupando os espaços, ampliando as possibilidades e o respeito para com eles.

Eu faço terapia com o meu filho todos os dias da semana, mas é importante ficar bem claro que a terapia é para que ele aprenda e se torne cada vez mais autônomo e tenha uma maior facilidade de viver em sociedade, em momento nenhum a terapia é para mudar ele. A alguns dias um colega me apresentou a seguinte citação em uma reunião do doutorado, retirada do livro *Autismo: Humanos à sua maneira* (2023) do doutor Barry M. Prizant que dizia mais ou menos assim: o autismo é um pino quadrado por excelência e o problema de encaixar um pino quadrado em um buraco redondo não é a quantidade de marteladas, mas sim danificar o pino. Meu propósito enquanto mãe não é danificar o pino, mas sim abrir espaços que não sejam apenas redondos.

Enquanto mãe, tenho acompanhado várias reportagens, notícias de pessoas que ocupam cargos públicos e que se dirigem ao autismo com uma conotação religiosa de pecado, de castigo divino e tantas outras blasfêmias, que às vezes parece apenas ignorância mas que trazem uma carga de exclusão, ódio e maldade que não respinga apenas na pessoa público alvo da educação especial, mas também nas suas famílias, pai, mãe, irmãos (esses muitas vezes criados sem a devida atenção) e demais familiares.

A maternidade atípica, para além da maternidade típica, vem com algumas “culpas” extras, como por exemplo: o uso de telas que às vezes no contexto diário se faz necessário para podermos dar conta de tudo, sem riscos maiores, e que ao mesmo tempo nos gera culpa porque as nossas crianças precisam de uma atenção e estímulo mais direcionado e o hiperfoco junto com o uso de telas pode ser altamente prejudicial. Eles não ficam com qualquer pessoa, as escolas em grande maioria chamam para buscar antes, pedem para não levar, não participarem dos passeios, felizmente a escola do meu filho é maravilhosa, mas ela é exceção e não regra. Durante minhas passagens pela sala de espera, muitas vezes ouvi: “ela vai ao banheiro comigo.”; “desde que nasceu ninguém fica com ela, só eu que do banho”; “parei toda a minha vida pra cuidar dele”...

e muitas outras que demonstram a dificuldade e a complexidade de ter uma criança neurodivergente que depende de você.

Quanto ao diagnóstico, embora eu já passasse por ele e já estivesse pensando no que fazer e não no sofrimento do ser diagnosticado, demorou um tempo para que o pai e o irmão dele entendessem esse diagnóstico. O pai só conseguiu conversar sobre isso após ficar com ele um dia todo durante duas festas de aniversário, ele ficou exausto porque não parou nem um minuto e assustado pelo nervosismo do nosso filho e pelas estereotípias, quando furou o balão de uma coleguinha na festa de aniversário, ela chorou e ele não sabia o que fazer, então ele corria na ponta dos pés, pulava, fazia movimentos repetitivos, pois ficou muito assustado, porque não entendia o sofrimento que causou ao furar o balão e sofreu nesta noite. Foi a primeira noite que eu consegui conversar com o pai dele sobre Autismo.

Já com o irmão, logo que ocorreu a “poda neural” “me recordo de uma situação muito emocionante, que vivemos eu e os meus dois filhos, inicialmente com a poda neural meu menino parou de falar, mas com as terapias e com o tempo ele foi recuperando algumas sílabas, só não falava palavras completas. Meu filho mais velho, em uma noite, pegou a bola de futebol e disse: mãe ele sabe falar sim, ele falava! Chamou o pequeno, pegou nos bracinhos e dizia: fala a bola, fala bola, fala bola, e ele não conseguiu falar. Nisso meu filho mais velho começou a chorar desesperadamente, eu lhe disse: calma filho! ele vai voltar a falar, só que no momento ele não consegue. O pequeno pegou a bolinha que estava no chão, foi até a porta, se encostou na porta e tentou de todas as formas falar a palavra bola. Ele falava: boa, bora, boooa, até que saiu a palavra bola e todos nós começamos a chorar. Meu filho mais velho dizia: viu mãe, viu, ele sabe falar... chorando desesperadamente. Hoje na relação de irmãos que estabeleceram ele tenta ensinar de todas as formas possíveis que o pequeno se defenda, que ele aprende a lutar, que ele aprende a brigar caso tentem machucar ele. O que é muito desafiador, porque ele não sabe em que momentos utilizar isso, no autismo eles generalizam o contexto, ou seja, se lutar em casa, luta em todos os espaços. As brincadeiras dos dois são na cama, de luta, soco, chute, mas fica difícil explicar para o mais novo que isso não pode ser feito em qualquer pessoa e nem a todo tempo, mas o desespero do mais velho é que se em algum momento na escola alguém machucar ele, fazer bullying, ele saiba se defender.

Mesmo eu já tendo explicado que precisamos ensinar ele a se defender de outras formas, ele insiste em ensinar ele a lutar para que ele não se machuque, mas o problema pode acabar sendo outro e ele machucar os demais, por isso as lutas estão temporariamente proibidas.

Durante esse processo de investigação até o laudo final do menor, meu filho mais velho trocou duas vezes de escola, primeiro veio para uma escola pública municipal, onde fui

chamada algumas vezes para falar de comportamento mas nunca de aprendizagem e chegando no final do ano foi reprovado, o mais interessante é que tinha pendência em apenas duas disciplinas, no último trimestre reprovou em cinco, inclusive por notas inferiores a um ponto. Foi um ano que ele deletou da vida, somente após sair da escola, contou-nos sobre o bullying que sofria e inclusive sobre a falta de respeito de alguns professores. No ano seguinte troquei ele de escola, solicitei diversas vezes encaminhamento para avaliação psicológica, pois ao estudar com ele via toda a dificuldade de aprendizagem e a falta de atenção. Após meses insistindo procurei neurologista e fizemos avaliação neuropsicológica, a escola atribuía o baixo rendimento ao contexto familiar difícil que estávamos enfrentando, o diagnóstico do irmão, a separação dos pais, mas na verdade isso tudo só ampliava um transtorno que ele já carregava consigo, TDAH (Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade), iniciamos com medicação e terapia, porém as dificuldades na escola ainda são muitas visto que ele tem impulsividade, comete as ações e depois pensa sobre elas, acaba se colocando em risco nas situações mais simples do dia-a-dia e algumas vezes gerando problemas desnecessários por ter o freio inibitório prejudicado. Durante a escrita desta tese, após novos problemas escolares, meu filho foi convidado a se retirar da escola, legalmente a instituição não tinha como expulsar alguém com laudo, medicação, terapia, acompanhamento familiar pelas suas atitudes impulsivas ligadas diretamente ao seu transtorno. Nesse momento percebi a força que tem as mães que judicializam as escolas, porque a minha reação é sempre tirar meus filhos de espaços que não os querem, para um espaço que os acolhe e foi isso que aconteceu e a gratidão a escola que o recebeu será eterna, pelo acolhimento e apoio. Hoje tenho a alegria de ter meus dois filhos em excelentes escolas, públicas, com suas dificuldades estruturais e financeiras, porém humanas e com uma expertise técnica superior a muitos espaços privados.

Durante todo processo de compreensão do TEA e do TDAH fui me apropriando das leis¹¹, compreendendo os direitos, os avanços científicos, o que tem feito muita diferença nos resultados que estão sendo atingidos e nas superações diárias.

¹¹ TDHA: Lei 14.254/2021 (Acompanhamento integral escolar e terapêutico para alunos com TDAH); PL 2.630/21 (em tramitação) (Criação da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TDAH); Lei 14.420/2022 (Semana nacional de conscientização sobre TDAH); Portaria 14/2022 (PCDT-TDAH) (Diretrizes clínicas do SUS para diagnóstico e tratamento) Lei 13.146/2015 (LBI / Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Possível enquadramento do TDAH como deficiência em casos graves). TEA: Lei 12.764/2012 Reconhece TEA como deficiência e institui política nacional de inclusão; Lei 13.146/2015 (LBI) Regulamenta direitos da pessoa com deficiência aplicáveis ao TEA; Lei 13.977/2020 Cria CIPTEA — carteira de identificação para pessoas com TEA; Leis 8.899/1994 e 8.742/1993 Transporte gratuito interestadual / BPC para autistas em condições de vulnerabilidade; Lei 7.611/2011 e 7.853/1989 Educação especial / apoio à integração social e tutela jurídica coletiva; Leis 10.098/2000 e 10.048/2000 Acessibilidade e prioridade de atendimento para pessoas com deficiência; Lei 13.370/2016 Redução de jornada para servidores com filhos autistas.

Diante do autismo, uma das possibilidades, que visa a construção de uma política nacional é o cadastro no CIPTEA (Carteira de identificação da pessoa com TEA), que tem caráter nacional e serve para acompanhar as condições e especificidades desse público tão expressivo nas últimas décadas. Embora eu tenha feito ela, tenha mandado toda a documentação, demorei mais de dois meses para buscá-la, passei várias vezes pela AUMA (Associação dos amigos da criança autista de Passo Fundo) e não pegava a carteirinha. Na tarde que eu busquei ela, fiquei tão nervosa, que falei desgovernadamente e quando cheguei na escola buscar o meu filho, pela primeira vez em três anos, eu soltei a mão dele para colocá-lo dentro do carro, nesse momento em que eu fiz isso, eu virei para o carro e voltei para ele, ele já não estava mais ali, ele correu para cima da faixa de segurança, pois sempre atravessamos na faixa e atravessou correndo para dentro da escola em uma rua extremamente movimentada e que por sorte não vinha nenhum carro. Nesse dia todas as partes do meu corpo ficaram doloridas fisicamente, eu fiquei extremamente nervosa, porque pela primeira vez ao largar a mão dele, mesmo sendo uma pessoa extremamente cuidadosa, ele havia corrido risco e esse é um dos maiores desesperos de nós pais de autistas, porque a gente sabe que eles não têm medo, nem noção do perigo e que coisas simples como atravessar a rua, ou brincar em uma pracinha, ou jogar bola num campo, ou chegar perto de animais mais selvagens, que para outras crianças poderia gerar cuidado em função do medo, para eles não gera, e o risco de acidentes é enorme. O risco deles se machucarem é gigantesco, eles pularem, se arremessarem, caírem, fugirem para a rua, e essa preocupação às vezes passa uma sensação de que a mãe é muito segura ou extremamente cautelosa, mas na verdade é medo, medo por eles não terem medo.

A esse comportamento repentino chamamos de “elopement”, algumas famílias quando acessam espaços de maior risco, normalmente utilizam ‘pulseiras de segurança’.

Esse medo segue acompanhado de uma sensação de impotência, em um dos relatos que ouvi na sala de espera, a mãe de um menino autista, que foi em uma festa da escola, porque ela tem três filhos e os dois mais velhos queriam muito ir, mas que mesmo sabendo que sair com o mais novo que é autista é muito difícil, foi igual com os três, a festa era na rua que estava fechada, em meio à festa e aquele monte de pessoas o menino soltou da mão dela e correu para uma das ruas mais movimentadas da cidade, ela não conseguiu chegar a tempo nele e graças a uma professora que pegou ele atravessando a rua, nada mais grave aconteceu, nesse momento a festa acabou para todos eles e eles tiveram que ir para casa. Aqui pensando, quantas vezes o cuidado com o filho atípico gera o descuido com outros filhos? sem ao menos a gente se dar conta disso, e pensar quantas vezes negligenciei meu filho mais velho por não ter e por não conseguir conciliar todos os cuidados que eu preciso fornecer a eles? Por isso realizo

semanalmente orientação parental e acompanhamento psicológico, um “privilegio” que ainda é de acesso a poucas famílias.

Outra condição desafiadora é a seletividade alimentar^{12,12} a um tempo atrás eu entrava no mercado contando o dinheiro para comprar a comida hoje eu tenho dinheiro para comprar a comida e entra no mercado olhando as comidas, pensando o que ele pode comer, o que ele vai comer, neste momento ele não come nada líquido, nada oleoso, sempre busca comer coisas crocantes ou puras sem molho ou recheios. Sem negociações, fez associações de alguns alimentos a espaços específicos e não os come em ambientes diferentes. Com o uso do corticoide, passou a se alimentar melhor, porém como efeito colateral está inchado.

Finalizo o relato das vivências na maternidade atípica com um momento único vivido por mim e que infelizmente nem todas as mães do TEA terão essa alegria. Eu sempre tive muito medo que meu filho não respondesse aos inúmeros “EU TE AMO” ditos a ele diariamente, inclusive em uma ocasião, em momento de desespero disse a minha família: ‘- como fico eu a incluída desta casa, com um bipolar, um TDAH e um autista, um muda de humor e personalidade o tempo todo, o outro eu peço as coisas e concorda comigo mas na maioria das vezes esquece e não faz, coloca carne assar e queima e o menor que além de não me responder posso morrer do lado dele que ele vai continuar brincando’. Um dia após essa fala, estávamos meu pequeno e eu sozinhos em casa e após o banho, tive uma cólica estomacal muito forte, não conseguia sequer vestir a roupa, ele saiu correndo pela casa, molhado e eu não conseguia me mover.

Chamei ele por várias vezes, não veio, desesperada e com dor comecei a chorar, imediatamente ele voltou ao banheiro, pediu o que foi? eu disse que tinha dor na barriga. Então ele colocou a mão na minha barriga e falou, ‘vai passar mamãe’. Fomos para sala e ele não saiu do meu lado, de tempo em tempo perguntava: ‘doi a barriga?’ Quando o mano chegou, correu abrir a porta e dizia: ajuda mano, doi barriga da mamãe, ajuda, ajuda. Neste dia ele me mostrou que o amor e o cuidado, eram incondicionais e usou todas as suas habilidades para me cuidar. Meu pequeno é sem dúvida a criança mais carinhosa e cuidadosa que conheço e eu aprendi que seu jeito diferente de se relacionar com o mundo, não faz dele insensível, pelo contrário, faz dele um ser humano muito a frente deste tempo vivido. Infelizmente algumas famílias, mesmo com todo suporte, nunca ouvirão as palavras “EU TE AMO”, nem terão momentos como esse,

¹² As crianças e adolescentes com TEA apresentam uma alimentação diversificada, com tendência a hábitos alimentares disfuncionais e significativo comprometimento nas atividades sensoriais que dificultam a obtenção e o estabelecimento de uma alimentação saudável. Sugestão de leitura: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310104>.

mas com o suporte necessário avançaram em muitos aspectos e criarão outras formas de expressar o amor.

Estar na maternidade atípica no espectro, nível um de suporte, é uma realidade que mesmo difícil, com o suporte correto, possui muitas possibilidades de superação, este é meu lugar de fala. As crianças que estão nos níveis dois e três de suporte, possuem uma realidade muito mais complexa, com grandes desafios, com muitas possibilidades, mas que demandam a suas famílias uma luta e uma dedicação imensurável.

A vida de mãe por si só já daria uma tese, entrar para a Educação Especial como sujeito que cuida, tendo dois filhos em Transtornos do neurodesenvolvimento tão complexos, TEA e TDAH, torna o cotidiano muito desafiador, o pequeno com grandes evoluções mas num mundo repleto de terapias, rotina regrada, muitas orientações, trabalho nos detalhes para que seja cada vez mais autônomo e independente, reduzindo ao máximo os prejuízos do TEA, um sujeito extremamente amoroso e que ainda não compreende o tamanho da sua força física, nem o resultado de algumas ações, mas que graças a um empenho diário e a muitas “mãos” vem evoluindo sem uso de medicação. O mais velho num processo de déficit de atenção onde nunca tenho “tampas de pasta de dente” pois sempre perde, quebra as coisas na impulsividade de usá-las, toma ações que ainda o colocam em risco, com o uso da medicação e as terapias têm ampliado sua capacidade de organização e controle da impulsividade, é um adolescente generoso, sensível, carinhoso e muito social. Ambos na suas especificidades são perfeitos e certamente me ensinam todos os dias como ser alguém melhor e a amar nos momentos mais difíceis e imperfeitos da maternidade, me surpreendem todos os dias com a amorosidade e com suas genialidades tão peculiares a cada um deles.

A narrativa até agora tecida, apesar do cunho pessoal, reforça a pesquisa autobiográfica como possibilidade metodológica viável em contextos circunstanciais, pois segundo Cabral, Brizola (2024, p. 4):

Com as narrativas biográficas, é possível perceber um movimento em que a escrita, mesmo científica, pode ser marcada pela emoção, pela reflexão e até mesmo por certa luta interna para resgatar momentos que antes não se destacavam ou não se mostraram importantes em um contexto geral.

Portanto, toda essa narrativa nos permite avançar em diferentes pontos teóricos de análise, para construção deste trabalho, dentro do sujeito mãe vamos nos deter a três conceitos: a maternidade, o luto e o conhecimento. Embora muitos conhecimentos desse estudo estejam

amparados nas pesquisas médicas, utilizaremos neste capítulo a psicanálise de Freud (1917) para explicar os conceitos fundantes desse capítulo que diz respeito a família.

2.1 Quanto ao conceito de maternidade

O conceito de maternidade possui variações de acordo com o local, a época e as intencionalidades sociais, perpassa o conceito de mulher e de criança, bem como suas relações e expectativas sociais. Aqui não temos a intenção de apresentá-lo em todos os momentos da história mas sim, o atual, construído dentro da sociedade patriarcal e capitalista e que dá a maternidade uma conotação de proteção e amor, associada a culpa no descumprimento da função. Segundo Moura e Araújo (2004):

Com relação à mulher, especificamente, nota-se que, a partir do século XVIII e principalmente no século XIX, desenhou-se uma nova imagem de sua relação com a maternidade, segundo a qual o bebê e a criança transformam-se nos objetos privilegiados da atenção materna. A devoção e presença vigilantes da mãe surgem como valores essenciais, sem os quais os cuidados necessários à preservação da criança não poderiam mais se dar. A ampliação das responsabilidades maternas fez-se acompanhar, portanto, de uma crescente valorização da mulher-mãe, a “rainha do lar”, dotada de poder e respeitabilidade desde que não transcendesse o domínio doméstico.

Essa mudança apresentou a mulher uma responsabilização frente a maternidade, que juntamente com o poder e o respeito atribuído às que desempenham essa função com “excelência”, também trazem culpabilização para as que possuem dificuldades em fazê-lo, seja pelo excesso de atribuições que assumem, ou pelo fato deste bebê gerado não ser o filho planejado, trazendo a essa maternidade desafios que não haviam sido pensados. A posição social ocupada por essa mulher, a classe social, também é um fator envolvido no processo da maternidade, sendo os autores (2024, p. 47):

Nas classes favorecidas, a mulher passou a assumir, além da função nutrícia, a de educadora e, muitas vezes, a de professora. À medida, porém, que as responsabilidades aumentaram, cresceu também a valorização do devotamento e do sacrifício feminino em prol dos filhos e da família, que novamente surgiram no discurso médico e filosófico como inerentes à natureza da mulher. Assim, se por um lado as novas responsabilidades da mulher conferiam-lhe um novo status na família e na sociedade, afastar-se delas trazia enorme culpa, além de um novo sentimento de “anormalidade”, visto que contrariava a natureza, o que só podia ser explicado como desvio ou patologia.

A culpa no exercício da maternidade típica já é um processo desafiador, na maternidade atípica esse sentimento é amplificado, primeiro com o nascimento de um bebê que não foi

projetado e que ao não se apresentar dentro da “normalidade” social, pode em muitas situações culpabilizar a mãe por não ter gerado o “filho perfeito”. Essa vivência maternal é repleta de controvérsias emocionais, ao mesmo tempo que socialmente sentem-se culpadas, vivenciam uma experiência única de amor incondicional por um sujeito gerado por elas e que passa a ser de sua total responsabilidade. Assim, para Roso e Gass (2018):

A pauta em torno da maternidade se apresenta como uma dualidade na experiência do ser mulher, visto que as instituições patriarcais instigam a realização da procriação, porém cobram uma prática digna e plausível, tornando novamente uma atitude feminina um ato público. Essas duas esferas se chocam quando mulheres relatam se sentirem prejudicadas pela cobrança de serem boas mães e precisarem provar que são capazes de exercerem um papel suficientemente bom, às vezes com o adicional de serem responsáveis pelas atitudes dos filhos. No entanto, expressam sentimentos de completude, realização, amor inexplicável e felicidade em relação a exercer o papel materno.

Essa dualidade de sentimentos em relação a maternidade está ligada também a ideia de poder, do sujeito que gera a vida e desta forma dá continuidade a espécie, um filho seria para além da razão pessoal, um sujeito de responsabilidade social, trazendo para o exercício da maternidade as concepções que essa mulher possui, nesse sentido, a dualidade aparece quando muitas mulheres narram com satisfação e felicidade a maternidade como uma das grandes virtudes e privilégios de ser mulher, evidenciando o poder que essa dádiva de gerar a vida traz ao sexo feminino, pois tornar-se mãe é um processo internalizado de maneiras diferentes pelas mulheres – o desejo da maternidade pode aparecer a partir da infância ou desenvolver-se conforme o passar do tempo.

Esse processo em si é de extrema importância na vida de uma mulher que deseja ser mãe, visto que é marcada por diversas mudanças externas, internas, fisiológicas e emocionais, tendo a percepção de que, além dos papéis sociais atribuídos a si, haverá também o de mãe. As expressões de emoções são definidas como práticas e ações; o amor segue essa estrutura de entrega e doação, e a maternidade é caracterizada como a posição mais intrínseca do amor, naturalizado à subjetividade feminina. A cultura construída nas relações emocionais está intimamente ligada à maneira de relacionar-se ao pensamento internalizado das mulheres como mães, criando uma identificação com esse grupo e com essas características (Braga; Miranda; Correio, 2018; Emídio; Giguek, 2019; Xavier; Simões, 2020).

A maternidade desta forma está culturalmente construída pelas formas de pensamento instruídas as mulheres ao longo de suas vidas. Todo o papel de gerar, cuidar, trazer ao mundo um filho “útil socialmente” torna ainda mais cruel e melancólica a vida da mãe atípica, e explica porque muitas vezes o nascimento desse filho vem acompanhado de um luto longo, de

abnegações e da tomada total da responsabilidade sobre essa criança para si. Para Hahn e Strucker (2020, p. 194):

Ainda hoje, as mulheres são, em grande medida, educadas, ao longo de toda a vida, para ocupar o espaço privado e doméstico e deixar o mundo público e político a cargo dos homens. A divisão de papéis sociais pautados no gênero é uma forma de organização típica da sociedade brasileira e de muitas outras sociedades. De acordo com essa divisão, os homens são prioritariamente associados à esfera produtiva – isto é, o mundo do trabalho remunerado – e as mulheres, à esfera reprodutiva – todo o trabalho de reprodução humana, de cuidado, de afeto, alimentação, limpeza e as demais atividades domésticas.

Esses mulheres, mães, que encaram uma maternidade não sonhada, vivenciam muitas vezes de forma solitária, um luto e precisam superá-lo ou estancá-lo para “dar conta” de seu papel de mãe que vem atribuído de outras exigências, pois quando nasce um filho atípico, não nasce uma mãe conhecedora daquela deficiência ou transtorno, nasce uma mãe assustada frente a um futuro incerto, onde a única certeza é que aquele sujeito é seu e conhecer como ajudá-lo é essencial para o bem estar e desenvolvimento desta criança.

O contexto social atribuído à maternidade e amplificado no que diz respeito às exigências na maternidade atípica precisam ser analisados de forma clara para que possamos deixar de “romantizar” a maternidade, compreendendo que esta mulher, agora mãe, é sujeito em ação, cheio de desafios e necessita de suporte para desempenhar essa maternidade de forma saudável, podendo ser suporte desse novo indivíduo rico em possibilidades e em especificidades. É preciso compreender que as relações sociais que se aplicam a esses indivíduos: mãe e filho(a) vem acompanhadas das relações familiares da infância, da visão de constituição e papel construído por essa mulher em relação a maternidade, das relações conjugais com este parceiro genitor, com as suas relações de trabalho, de capital cultural, de conhecimento de mundo e das especificidades que se apresentam dentro da maternidade atípica, bem como da capacidade psíquica de lidar com a dor, o sofrimento e o luto.

O suporte e a atenção à mãe e ao bebê pode evitar ou amenizar os efeitos dessas mudanças, que em cerca de 25% dos casos causam depressão pós-parto. Segundo Ministério da Saúde a depressão pós-parto é uma condição de profunda tristeza, desespero e falta de esperança que acontece logo após o parto. Não existe uma causa única conhecida para depressão pós-parto, no entanto a principal causa da depressão pós-parto é o enorme desequilíbrio de hormônios em decorrência do término da gravidez. O Ministério da Saúde ainda afirma que existem outras causas que também podem gerar a DPP¹³ como: privação do sono, isolamento,

¹³ A depressão pós-parto é uma condição de profunda tristeza, desespero e falta de esperança que acontece logo

alimentação inadequada, sedentarismo, falta de apoio do parceiro, falta de apoio da família, depressão, ansiedade, stress e outros transtornos mentais, vício em crack, álcool ou outras drogas (Brasil, 2025). Embora as causas possam ser diversas, a atenção para com essa mulher pode ser um facilitador no diagnóstico, segundo Schmidt, Piccoloto, Muller, (2005, p. 65):

O reconhecimento do estado depressivo da mãe é fundamental e, às vezes, difícil em razão das queixas psicossomáticas que podem sugerir somente problemas orgânicos. É necessário que esta experiência, vivida subjetivamente pela mulher, possa ser detectada para ajudá-la no processo de reconstrução.

A Depressão Pós-Parto (DPP) pode ocorrer em mães típicas ou atípicas, inclusive naquelas que sem tempo para senti-la e sem base para recuperar-se continuam seguindo. Assim para Schmidt, Piccoloto e Muller, (2005, p. 65):

Pode-se pensar que a detecção precoce dos fatores de risco envolvidos na DPP, realizada mediante acompanhamento das gestantes, seja um fator importante para prevenção da própria DPP e das repercussões na interação mãe-filho. Com isso abre-se a possibilidade de auxílio à mulher, e a sua família, principalmente durante a gestação e o puerpério.

Muitas dessas mulheres ainda sofrem com o agravante financeiro, com a falta de recursos, carências das mais diversas, em algumas situações já possuem filhos e tem como único recurso o Sistema Público de Saúde. Neste sentido, para Schmidt, Piccoloto e Muller (2005, p. 65):

Na perspectiva da psicologia da Saúde, considera-se que os profissionais de saúde/ educação que estão envolvidos em trabalhos com gestantes desempenham papel importante nesse reconhecimento, diagnosticando e encaminhando as famílias para atendimento psicológico, podendo com este trabalho auxiliar o desenvolvimento infantil saudável.

A vida na maternidade é complexa e cheia de desafios, com suporte ou sem suporte, com um indivíduo que ali está, totalmente dependente desta mãe, que ainda em recuperação das suas dores, cuida desse novo ser. O Ministério da saúde (2025) alerta aos fatores de risco que podem aumentar as chances da DPP, são eles: Histórico de depressão pós-parto anterior; Falta de apoio da família, parceiro e amigo; Estresse, problemas financeiros ou familiares; Falta de

após o parto. Raramente, a situação pode se complicar e evoluir para uma forma mais agressiva e extrema da depressão pós- parto, conhecida como psicose pós-parto. A depressão pós-parto traz inúmeras consequências ao vínculo da mãe com o bebê, sobretudo no que se refere ao aspecto afetivo. A literatura cita efeitos no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, além de sequelas prolongadas na infância e adolescência. Depressão pós-parto não é uma falha de caráter ou uma fraqueza. Se você tem depressão pós-parto, o tratamento imediato pode ajudar a gerir os seus sintomas e desfrutar de seu bebê (Brasil, 2025).

planejamento da gravidez; Limitações físicas anteriores, durante ou após o parto; Depressão antes ou durante a gravidez; Depressão anterior; Transtorno bipolar; Histórico familiar de depressão ou outros transtornos mentais; História de desordem disfórica pré-menstrual (PMDD), que é a forma grave de tensão pré- menstrual (TPM); Violência doméstica.

No caso da mãe atípica, um indivíduo que pode vir repleto de outros cuidados os quais ela desconhece e que muitas vezes aprende a lidar na forma mais dolorosa, na prática. Manusear crises, risco de perdas reais, pensamentos intrusivos, equilibrar cuidados com os demais, com ela e com a nova criança que chega, o abandono e afastamento daqueles que com ela conviviam é um processo muito doloroso. Essa mãe vive dois paralelos que muitas vezes necessitam de interferência externa, um onde sabe que existe algo diferente com seu filho, e outro onde nega essa existência. E aqui precisamos pensar como ela age diante do luto do “filho perfeito”, um luto simbólico, que perpassa todas as dores de um luto real, atingindo essa família em todo seu contexto de relações e possibilidades.

2.2 Quanto ao conceito de luto

Tristeza, apatia, desânimo. Sentir-se a pior e a última das pessoas do mundo. Sentir-se um fracasso na vida. Imergir-se em auto-críticas e auto-acusações. Desinteressar-se pelo mundo, pela vida. Esvair-se a vontade de viver, de lutar para viver. Sentir que viver é demasiadamente penoso. Solidão, isolamento, até apatia. Entregar-se a estes sentimentos, ver-se sem saída... flertar com a morte... (Teixeira, 2007, p. 15).

Toda maternidade vem acompanhada de projeções de um filho que de maneira geral não vai ser materializada, porém na maternidade atípica, essas projeções trazem desafios aos quais a mãe não estava preparada para vivê-los.

No seu trabalho *Luto e Melancolia* (1917), Freud revela que, diante de uma perda real ou ideal de um objeto investido libidinalmente, existem duas reações básicas: o luto, uma condição normal, e seu correspondente patológico, a melancolia.

Neste trabalho vamos pensar não na perda real, da morte, mas sim na perda do filho idealizado, que gera um sentimento de frustração e tristeza também compreendido pelo luto. Assim, Teixeira (2007, p. 17) considera:

O luto é um movimento comum de desinvestimento libidinal de objetos significativos. Este processo geralmente se faz presente na vida cotidiana; ele acompanha os momentos de perdas, separações ou frustrações – sendo esta última uma perda de natureza mais ideal. Ao mudar de cidade, ao deixar a infância para entrar no mundo adulto, ao perder uma pessoa querida, ao frustrar-se diante de uma expectativa, entre outras inúmeras situações, somos acompanhados pelo luto. Trata-se de um período de elaboração da perda, separação ou frustração, que se vive de forma penosa em maior ou menor grau.

Esse período de luto, serve para que o indivíduo elabore sua situação de perda ou frustração, no caso das famílias atípicas, da vinda de um filho(a), diferente do planejado e com algumas possíveis limitações que podem gerar uma dependência de vida, com uma rotina intensa e ainda desconhecida, que pode ser difícil em maior ou menor proporção, porém que precisa de ações rápidas para o sucesso dessa criança. A família se vê diante de um filho(a) diferente do projetado, sem terem se tornado ou se preparado para esse filho. Em alguns casos essa vinda vem acompanhada de limitações severas, limitando a vida profissional dos pais, a vida financeira, a vida matrimonial, inclusive podendo desenvolver transtornos de ansiedade, depressão e nos casos mais graves suicídio. Alguns lutos se estendem de forma que o sofrimento se torna patológico, esse luto, não superado, avança para um estado de melancolia. Sendo que para Teixeira (2007, p. 17):

A melancolia se apresenta como uma condição de sofrimento patológico, e se torna mais complexa quando assume graus mais intensos. Como Freud (1917 [1915]) perspicazmente revelou, ela está relacionada – como no luto – a uma perda, a sucessivas perdas, ou apenas à ameaça de perdas, destacando as situações de frustração, desconsideração ou desprezo. Em suma, podemos reagir melancolicamente como resposta ou reação a situações de perdas. Em outras palavras, a perda, aqui entendida de um modo mais amplo, é o elemento que põe em marcha o processo melancólico. A perda se torna melancólica quando ela incide sobre algo ou alguém considerado imperdível.

O luto enfrentado na maternidade atípica, pode passar por diferentes fases, podendo ser mais prolongadas ou curtas de acordo com cada sujeito, Elisabeth Kubler Ross em seu livro *Sobre a Morte e o Morrer* (1969) define algumas fases para o luto, que se iniciam após o choque que é uma reação inicial a perda, segundo a autora o sujeito passa pela negação onde se nega a realidade da perda, ficando um tanto chocada ou atordoada; a raiva quando a pessoa se questiona o porquê isso ocorreu com ela e sente ódio e ressentimento; na fase da barganha o sujeito parte para as promessas e sacrifícios buscando mudar a situação; na depressão sente tristeza, desespero e desânimo, pois se dá conta da realidade e a fase da aceitação inicia a adaptação à nova realidade, aprendendo a lidar com a dor.

Durante todo processo de reconstrução, de início das terapias e novas aprendizagens para manejo correto das situações geradas pelo autismo e pelo TDAH, no enfrentamento do luto simbólico, ocorreu uma perda real em nossas vidas, o falecimento do meu pai, meu grupo de apoio, momento de sofrimento, perda ainda não superada, porém como em qualquer luto, sem muitas opções a não ser aprender a lidar com a dor. Após essa perda desenvolvi ansiedade, tive algumas crises e tenho trabalhado esse luto em terapia.

A perspectiva da reconstrução do significado pode ser observada em Attig (2001), quando considera que o processo de luto envolve uma reaprendizagem do mundo, em termos dos modos de ação de ser no mundo sem a pessoa falecida. Esse autor destaca dois processos: dar significado (meaning making) e encontrar significado (meaning finding). O primeiro processo indica quais significados são atribuídos às ações, experiências e sofrimento. Aprender a viver sem o outro, tão importante para você, é como “nascer novamente” porém no mesmo tempo presente, o luto é vivenciado sem tempo marcado, nos vemos sozinhos, em um mundo cheio de gente. Coisas simples despertam as lembranças do inconciente, a saudade doi, a falta doi, até as coisas alegres doem, e quanto mais importantes são as pessoas que perdemos, maior a dor, o tempo e a recuperação. O mundo é cruel, não para os enlutados, nem no luto real, nem no luto simbólico.

Resignificar, possibilita renovar esperanças, reinterpretar aspectos da autonarrativa e autocompreensão, além de reavaliar o lugar no mundo, tendo sempre como base os novos significados criados. Para Attig (2001), esse aspecto direciona o enlutado para a seguinte pergunta: “Quem sou eu agora?”. Já o processo de encontrar significados é menos deliberado, implica lidar com significados previamente vivenciados, no contexto de vida antes da ocorrência da perda (Luna; Moré, 2017, p. 154).

Na maternidade atípica essa ressignificação necessita ser rápida, pois se filhos típicos já exigem dos pais a força para continuar, na maternidade atípica não nos permitem o tempo cronos para parar. A negação prolongada gera perdas de estímulo, a criança mesmo muito jovem, precisa de uma organização de rotina, médicos, terapias, diversos e diversos acompanhamentos, de alto custo, que atingem diretamente a vida financeira da família ou as imensas filas de espera no sistema público de saúde, pois o pagamento particular é quase que impossível, pois as terapias são normalmente semanais, caras e por longos períodos. No momento desta escrita, minha dívida junto ao plano de saúde cresce gradativamente, fora o que já paguei e que agradeço pelo privilégio de poder proporcionar aos meus filhos todas essas possibilidades.

Avançar os estágios de negação, barganha e depressão podem ser os precursores do fracasso ou do sucesso de seu filho frente às relações sociais, físicas e humanas, possíveis de serem desenvolvidas. Esse luto, embora simbólico, é constituído de dor real, portanto o sofrimento psíquico que se dá pela idealização não concebida do “filho perfeito” é um processo mental natural de um luto (Fischer, 2007).

A idade dos zero aos seis anos é o período de maior número de sinapses e plásticidade cerebral, então permanecer em negação neste período é negar uma intervenção precoce já

reconhecida inclusive nas legislações brasileiras, através da Lei nº 14.880¹⁴, de 4 de junho de 2024.

É importante destacar também que nem todo filho nasce com os prejuízos do TEA visíveis, como no nosso caso onde o desenvolvimento foi típico até próximo aos dezoito meses. Os profissionais de saúde, como os pediatras por exemplo e os profissionais da educação como os professores, têm um papel muito importante diante desta família na observação e encaminhamentos para um diagnóstico, pois muitas vezes a família não observa diferenças ou realmente já está em período de negação. Desta forma, para Marques, Marques e Maia (2020, p. 8):

Para os pais, a descoberta do diagnóstico poderá despertar o processo de negação, facilitando o luto pelo filho idealizado, negando a aceitação do TEA. Portanto, se faz necessário logo após esse impacto, a busca de uma equipe multidisciplinar, para todo preparo da aceitação da família e orientações adequadas ao membro autista para um melhor desenvolvimento.

O processo de aceitação, é um desafio que vem agregado de muitas condicionalidades frente às dificuldades impostas, quanto pelo diagnóstico, colocando assim algumas dificuldades a educação e integração social do sujeito, resultado de uma tarefa árdua, difícil, cansativa e por vezes dolorosa.

A realidade imposta pode ser mais desafiadora de acordo com os níveis de suporte que esse sujeito necessite. No caso do TEA, classificado em nível I, II ou III, cada nível discorre sobre as necessidades de auxílio frente aos seus prejuízos. As famílias segundo Canaan (2002):

Normalmente os pais não pensam na possibilidade real do seu filho nascer com algum tipo de deficiência, e sendo assim, quando o fato acontece não sabem como proceder da forma ideal. Sendo assim, falando sobre o desenvolvimento das estratégias sociais, ponto que as crianças com o TEA apresentam acentuada dificuldade nas habilidades sociais, e em consequência sendo uma das maiores queixas dos pais que sente a falta de interação e contato visual por parte do seu filho, tornando assim suas relações muito mais difíceis.

É muito importante falar aqui de duas situações específicas comportamentais da relação mãe e filho, dentro do TEA. Muitas vezes ouvi a frase: “mas comigo ele faz” e realmente pode ser que faça. A mãe ou sujeito que cuida, é o maior amor dessa criança, é a pessoa de maior

¹⁴ Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica (Brasil, 2024).

possibilidade de interação, com quem ele irá falar (se for verbal) e irá firmar o olhar com maior frequência, mas ela pode ser também um dos poucos sujeitos que ele interaja. A falta disso, processo pelo qual também já passei é de uma dor, imensurável e que necessita ser respeitada. Não ter o olhar, a fala, o toque, a atenção ou qualquer sinal de vínculo é extremamente difícil, desesperador na verdade, recheado de pensamentos do que pode ou não ocorrer no futuro dessa criança. Que lembrando pertence àquela família e nesse processo, algo de extrema importância é o conhecimento, ele pode ser um “divisor de águas” entre o luto e a superação dessa família.

2.3 Quanto ao conceito de conhecimento

O conceito de conhecimento traz consigo um elemento fundamental para que ao superar o luto, ou deixá-lo de lado, dentro da maternidade atípica, buscando tratamento e lutando pelos direitos dos nossos filhos.

Nosso país possui excelentes legislações que foram sendo asseguradas com o passar dos anos buscando a garantia dos direitos na EE, algumas jovens ainda, outras que embora antigas seguem não sendo materializadas. Neste conceito de conhecimento, vamos analisar em dois vieses, o das legislações e o da deficiência/transtorno. Buscamos entender a relação direta desses conhecimentos na qualidade de vida dos sujeitos, respeitando o que se compõe no senso comum e na interação da materialização do conhecimento científico, que por si só, não abastece a vivência diária na EE. Segundo Manton (2024):

A ideia de que o universo do conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da Modernidade traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se deparar com outras formas de enfrentamento. O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. Santos (2001) critica a comunidade acadêmica que continua a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que a “verdadeira ciência” contesta em todos os níveis de ensino e de produção do saber.

É por esse viés de produção de conhecimento por novas perspectivas, que os lugares de fala, aqui mencionados, ganham corpo na produção de novas possibilidades de estudo, em um campo onde nem sempre as generalizações são possíveis, mas conhecer os elementos que a cercam, possibilitam uma multidimensionalidade que pode aproximar desta perspectiva inclusiva.

As legislações que se referem a EE, como vimos na parte introdutória desta tese, são muito anteriores à Constituição Federal de 1988, porém sempre referindo-se a segmentos

específicos dentro da EE. A mudança no paradigma da segregação, da escolarização a parte da escola, vem no viés de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, a partir de dois mil e oito com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a defesa da inclusão, desloca o conceito de deficiência, garante e reformula o entendimento sobre o atendimento educacional especializado e reforça a formação de professores como pilares a garantia do acesso, e principalmente da permanência com um atendimento inclusivo e de qualidade. Assim segundo Manton (2024):

As transformações exigidas pela educação inclusiva demandam igualmente a adoção de novos pressupostos para planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e a qualidade da educação escolar. Ao colocarmos em ação tantas mudanças, resvalamos entre o velho e o novo de nossas escolas. O novo paradigma educacional — enfatizamos — desestabiliza a escola, e se espera que seus professores e demais envolvidos nas transformações exigidas por ele cedam pouco a pouco e avancem decididamente e com segurança para a inclusão escolar, no seu verdadeiro e único sentido — uma escola de todos e para todos, onde os estudantes não estão apenas juntos, mas com seus colegas, vivendo e se beneficiando de uma nova concepção de formação: democrática e cidadã.

Em 2015, o país avança ainda mais, na tentativa de assegurar, o que as leis anteriores já previam e amplificá-las, pois cada lei considera o contexto social da sua criação, embora algumas circulem por bastante tempo, sendo válidas, outras com os novos conhecimentos e demandas, necessitam ser revogadas ou reformuladas, foi assim instituída a Lei da pessoa com deficiência (2015), onde:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Segundo esta legislação em seu Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Lembrando que normalmente as legislações surgem de demandas existentes, sendo assim segunda essa lei da pessoa com deficiência (2015):

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Além de assegurar e promover a igualdade, a Lei Brasileira da Inclusão (2015) também apresenta em seu artigo sexto as capacidades civis deste sujeito:

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Todas essas capacidades civis, mesmo garantidas em lei, necessitam de um suporte em diferentes campos para que esse sujeito tenha a possibilidade de usufruí-las, dois deles são: saúde e educação. Sem as terapias adequadas, sem um diagnóstico bem feito e um ensino inclusivo e de qualidade, integrado entre família, saúde e educação, fica muito difícil tornar-se autônomo e independente para exercer esses direitos.

Quando esses direitos não são efetivados, as famílias podem recorrer às instituições públicas como as Defensorias e ao Ministério Público. Embora tenhamos observado que as violações de direitos normalmente são veladas e indiretas, burladas através do “politicamente correto”, exemplo disso é quando as famílias tentam acessar as escolas, elas não têm a vaga negada, mas vão para fila de espera e dificilmente são chamadas. Quando sofrem com alguma questão de exclusão ou bullying, a grande maioria retira seus filhos da escola, afinal como irão insistir quando fica claro que não são bem vindos? Muitas vezes a escola solicita a saída de comum acordo com a família, deixando claro que para eles todas as possibilidades se esgotaram, mas como legalmente não podem expulsar, convidam a sair de comum acordo deixando claro que não desejam mais este sujeito, no espaço escolar. E para finalizar, quando ficam e lutam normalmente são desacreditados pelo sistema, então buscam no artigo 7º que diz que é dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). Outra situação que chama atenção nos discursos, é o uso da maioria, em prol da defesa da exclusão. Assim em nome da igualdade a todos, não se possibilita aprendizagens equitárias.

Também o Art. 18. onde é assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário. E o Art. 21. que diz que quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com

deficiência e de seu acompanhante, pressupondo a garantia dos atendimentos e tratamentos às crianças.

No caso dos meus filhos, todos os atendimentos são via plano de saúde e/ou particular, o que gera uma despesa fixa, contínua e crescente junto ao plano, no entanto, com efeitos práticos, na evolução diária de meus filhos, um privilégio em um país com uma demanda tão grande de atendimentos.

Os relatos das mães que acompanho são ainda piores, as que tentam via SUS, aguardam por muitos anos, tem terapias tardias, curtas e sem continuidade, algumas vezes a criança é atendida por seis meses e depois retorna a fila de espera para que outra criança seja atendida, sabemos que os resultados só são efetivos com sequência e constância, o que prejudica muitas das crianças atendidas pelo sistema público de saúde, principalmente no caso do TEA.

A demanda para atendimentos dos neurodivergentes é extensa e contínua, um desafio ao sistema público de saúde, e que demanda de uma investigação mais minuciosa quanto as reais necessidades de investimentos de financiamentos na área da saúde e também da educação, um cálculo relativamente simples, mas não tão óbvio quando se trata em políticas públicas.

Interessante observar que atendimentos clínicos, terapias, medicações e todos os demais movimentos do setor da saúde dialogam diretamente com o direito à educação, em um exercício de intersetorialidade, pois há demandas clínicas que afetam a escola.

A clareza de que professor sozinho não faz inclusão, precisa ganhar cada vez mais espaços, o profissional da educação não tem a competência técnica para as demandas da saúde. Por isso o trabalho conjunto pode se um caminho mais justo, aos sujeitos da e na EE.

Assim, quando passamos para o setor da educação, algumas condições/especificidades conseguem ser mais críticas e dolorosas. A Lei (2015) diz:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ainda no escopo legal do direito à educação, ao poder público cabe assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: Segundo o Art. 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Percebemos que as ações inerentes ao poder público para garantir o direito à educação são extensas, abrangentes e, em alguns casos, genéricas, o que facilita o cumprimento moroso

da lei, pois demanda sempre de legislações regulamentadoras, que especifiquem ou façam o detalhamento de itens e circunstâncias.

A mesma lei - Lei Brasileira de Inclusão -, também dispõe que, em relação à educação, as instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, estão obrigadas a respeitar o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do artigo 28, “sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (Brasil, 2015, Art. 28, § 1º).

Em nível local a legislação macro reverbera em outras normativas, que visam justamente a regulamentação da legislação federal, como no caso da Resolução 32/2022 do Conselho Municipal de Educação de Passo Fundo/RS, que assegura a Educação Especial (2022) como: “Art.1º A modalidade de Educação Especial é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade e deve assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Essa Resolução (32/2022) ainda define a função da EE no nosso território:

Art. 2º É função da Educação Especial promover a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, transformando as culturas, as práticas e as políticas vigentes nas escolas e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem a todos, sem exceção.

Os conhecimentos dessas legislações não garante às famílias o cumprimento das mesmas, mas evita que sejam manipuladas e que tenham seus direitos negados sem se manifestarem. Muitas vezes o recurso para o cumprimento passa por denúncias ao CME e ao CEE a ouvidoria das redes municipais e estaduais, ao Ministério Público e/ou ações judiciais.

Para além do direito à vaga, essa legislação também asseguram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ocorrer em turno inverso:

Art. 4º Haverá serviço de apoio especializado e/ou Apoio Educacional Especializado para atender as peculiaridades dos educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, quando matriculados no ensino regular das escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino.

Sendo que, para além do acesso, a escola deve oportunizar “a permanência e o desenvolvimento do educando com deficiência em todo atendimento escolar e serviços

oferecidos, garantindo e primando por um processo pedagógico inclusivo de qualidade” (Passo Fundo, 2022, Art. 5º).

Retomando contextualmente um tom mais intimista, ao analisar o processo do luto e os desafios da maternidade, levantamos elementos que nos fazem compreender a demora muitas vezes na aceitação do diagnóstico, na procura por ajuda e na dificuldade dos atendimentos de saúde, mas também nos mostram que existe uma sobrecarga na mãe durante todo esse processo, onde na maioria das vezes essa não possui um grupo de apoio, ou esse grupo é reduzido. Também o conhecimento como elemento de saber, proporciona às famílias subsídios para buscarem seus direitos e de seus filhos, aqui vale ressaltar que não se referimos apenas ao direito legal, utilizado para garantir o direito ao acesso tanto na saúde como na educação, mas também ao conhecimento da deficiência ou do transtorno, que possibilita um melhor manejo diário desse sujeito e oportunidades reais de diminuição dos seus prejuízos, sejam eles sociais, de linguagem, sensoriais ou apenas de funcionalidade diferente. Essas e outras normativas foram sendo construídas na tentativa de efetivar um espaço para aqueles que muitas vezes não são ouvidos, como incentivo e apoio às propostas de inclusão, os recursos públicos oriundos do FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, possuem o valor aluno dobrado em relação ao financiamento, que chega às redes e as instituições escolares. Outros programas também incentivam a formação continuada dos professores, dos monitores, a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos e a ampliação do número de salas de recurso no país. Que serão aprofundados nos próximos capítulos mas que precisam ser de conhecimento das famílias para que fique muito claro que ocupar um lugar na escola é legítimo, legal e necessário, o que precisamos discutir é como isso deve ocorrer, qual será o suporte humano, físico e material. É importante reforçar que a Política de Educação Especial e Inclusiva (2008) proporcionou também mudanças no financiamento da EE, que mesmo tendo assegurado o direito a vaga e as adaptações estruturais, não havia especificidades de recursos e passou ter a garantia deles.

Para além das garantias legais e do conhecimento das legislações que em muitos casos ainda apresentam como benefícios, ações que visam facilitar a vida das famílias atípicas, é de suma importância conhecer a deficiência e/ou transtorno que a criança possui. Lembrando que com a escola, ela passa um percentual do seu dia, nas terapias, mas a maior parte do tempo é na presença da família, que precisa reorganizar sua rotina, comportamentos e possibilidades.

No caso do TEA, por exemplo, existem três pontos principais que levam ao diagnóstico, através do exame clínico, são eles: prejuízo na fala, prejuízo na interação social e as estereotipias. O nível desses prejuízos determinam o grau de suporte necessário a esse sujeito

para uma vida de qualidade, podendo necessitar de suporte I, II ou III, de acordo com a classificação, de forma simplificada isso é o que está posto pelo DSM-5. Conforme a Figura 8:

Figura 8 - Níveis de suporte autismo

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5 (2014).

Os prejuízos que caracterizam estar dentro do espectro, podem ser visíveis desde muito cedo, ou acentuados após a poda neural, as famílias necessitam aprender sobre diferentes situações que permeiam o autismo, como é o nosso caso, para que possam identificar gatilhos, desviar a atenção do sujeito para outras ações, evitando a crise. No autismo, várias são as dificuldades apresentadas, algumas podem ser mais acentuadas de acordo com cada indivíduo. Entre as dificuldade podemos destacar a comunicação (não verbal, dificuldade em expressar pensamentos e sentimentos, uso repetitivo e estereotipado da linguagem), interação social (dificuldade de socialização, de compreensão das normas e comportamentos, em entender as emoções e necessidade dos outros), comportamentos repetitivos (movimentos repetitivos, uso de objetos repetitivos e insistência em rotinas e rituais), sensibilidade sensorial, dificuldades cognitivas, dificuldades emocionais, entre outras para as quais a família necessita ser o suporte primário deste indivíduo.

Compreender essas dificuldades, também passa por perceber que esses sujeitos possuem uma forma diferente de organização "cerebral", seu funcionamento não segue um padrão típico e por isso não irá funcionar algumas ações que com sujeitos típicos funcionam.

Exemplo disso são as crises que podem desencadear episódios de agressividade segundo Weber (2005), outro importante fator diz com relação ao comportamento agressivo dessas crianças, onde é muito recorrente bater nos pais, irmãos, amigos deles mesmos ou qualquer outra pessoa, se fazendo necessário assim entender esse comportamento, desenvolver maneiras de prevenir sua ocorrência e um bom planejamento de formas para lidar com momentos de crise, no intuito de enfraquecer aquele comportamento. Essas situações desencadeiam dois movimentos: um que pode partir da família, que deixa de frequentar os espaços sociais que antes se fazia presente e outro que parte da sociedade com quem interagia, que deixa de convidá-los a estar nesses espaços, isso pode ocorrer das mais diferentes formas, podendo ser de maneira direta ou velada.

O conhecimento legal precisa ser acompanhado do conhecimento técnico da deficiência e/ou do transtorno para que ao ocupar os espaços a família tenha a possibilidade de instruir os demais profissionais que irão trabalhar com seus filhos, no sentido de evitar transtornos e sofrimentos ao sujeito que podem ser evitados com o trabalho coletivo de família, saúde e escola.

Encerro este capítulo enfatizando a importância de outros tipos de conhecimento, para além das legislações e da deficiência e/ou transtornos, o chamado autoconhecimento, o conhecimento de vida (experiência vividas) ou ainda o conhecimento acadêmico que me atravessa como sujeito que sou. Esses e outros conhecimentos compõem a multidimensionalidade do meu saber, saber que me constitui como sujeito e que interlaça esses conhecimentos vividos, os aprendidos, os construídos e os reconstruídos, para que eu possa ser quem sou hoje e que possivelmente já não serei mais amanhã.

3 DEPOIS QUE VIREI MÃE ATÍPICA PERDI A CAPACIDADE PEDAGÓGICA?

Figura 9 - A professora



Fonte: Prado, Ânderson
Lima. ChatGPT (2025).

No “lugar de fala” da professora na educação especial, que, apesar de sua formação acadêmica, enfrenta desafios significativos no desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, devido à falta de conhecimento específico e experiência na área. Essa profissional busca amparo nas leis e regulamentações educacionais, bem como no apoio da instituição mantenedora, mas frequentemente enfrenta obstáculos na implementação de suas demandas. A tensão entre a necessidade de formação continuada e a cobrança dos resultados eficazes é examinada à luz dos conceitos de discricionariedade e interpretação das regras que fundamentam a base teórica deste capítulo. Para Lipsky (2019): “A construção de um estado provedor de serviços públicos universais, como proposto pela constituição, acontece concretamente pela implementação de políticas, de forma que este se torne um locus importante de ação, pelo estado, e de análise pela academia”.

Minha experiência enquanto professora inicia no ano de dois mil e seis, quando assumi o concurso na Educação Infantil Municipal, anterior a esse período trabalhei também como concursada na assistência social, onde tive a oportunidade de desenvolver minhas atividades profissionais no estacionamento rotativo com jovens em vulnerabilidade social e em seguida na casa das crianças, um abrigo municipal que na época atendia crianças de zero a doze anos, típicas e atípicas. Neste período a Educação Infantil avançava na perspectiva de fortalecer enquanto primeira Etapa da Educação Básica, firmando o desafio de superar o assistencialismo e constituir-se como etapa de ensino. As redes neste período reorganizam suas documentações e passavam a qualificar o processo de ingresso (concurso público) e as exigências na formação destes profissionais.

Aqui novamente ressalto a pertinência da pesquisa autobiográfica, pois “a escrita de si é considerada como dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 373), ou seja, não há como desindexar o ‘eu’ professora do ‘eu’ pessoa, e do quanto esses mesmos ‘sujeitos’ que habitam em mim se confrontam e se formam na experiência pessoal/coletiva.

Me formei no magistério a nível normal, em seguida cursei Física licenciatura plena, trabalhei com todos os níveis do Ensino Médio e também com a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Após assumir o concurso na Educação, através de um programa do governo chamado PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) cursei Pedagogia, seguido da pós-graduação em Gestão Educacional, do mestrado em Educação e hoje finalizando o doutorado também em Educação na Universidade de Passo Fundo.

Todas essas formações acadêmicas me ajudaram muito a revisitar minha prática, e a construir processos mais reflexivos dentro da Educação, buscando sustentação aos desafios cotidianos vividos na escola, em especial na sala de aula.

Quando assumi a Educação Infantil em 2006, não se viam muitos alunos atípicos na escola, eu também não era uma profissional com uma compreensão de educação infantil, onde as interações e brincadeiras organizassem minhas propostas, pelo contrário, ainda ensinava muito de forma estereotipada e dava um tratamento à Educação Infantil similar ao Ensino Fundamental.

Neste período em nosso país, a caminhada na Educação Infantil ainda se constituía, tínhamos os Parâmetros Curriculares da EI (1998), que traziam a perspectiva de eixos de aprendizagem separada por áreas do conhecimento, era diferente da legislação que se apresenta hoje onde o aluno é o centro do processo e constrói seus conhecimentos através das interações e brincadeiras.

As formações continuadas que participei, me proporcionaram a ampliação do universo de conhecimento em minha área de atuação, bem como a compreensão das especificidades de cada etapa, desconstruí conhecimentos da formação de base que tive, e reconstruí uma nova perspectiva de trabalho. Cursar Pedagogia foi um dos pilares na reconstrução da minha prática, de uma pedagogia tradicional para novas perspectivas de ensino e aprendizagem. A práxis pedagógica foi essencial para materializar esse novo “olhar” da EI, onde segundo o CNE (2019):

As instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

Juntamente com o avanço na compreensão da Educação Infantil, iniciaram-se os acessos mais frequentes das crianças público alvo da Educação Especial na escola. Durante minha trajetória na docência, tive alguns alunos da Educação Especial, a maioria deles sem laudo específico e com famílias que desconheciam as suas reais necessidades. Enquanto professora, tinha muita dificuldade em lidar com algumas dessas crianças, pois desconhecia a forma pela qual elas aprendiam e infelizmente por muitas vezes agia através da tentativa, do “acerto” e do “erro”, o que gerava frustração por não conseguir atingir os objetivos a que me propunha.

Neste período as normativas legais, CF(1988) e LDB(1996) já apresentavam a EE dentro do processo educacional, essas e outras legislações, já mencionadas na introdução deste trabalho, precederam a política da EEI (2008) na perspectiva inclusiva, que se efetivou em dois mil e oito, tendo por objetivo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Neste período, nem as legislações da época, nem o conhecimento técnico das deficiências e transtornos (que não eram mencionados), propiciavam uma compreensão clara de como realizar o atendimento deste público, o que tornava ainda mais desafiador dar suporte a tamanha diversidade no espaço escolar.

Os conhecimentos mais técnicos sobre EE, obtive quando me tornei mãe atípica, um universo de atendimento, terapias, informações, conhecimento e leituras, fizeram com que o que eu sabia a respeito da Educação Especial fosse sendo ampliado gigantesicamente. Aqui falamos de uma linha do tempo de treze anos, entre o início da docência e a maternidade atípica. Neste período participei de algumas formações continuadas do município, mas normalmente direcionadas a EI, poucas ligadas a EE, muitas informativas e depois que assumi a gestão, eram

direcionadas às demandas ligadas a ela. As poucas que realizei, que diziam respeito a EE, eram formações referentes às legislações e tipos de deficiência, não foram formações que me possibilitaram alternativas pedagógicas de trabalho.

Recordo-me da primeira consulta a neurologista do meu filho, onde ao falar de seletividade alimentar¹⁵¹⁵, a doutora fez uma analogia dizendo, que jamais se “força” uma criança a se alimentar, quando ela tem seletividade, ela pode ter hipersensibilidade sensorial¹⁶, se for olfativo, o cheiro pode se assimilar a estar se alimentando ao lado de uma “lata de lixo”, se for de paladar comer um alimento ao qual ela não está pronta para fazer é como “mastigar brita”, enfim, uma tentativa alimentar que pode prejudicar a crianças, gerando inclusive dor física e uma repulsa ainda maior pelo alimento. Também existem casos no TEA de hipossensibilidade¹⁷.

Imediatamente me remeti às experiências que tive com alunos autistas, que revelaram desafios significativos relacionados à alimentação e ao ambiente do refeitório. Muitos desses estudantes demonstravam relutância em frequentar o refeitório, manifestando estresse e ansiedade por meio de comportamentos como choro e recusa alimentar. Fomos percebendo que alguns alunos tinham preferências alimentares extremamente específicas, limitando-se a alimentos como biscoitos, bolachas e outros itens crocantes, os quais não tínhamos na escola e que após a compreensão do que é a seletividade alimentar passamos a buscar, comprar, trazer de nossas casas e inclusive encaminhamos a nutrição escolar municipal ofícios explicando a necessidades destes alimentos.

A compreensão da seletividade de meu filho, tornou possível estudar com a equipe da escola, de todos os setores como proceder diante da seletividade, também os movimentos de acesso a esses alimentos, para que a criança possa primeiro olhar para eles, depois querer tocá-los, manuseá-los, cheirá-los e por fim alimentar-se, processo demorado mas possível e que

¹⁵ Sugiro aqui alguns artigos científicos para ampliação do tema: 1 - SOUSA LOBO, Fernanda, SANTANA DE ARAÚJO, Nataly; ANDRADE, Yasmim de Santana; FROIS, Camila de Alencar; TONI, Laura Davison Mangilli. Seletividade alimentar e crianças com transtorno do espectro autista: revisão da literatura. *Revista Neurociências*, v. 31, 2023. DOI: 10.34024/rnc.2023.v31.15516. 2 - HAERTEL, M. C. O. da S., NASCIMENTO, B. S. do, PIRES, M. E., MORAES, L. S. de, PRETTO, A. D. B. (2025). Seletividade alimentar e problemas comportamentais durante as refeições de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista de um centro especializado do sul do Brasil. *RBONE - Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, v. 18, n. 117, p. 1128-1136. 3 - DAMÁZIO, Louyse; SILVA, Ana Carolina Gonçalves da; ZANATTA, Égira Tramontin. Seletividade alimentar e dificuldades alimentares em crianças com transtorno do espectro autista (TEA): estudo observacional. *Saúde e Desenvolvimento Humano*, v. 13, n. 1, 2023. DOI: 10.18316/sdh.v13i1.11911.

¹⁶ Hipersensibilidade sensorial refere-se a uma resposta exagerada a estímulos sensoriais, como luzes, sons ou texturas comuns, que podem causar desconforto ou sobrecarga. Hipossensibilidade sensorial diz respeito a uma resposta reduzida a esses estímulos, exigindo intensidades mais elevadas para que sejam percebidos (AUMA, 2025).

¹⁷ A hipossensibilidade é caracterizada por uma resposta diminuída, exigindo estímulos mais intensos para serem percebidos AUMA (2025).

necessita de uma observação criteriosa por parte dos profissionais que atendem essa criança, para identificar se é o cheiro, a textura, a temperatura, o sabor, o local, quais os impedimentos que mobilizam a seletividade.

Um fator importantíssimo neste processo foi o conhecimento da seletividade alimentar como um transtorno que existe para além da vontade daquele sujeito, isso organizou na prática ações mais compreensivas de todos os funcionários da escola, em detalhes muitos simples mas cruciais como por exemplo: não misturar os alimentos, para que estes possam ser ofertados a todos e inclusive a busca por outras possibilidades de alimentos.

Mesmo a escola sendo um espaço coletivo, o atendimento ao público da EE, tem uma complexidade diante das necessidades individuais de cada crianças, no nosso caso TEA. Se torna importante compreender e abordar essas dificuldades alimentares, sociais, linguísticas...de maneira individualizada e coletiva. A falta de compreensão por parte da escola e da família pode agravar o sofrimento desses indivíduos, tornando essencial o desenvolvimento de estratégias de apoio e intervenção específicas para atender às suas necessidades, estratégias essas que só se desenvolvem atreladas ao conhecimento e que são responsabilidade do conjunto escolar, não apenas do professor. Reforço do meu lugar de fala, inclusão não se faz sozinho, se faz no coletivo.

A complexidade da profissão docente é exacerbada pela diversidade de alunos, embora a formação universitária ofereça uma base sólida, é insuficiente para preparar os professores para lidar com a ampla gama de necessidades e especificidades dos estudantes. A inclusão de disciplinas de Educação Especial e Inclusiva nos cursos de formação de professores é frequentemente limitada, o que pode resultar em lacunas significativas na preparação dos docentes.

Trabalhar com o público-alvo da Educação Especial (EE) exige não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades práticas, empatia e capacidade de adaptação e principalmente suporte. A inclusão efetiva desses alunos depende de um conjunto de suportes, incluindo formação continuada¹⁸¹⁸, que permita aos professores compreender as necessidades específicas de cada estudante e desenvolver estratégias de ensino personalizadas.

A construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um exemplo de como a inclusão pode ser efetivamente implementada. No entanto, isso só é possível se o aluno estiver realmente incluído no processo de aprendizagem e se o professor tiver um conhecimento

¹⁸ Algumas legislações e locais que tratam da Formação continuada: LDB 9.394/1996; Resoluções CNE/CEB 2/2001 e CNE/CP 1/2002; Resolução CNE/CP 2/2019; Decretos 7.611/2011 e 8.752/2016; Secretaria de Educação Especial do MEC; PL 844/2023.

profundo das suas necessidades e especificidades desse indivíduo, bem como um domínio teórico do conhecimento que lhe compete, pois muitas vezes precisará fazer uma espécie de transposição didática para que a criança PAEE, compreenda esses conhecimentos. Ou em alguns casos, se adaptar, considerando o hiperfoco desse sujeito e suas altas habilidades, para não gerar tédio, indisciplina e crises.

Sem o contato do professor com a família e com os profissionais técnicos que atendem a criança, fica difícil para o professor compreender as adaptações necessárias ao processo de aprendizagem. Inclusive o PEI¹⁹, embora garantido desde a CF(1988), LDB (1996) as devidas adaptações, lei 13.14 de 2015 estabelece o Plano Educacional Individualizado, e que ainda hoje é motivo de muita discussão, negado por alguns espaços e desconhecido por algumas famílias. A Nota Técnica nº 04/2021/MEC reforça que a elaboração do PEI deve ocorrer sempre que for identificada a necessidade pedagógica, independentemente da existência de laudo médico ou diagnóstico clínico. Dentro do conjunto de suporte ao professor, associa-se o profissional monitor, que segundo a LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 é o responsável por auxiliar na alimentação, higiene e locomoção e em tudo mais que se fizer necessário e que não tenha profissional específico para isso.

A delegação da responsabilidade total pela PAEE ao monitor, pode ser problemática, pois muitas vezes esses profissionais não possuem a formação necessária para atender às necessidades complexas desses estudantes. Isso pode resultar em exclusão e sobrecarga para o monitor, comprometendo a qualidade da educação inclusiva e a manutenção do seu trabalho. Assim como, na prática diária, a falta de monitoria é um problema recorrente nas escolas do território, o que impacta diretamente no atendimento.

A legislação é clara quando garante este profissional como direito do aluno da EE, ela não estabelece o número máximo de profissionais por turma, em nosso território a normativa 33/2022 do CME estabelece formação mínima cursando o ensino médio em magistério ou ensino superior nas áreas da saúde ou educação.

Portanto, é fundamental investir na formação continuada dos professores, monitores e demais profissionais da educação, para fornecer os suportes necessários para garantir a inclusão efetiva e de qualidade dos alunos com necessidades especiais. Isso inclui: desenvolvimento de habilidades específicas para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos;

¹⁹ CF/88 – art. 208 (Garante atendimento especializado em rede regular); LDB – arts. 58-59 (Prevê atendimento e recursos diferenciados conforme necessidade); Lei 13.146/2015 – art. 28 (Estabelece plano individualizado com equipe multiprofissional); Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Instrui a obrigatoriedade do plano pedagógico individualizado).

aprofundamento do conhecimento sobre as especificidades de cada condição ou necessidade especial; implementação de estratégias de ensino personalizadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos; e trabalho em equipe e colaboração entre professores, monitores e outros profissionais para garantir a inclusão e o sucesso dos alunos com necessidades especiais.

Os Profissionais que dão suporte aos professores, precisam existir em sala de aula, pois faz uma diferença gigantesca tê-los em turma, eles auxiliam o professor com os alunos da Educação Especial e também com os demais alunos, pois existem momentos de formação coletiva e outros de formações mais individualizadas e para manusear esses tempos, torna-se necessário mais profissionais, não apenas o professor, que sozinho pode não conseguir gerenciar todas as demandas cotidianas existentes.

É importante conhecermos, revermos e assegurarmos que as legislações sejam efetivadas, tanto no que tange o direito dos alunos, como no que se refere ao direito dos professores. Lembrando que o que não está previsto em lei, o gestor seja ele público ou privado, fará o de melhor custo-benefício e nem sempre o menor custo-benefício é sinal de qualidade ou de garantia de direito.

As limitações na formação inicial, fazem com que alguns professores procurem por conta própria cursos de pós-graduação, algumas especializações ou cursos de extensão, porém é importantíssimo, que as mantenedoras forneçam formação continuada, inclusive essa formação é uma prerrogativa legal, vinculada a financiamento. Segundo Baptista; Haas; Delevati (2024):

No caso da formação inicial docente, ainda persistem lacunas quanto ao acesso dos futuros docentes a espaços qualificados como disciplinas obrigatórias. Quando se trata da formação dos professores de educação especial, convivemos com indefinições acerca dos eixos que qualificam um percurso dos cursos de especialização, gerando uma grande variabilidade na oferta desses percursos complementares à formação para a docência em cursos de licenciaturas. De outra parte, temos assistido à defesa pouco justificada de uma formação específica, em licenciatura, na área da educação especial, que se diferencia da formação para a docência e contém currículos que tendem a ter como eixo orientador as condições de deficiência e não o processo de ensino/aprendizagem.

No contexto da docência, seria importante que as formações as quais os professores são submetidos pelas mantenedoras, desenvolvessem conhecimentos significativos e operacionais para o trato com a Educação Especial, formações contendo, por exemplo, reflexões sobre as possibilidades que esse profissional tem em agir diante de determinadas situações, como por exemplo nos momentos de crise, nas dificuldades de aprendizagem, na alimentação, ações que possam serem utilizadas na prática, no exercício da sua profissão.

A necessidade de formações específicas e operacionais se devem ao fato do professor ser um burocrata de nível de rua - BNR, ou a ‘linha de frente’ no atendimento ao aluno público-alvo da educação especial, tanto no acolhimento, quanto nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que segundo Muylaert (2019, p. 7):

[...] os professores são os principais agentes implementadores das políticas formuladas, pois eles são a ponta da cadeia de implementação. São eles que estão em contato direto com os estudantes – beneficiários do serviço. É o professor, dentro de sala de aula, que cria as oportunidades didático-pedagógicas para que a aprendizagem aconteça. Em outras palavras: é o professor quem medeia o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o professor é definido como o BNR, pois é ele o agente responsável pela garantia do aprendizado.

Nesta caminhada algumas falas entre os professores ainda limitam o trabalho com a EE, são falas de profissionais que muitas vezes ocupam um local de fala unidimensional, que limite suas percepções acerca da EE, sendo comum ouvir nos espaços escolares: “eu tenho 18 alunos e mais dois da Educação Especial” ou “18 alunos e mais dois incluídos” ou falas ainda mais cruéis como “o que ele tem é muito danificado”, “essa criança é muito retardada” ou ainda “não te preocupa ele não aprende mesmo” ou ainda “eu não sei o que fazer com ele ele vai ficar aqui num canto” ou “ele atrapalha durante as atividades” entre tantas outras frases que ouvi no decorrer dos anos de magistério. Agora imagina se a pessoa incluída fosse você? Ou se você fosse a família dessa pessoa incluída? Embora nosso sistema ainda seja muito excludente, nossas legislações avançaram muito e há muitos bons profissionais que estão dentro da Educação buscando alternativas de como fazer um trabalho de qualidade.

Minha vivência na profissão docente e na EE, fazem referência a dimensão da profissional que atende ao público da EE mas que também possui em seu círculo familiar um sujeito pertencente a EE.

Durante minhas vivências na escola, após seis anos de direção escolar retornei para sala de aula e devido a menor flexibilidade, solicitei a redução de carga horária conforme LEI nº13370/2016²⁰, direito garantido aos funcionários públicos com crianças, cônjuge ou dependente com deficiência. Quando solicitei a redução, recebi uma proposta do município de

²⁰ O Supremo Tribunal Federal confirmou, no Recurso Extraordinário 1.237.867 que o direito de reduzir a jornada para cuidar de filho com deficiência, previsto no art. 98 §§ 2º e 3º da Lei 8.112/1990, vale também para servidores estaduais e municipais, mesmo que a lei local não trate do tema. Em tal documento, o Supremo deixa explícito que: a) restrições orçamentárias não justificam negar o pedido ; b) a redução não implica corte de salário nem aumento de despesa pública ; c) o fundamento é a dignidade da pessoa com deficiência e de sua família, reforçado na tese do Tema 1097. Em outras palavras, pais e mães atípicos que são servidores podem solicitar até 50 % de diminuição da carga horária para acompanhar terapias e compromissos do filho atípico, sem prejuízo financeiro

ficar fora de sala de aula, auxiliando na coordenação, alguns meses depois fui chamada, juntamente com outras mães atípicas, colegas de profissão, que tinham redução de carga horária, na educação infantil municipal, para receber a mesma proposta.

Segundo a mantenedora, no primeiro momento, deveríamos assumir ou auxiliar a coordenação, deixando a sala de aula, o argumento era que a nossa redução da carga horária na educação infantil, poderia prejudicar as crianças no processo de aprendizagem. Neste primeiro encontro, quando questionamos se tínhamos a possibilidade de continuar em sala de aula foi nos dito que não, ou aceitava a proposta ou abria mão da redução.

Mas logo em seguida, compreendendo a legalidade, com a entrada do sindicato nas negociações, algumas coisas se organizaram de forma diferente, poderíamos optar em permanecer em sala de aula, se não quisesse aceitar a proposta, mas de qualquer forma tínhamos perda salarial, saindo da sala de aula, isso devido a uma gratificação chamada de unidocência, paga apenas aos professores em pleno exercício de regência.

Com a nossa saída de sala de aula, perderíamos essa gratificação e acabaríamos tendo uma redução de salário, porém como a lei prevê que não pode haver perda salarial, essa orientação também foi modificada no decorrer das negociações.

Já estava decidida a auxiliar na coordenação da escola, mas algumas falas das colegas, também mães atípicas, me chamaram muita atenção, uma delas é a que intitula este capítulo: “depois que me tornei mãe atípica, perdi a minha capacidade pedagógica! naquele momento eu não entendia porque as professoras tanto se justificavam para se manter em sala de aula, inclusive ofertando seus planejamentos e pedindo para que a mantenedora conversasse com as suas coordenadoras e diretoras, para que reconhecessem que elas cumpriram com todos os requisitos de planejamento, de avaliação, de atendimento, com qualidade no período que estiveram em sala de aula.

Nas reuniões que pautaram o tema, as colegas professoras mães atípicas explicaram, por diversas vezes, que reduzir a carga horária não era uma opção e sim uma necessidade, visto a dificuldade que tinham em acompanhar seus filhos durante as terapias e em inúmeros outros desafios na escola, enfim em todas as dificuldades que envolvem a maternidade atípica, sendo nós professoras ou não.

Entre os argumentos das colegas, outro ponto foi levantado. Queríamos saber se, nos casos de afastamento por saúde de um professor titular de turma - algo que pode acontecer episodicamente -, se isso também não prejudicaria o bom andamento das aulas para as crianças?

Quando uma das colegas falou que ao se tornar mãe atípica perdeu a capacidade pedagógica e que era assim que ela estava se sentindo, pois trabalha a muitos anos com

educação e nunca teve nenhum problema de descomprimento do exercício da sua função, percebi o quanto essa “saída” representava a continuidade do luto da maternidade, a perda simbólica se tornando uma perda real do seu espaço de atuação profissional, onde mais uma vez essa mãe, aqui ‘vestida’ no papel de professora, é “punida” com restrições e desconfianças, como se ter um filho com deficiência fosse um ato de ‘barganha’ e eventuais ‘vantagens’ profissionais ‘indevidas’.

A situação me levou a uma reflexão dolorosa, sobre o quanto para nós mulheres, a maternidade interfere na carreira, nas questões inclusive de reconhecimento e legitimação profissionais, ainda que sejam veladas. Falar/escrever sobre isso é necessário, porém doloroso, um ônus da escrita autobiográfica, pois “escrever em primeira pessoa, ao contrário do que se pressupõe, é um trabalho árduo de escrita e nos expõe de forma mais evidente, pois se torna necessário ter autoria sobre a pesquisa, escrever e ser, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa” (Cabral; Brizola, 2024, p. 9).

Após essa situação uma das professoras que tinha redução de carga horária pediu a retirada da redução, outras duas trocaram de escola para atender as demandas, eu mesma solicitei a retirada da redução porque reorganizamos as terapias dos meus filhos e acabei por assumir um outro espaço de trabalho, sai da escola para presidir o Conselho Municipal de Educação, um novo desafio em um universo cheio de dificuldades e possibilidades.

Das colegas que continuaram em sala, lhes foi enviada outra professora para dividir a turma, em conversa com esta professora, disse-me que perdeu o acesso ao sistema e ao planejamento, ela só continua em sala de aula, essa e outras colegas, se sentiram lesadas, não apenas pelo que a atipicidade já nos leva, mas pela não compreensão do agente público²¹²¹ que ora decide sobre direitos e vantagens dos servidores, acerca dos motivos pelas quais uma mãe atípica precisa dessa redução. Vejamos, na maternidade atípica não lidamos apenas com o tempo das terapias, mas também com a organização geral do cotidiano dos filhos; os médicos; as rotinas de higiene, alimentação e descanso; o acompanhamento pedagógico e terapêutico em casa, que precisa dar continuidade aos estímulos das terapias; entre outras necessidades.

Esta reunião, nos proporcionou posteriores reencontros e partilha de situações comuns. A maioria dessas mães atípicas professoras, possui um entendimento dentro da EE, capaz de qualificar seus espaços de trabalho, algumas não são ouvidas em suas escolas, pois a redução de carga horária, embora seja um direito necessário, é vista muitas vezes como um atrapalho

²¹ Geralmente cargos comissionados, ligados à filiações partidárias da base do governo. Esses agentes públicos, nem sempre do quadro de carreira, têm compreensões variadas sobre planos de carreira, cargos, salários e vantagens.

dentro do espaço escolar. As angústias dessas professoras, mães atípicas são muito semelhantes, seja no que tange o futuro dos seus filhos, seja no exercício da sua profissão, ou diante de um contexto tão exaustivo que impossibilita um olhar sobre a própria saúde e suas necessidades. Outro fator marcante são as dívidas altíssimas que todas temos junto ao plano de saúde, pois nossos filhos realizam inúmeras terapias, que se fossem pelo sistema público, não teríamos. O desespero ficou evidente diante do pensamento da perda desse plano de saúde ou da limitação dele. Mais um motivo do vínculo profissional ser tão importante, para além da satisfação pessoal, de manter nossas famílias através desta atividade, somente assim por esse benefício de servidor, que as nossas crianças são contempladas com tratamentos contínuos e de qualidade.

Nos meus últimos anos na profissão docente, pude observar diferentes tipos de profissionais no atendimento da EE, alguns de excelente qualidade, outros nem tanto. Muitos que através das suas observações e encaminhamentos apresentaram as famílias realidades que não desejavam ver e proporcionaram possibilidades de desenvolvimento a essas crianças, mesmo com todas as limitações de recursos dentro de suas escolas.

As experiências nas escolas públicas e particulares que passei, mostraram-me ao longo dos anos, que mesmo possuindo inúmeros desafios referentes aos recursos, sejam humanos ou materiais, ainda a escola pública é sem dúvida a instituição que mais inclui o público alvo da EE. O censo (Figura 10) realizado no ano de dois mil e vinte e quatro, pelo conselho municipal de educação do meu território, confirma essa afirmativa em relação a EI.

Figura 10 - Dados da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Passo Fundo em 2024

DADOS EDUCAÇÃO INFANTIL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PASSO FUNDO - 2024							
ESCOLA	ETAPA CRECHE			ETAPA PRÉ-ESCOLA		TOTAL	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
	Até 1 ANO	2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS		
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL - 38 Escolas	287	643	1.027	1.648	1.849		
TOTAL	1.957			3.497		5.454	257
EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADA - 56 Escolas	458	533	491	438	408		
TOTAL	1.482			846		2.328	25
EDUCAÇÃO INFANTIL ASSISTENCIAL - 05 Escolas	150	111	106	117	113		
TOTAL	367			230		597	8
EDUCAÇÃO BÁSICA - 12 Escolas	50	183	262	378	420		
TOTAL	495			816		1.311	35
TOTAL POR IDADE	945	1.470	1.886	2.581	2.790		
TOTAL POR ETAPA	4.301			5.371		9.672	325

Fonte: Censo CME Abril (2024).

Quando avançamos no comparativo entre 2023 e 2024, em nosso território, observamos um aumento significativo do acesso das crianças PAEE nas instituições de EI da cidade (Figura 11).

Figura 11 - Comparativo entre os anos de 2023 e 2024 na EI dos acessos aos PAEE

EDUCAÇÃO INFANTIL 2024 - PASSO FUNDO				
	ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS PRIVADAS ED. BÁSICA	ESCOLAS PRIVADAS ED. INFANTIL	ESCOLAS ASSISTENCIAIS ED. INFANTIL
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 2023	213	28	22	4
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 2024	257	35	25	8

Fonte: Censo CME Abril (2024).

Ao observarmos o número de crianças considerando o tipo de transtorno e/ou deficiência, podemos observar um acesso significativo de crianças com TEA dentro do nosso território (Figura 12).

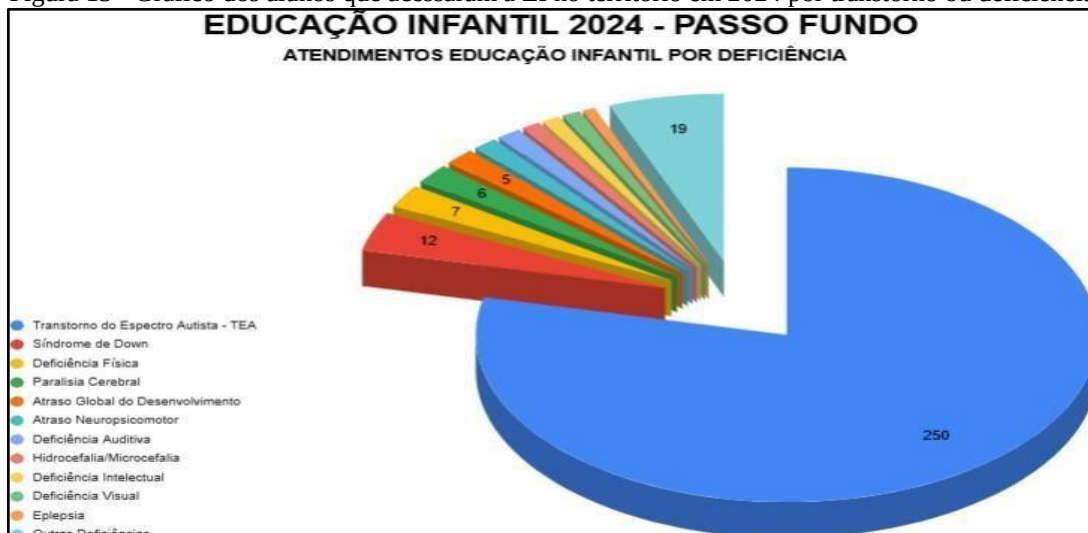
Figura 12 - Alunos que acessaram a EI no território em 2024 com transtorno ou deficiência

EDUCAÇÃO INFANTIL 2024 - PASSO FUNDO	
Transtorno do Espectro Autista - TEA	250
Síndrome de Down	12
Deficiência Física	7
Paralisia Cerebral	6
Atraso Global do Desenvolvimento	5
Atraso Neuropsicomotor	4
Deficiência Auditiva	4
Hidrocefalia/Microcefalia	3
Deficiência Intelectual	3
Deficiência Visual	3
Epilepsia	2
Outras Deficiências	19

Fonte: Censo CME Abril (2024).

A Figura 13 apresenta os atendimentos na EI por deficiência deixa muito claro a necessidade urgente da formação e suporte aos profissionais da educação, para atendimento deste público que cada vez mais acessa a escola regular e tem por direito constitucional e humano, ter um ensino de qualidade e equidade.

Figura 13 - Gráfico dos alunos que acessaram a EI no território em 2024 por transtorno ou deficiência



Fonte: Censo CME Abril (2024).

Quando destacamos a necessidade da formação continuada, nos referimos a uma formação de qualidade, que possibilite subsídios para que cada vez mais, se construa processos capazes de sustentar a realidade escolar hoje enfrentada, com suporte de recursos físicos, materiais e recursos humanos; momentos garantidos de planejamento com os pares e individualizados; integração entre professor da sala de recurso e professor da turma, com momentos de planejamento conjunto com carga horária semanal prevista para esses encontros; uma coordenação que compreenda o que é estar na ponta do processo, lidando todos os dias com os alunos e com as famílias e que articule os planejamentos de forma integrada no espaço escolar, sendo capaz de propiciar a esse professor o suporte teórico, material e emocional necessário para o atendimento dessas crianças; e uma direção comprometida com a instituição que representa e que busque junto a mantenedora ou aos órgãos de proteção tudo que se fizer necessário para esse suporte.

Não é mais possível aceitarmos falas capacitistas e criminosas, nem responsabilizarmos o professor na ponta pelo sucesso ou fracasso de seus alunos típicos ou atípicos, principalmente se ele estiver sozinho.

O professor precisa se sentir parte da instituição onde ele trabalha, sendo parte se responsabiliza, pensa e trabalha em prol dessa comunidade. Existem muitos profissionais de excelência, assim como ainda temos profissionais que não deveriam nem sequer estar na escola ou na educação. E é neste contexto de desafios e limitações que o projeto de escola inclusiva precisa ser pensado.

É urgente trocarmos a ótica e olhar para aqueles que trabalham muito, que desempenham seu trabalho com qualidade e fazem para além daquilo que recebem de suporte todos os dias, fazendo a diferença na vida dos alunos típicos ou atípicos, com um olhar carinhoso, com afeto e dedicação e que também precisam deste olhar para que não haja um adoecimento frente a tantos desafios e frustrações.

A inclusão teve avanços, mas também lida com possíveis retrocessos. Precisamos analisar os discursos e validar esse processo, não caindo na falácia de que o local dos atípicos não é na escola, precisamos garantir que a escola tenha os devidos recursos materiais, humanos, pedagógicos... para atender a todos.

Para avançarmos teoricamente nesta perspectiva, a da professora, vamos analisar os conceitos de discricionariedade, interpretação das regras e as condições de trabalho através da teoria do burocrata de nível de rua (Lipsky, 2019).

3.1 Entendendo a discricionariedade

Para compreendermos a discricionariedade no Exercício da profissão docente, pelo viés das experiências mencionadas no presente relatório, é pertinente compreender quem são os “burocratas de nível de rua” da teoria de Michael Lipsky (2019, p. 13).

No Brasil, assim como nos demais países, os burocratas de nível de rua ocupam o maior contingente de profissionais do setor público. São milhões de professores, policiais, assistentes sociais, profissionais de saúde e outros funcionários que realizam encontros cotidianos com os usuários. E é por meio deles que os direitos são, ou não, adquiridos, que a eficiência é, ou não, conquistada, que as desigualdades são, ou não, reduzidas. Olhar para eles é, portanto, tarefa primordial para quem pensa e gerencia o Estado e é um locus fundamental de estudos para quem se preocupa com as políticas públicas.

Neste capítulo, observamos as narrativas docentes frente a um cotidiano desafiador, junto a EE, onde muitas das ações ainda são constituídas a partir das percepções deste profissional e das possibilidades restritas de recursos que possui. No exercício diário da profissão demandam ações instantâneas frente ao público e as situações a eles apresentadas. Segundo o autor (Lipsky, 2019, p. 15):

O exercício da discricionariedade era uma dimensão crítica de grande parte do trabalho dos professores, assistentes sociais e outros funcionários públicos que interagem com cidadãos regularmente no curso de seus trabalhos. Além disso, os trabalhos normalmente não podiam ser realizados de acordo com os mais elevados padrões de tomada de decisão nas diversas áreas porque os trabalhadores de nível de rua não dispunham de tempo, informações, ou outros recursos necessários para responder de forma adequada a cada caso.

Mesmo diante de uma evolução diagnóstica, com conhecimentos razoáveis e acessíveis das deficiências, na ponta ou ao ‘nível da rua’, o docente pode não dispor de tempo; de formações técnicas adequadas; de suporte humano (apoio da mantenedora, acompanhamento da coordenação pedagógica e do professor de AEE); condições materiais ou até mesmo emocionais, o que pode levá-lo a agir de forma discricionária buscando atender a todos, mesmo sabendo das necessidades específicas do PAEE.

Isso porque o ‘contexto prático’ é desenhado por “turmas grandes, excesso de trabalho, outros desafios e pressões no trabalho em conjunto com sofrimento dos clientes que têm poucos recursos e vários problemas [que] acabam se somando e derrotando as aspirações que os trabalhadores tinham com relação a sua profissão” (Lipsky, 2019, p. 19).

As aspirações construídas no início da profissão docente, muitas vezes são derrotadas pelos vários problemas encontrados na prática diária. Os desafios da docência somados a burocratização dos sistemas de ensino, têm dificultado ainda mais a possibilidade de um atendimento mais individualizado aos PAEE e inclusive criado um cenário de falta de profissionais na educação. Para Lipsky (2019, p. 19):

Idealmente e por formação, os burocratas e nível de rua deveriam responder às necessidades individuais ou características específicas de cada pessoa que servem ou enfrentam. Na prática, no entanto, eles precisam lidar com os clientes coletivamente porque as exigências do trabalho proíbem respostas individualizadas. Os professores deveriam responder às necessidades de cada criança, na prática, eles precisam desenvolver técnicas para gerenciar uma classe inteira.

Com turmas cada vez mais lotadas, com a judicialização das vagas e com as restrições de recursos de acordo com o autor (Lipsky, 2019, p. 20):

Inventam modos de processamento em massa que, mais ou menos, lhes permitam lidar com o público de forma justa, apropriada e ponderada. Na pior das hipóteses, eles se rendem ao favoritismo, estereotipagem, conveniência e rotinização, tudo que serve a seus próprios interesses ou da organização.

Ao se renderem ao processamento em massa, protagonizam falas e ações como as descritas nos relatos iniciais deste capítulo, de forma capacitista e que limita a EE no exercício diário da docência. Nas deficiências a ação em massa não tem efeito de qualidade, mesmo acreditando ser “justo” esse tipo de atendimento, considerando a justiça atrelada ao atendimento em grande quantidade, acabam sendo excludentes e frustrando-se nos resultados frente às suas intervenções.

Lipsky defende que ao interagirem no movimento do cotidiano, exercem autoridade através da discricionariedade, além disso, eles não podem fazer o trabalho de acordo com concepções ideais, considerando as limitações existentes na estrutura do trabalho. Assim a ação desses burocratas, os professores, no exercício da política pública que representam, tomam decisões que afetam a vida das pessoas. A maioria das instituições age com tamanha discricionariedade para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e sanções distribuídos por suas organizações (Lipsky, 2019) A exemplo dos professores que decidem quem será suspenso e quem permanecerá na escola e eles fazem observações sutis sobre quem é ensinável. No entanto, (Lipsky, 2019, p. 56):

Isso não significa que os trabalhadores do nível de rua não devem seguir regras, regulamentos e diretivas dos superiores, ou as normas e práticas do seu grupo profissional. Pelo contrário, as principais dimensões da política pública (nível de benefícios, categorias de elegibilidade, natureza das normas, regulamentos e serviços) são moldados por elites políticas e por gestores administrativos e políticos.

Como vimos essa discricionariedade, não exige os burocratas de cumprirem as normativas legais, sejam elas federal, estadual ou municipal. Também devendo seguir regimentos internos e outras documentações pertencentes a seus espaços de trabalho, possuindo superiores que legislam sobre suas ações. Compreendendo que o exercício prático da função da docência esbarra em grandes desafios, verificamos que o conceito de discricionariedade é relativo. Quanto maior o grau de discricionariedade, mais evidente torna-se essa análise para compreender o caráter do comportamento dos trabalhadores.

Outro ponto importante é que as situações humanas vividas na docência, principalmente junto aos PAEEs, requerem respostas para as dimensões humanas das situações. Eles têm discricionariedade porque suas tarefas demandam legitimamente, observações e julgamentos sensíveis que não são redutíveis a formatos programados (Lipsky, 2019). As ações reais por eles postas, promovem a autoestima dos professores e incentivam os alunos a acreditarem que estes possuem a “chave de acesso” para o seu bem-estar contribuindo desta forma para a legitimidade do serviço social.

Assim, na medida em que as tarefas permanecem complexas e a intervenção humana é considerada necessária para a efetividade do serviço, a discricionariedade permanecerá sendo uma característica de muitos postos de trabalho de serviço público (Lipsky, 2019).

Dentro dessa capacidade discricionária, a legislação municipal, através da normativa 33/2023 do CME, limita o número de alunos por turma da Educação Especial, buscando um cenário “mais possível” aos docentes. A nível federal essa limitação inexistente, neste caso eu sempre faço uma analogia de que não temos legislações que limitam homens ou mulheres, pessoas obesas, pessoas heterossexuais, homossexuais ou qualquer outra categorização dada as “minorias”, também não temos legislações que limitem alunos brancos ou negros nas turmas, mas temos uma legislação que limita a quantidade de crianças da Educação Especial na turma, no momento da matrícula. É muito importante que a gente tenha claro que embora seja “ilegal limitar” esse número de alunos, pois é crime a negativa da vaga, principalmente pelo sujeito ser quem ele é, é muito importante que a legislação torne claro como será dado o suporte para esse professor, frente a essa diversidade de estudantes em um mesmo espaço, muitas vezes restrito de possibilidades e que quanto maior o número de alunos com condições específicas de

aprendizagem, um número maior de profissionais se exige para dar conta desse universo desafiador.

Os professores assim como os demais burocratas de nível de rua, responsável pelo serviço público e pela garantia do acesso aos direitos proporcionados pelas políticas públicas em vigor, enfrentam cada vez mais a escassez de recursos e estão constantemente construindo movimentos que possam garantir a manutenção dos seus honorários assim como dos recursos necessários para realização dos serviços. Muitas vezes com o público que atende, realizando pressões favoráveis e em outros casos conflitos que levam a questões estruturais do serviço público e cada vez mais o acesso das organizações privadas a seus espaços de trabalho. Essas instituições normalmente ficam à frente das gestões ou formações e não no serviço de ponta por parte destes profissionais.

Os recursos apresentados pelos gestores públicos, conforme Lipsky (2019) em sua maioria vão para o pagamento dos burocratas de nível de rua, e ainda segundo o autor, com o aumento das despesas públicas, torna-se evidente uma exigência maior quanto a segurança pública, ao aumento das responsabilidades das escolas com a criança e com o seu desenvolvimento na pós-adolescência, também junto a saúde com serviços mais acessíveis. Para Lipsky (2019) segurança pública, saúde pública e educação pública ainda podem ser objetivos sociais ilusórios, mas no século passado elas foram transformadas em áreas nas quais o governo assumiu responsabilidade central. Para o autor, neste cenário político, os burocratas de nível de rua têm um papel crítico nesses direitos do cidadão. Ou é sua responsabilidade fornecer diretamente os benefícios públicos por meio dos serviços prestados; ou é sua responsabilidade atuar como mediadores entre os cidadãos e esses novos benefícios, quando não podem ser assegurados.

O acesso legal, garante a criança e sua família a oportunidade de estar no espaço escolar, mas não garante a qualidade deste atendimento. É possível que o acesso seja construído apenas da ocupação do espaço público e não do exercício de movimento real neste espaço, em outras palavras a criança pode frequentar a escola de forma invisível. Garantir a oportunidade da aprendizagem, exige para além das legislações, recursos de financiamento as formações de qualidade, específicas, em horário de trabalho desses profissionais e capazes de mobilizar processos integrados entre saúde e educação. As crianças atípicas não podem ficar a cargo apenas dos professores ou monitores, pois demandam profissionais da saúde que as auxiliem através das terapias a superar prejuízos que somente o professor não fará.

Este trabalho multidisciplinar ainda é um desafio, em um país de recursos parcos. Mas com várias iniciativas que vão ao encontro deste suporte multidisciplinar necessário ao espaço

escolar. A dificuldade com o recursos humanos, é um ponto importantíssimo nesse processo, pois ainda contamos com uma rotatividade muito grande entre as escolas e uma escassez de profissionais na educação.

Aos que nela ficam é necessário o investimento nas formações continuadas e não apenas informativas, bem como a otimização da burocratização, principalmente na função de professor, visto que o tempo, precisa ser organizado a fim de que esse profissional possa conhecer seus alunos, sua profissão docente e a área de desenvolvimento e tenha possibilidade de organização dos seus planejamentos individualmente e em pares. Assim poderemos quebrar com “círculos viciosos” de acessos sem qualidade na EE, com profissionais, burocratas de nível de rua, professores, capazes de garantir a qualidade, desengessando a ideia de que as crianças PAEE não aprendem e compreendendo que a aprendizagem delas passa pelo conhecimento do professor, as metodologias desenvolvidas, os espaços e o suporte humano e material adquiridos pelos sujeitos que mobilizam a educação.

O professor não pode estar sozinho, não podemos atribuir a ele toda a responsabilidade. Todavia, lhe cabe sim, alguma responsabilidade. É relevante indicar que o acesso, permanência e sucesso na escola é intersetorial, fruto da convergência direta de, pelo menos, três atores: a família, a escola e a saúde.

3.2 Interpretação das regras e condições de trabalho

Inicio dizendo que existem espaços que podem ser “banhados a ouro” que de nada adiantará, assim como só com “boa vontade” não se faz educação de qualidade. O equilíbrio do espaço, dos recursos e dos sujeitos pode fazer a diferença, pois são os sujeitos humanos que fazem ou não os movimentos inclusivos no cotidiano escolar. Sejam para garantir os direitos ou para negá-los.

Todas as regras, normativas, legislações, passam pela interpretação do sujeito e pelo capital cultural do mesmo. O entendimento humano de cada profissional da educação pode aproximá-lo ou afastá-lo da EE. No nosso caso, meu lugar de fala enquanto professora, também vem ‘vestido’ do lugar de fala enquanto mãe atípica, porém a maioria dos professores, possuem apenas o lugar de fala da docência, o que lhe garante um papel legítimo, mas limita algumas compreensões sobre o aluno da EE e sua família. Para Lipsky (2019) o ambiente de trabalho dos burocratas de nível de rua é estruturado por condições comuns que dão origem a padrões comuns de prática e afetam a direção que esses padrões tomam. Para o autor, burocratas do nível de rua podem também sofrer por falta de recursos pessoais para a realização do seu

trabalho. Eles podem ser mal treinados ou inexperientes. Segundo ele, é o contexto situacional de compartilhamento do trabalho de nível de rua que permite a generalização sobre esses papéis políticos e sociais críticos e genéricos e as políticas operacionais pelas quais são responsáveis por dar origem.

No exercício diário, tomam decisões rápidas, na medida em que estão em uma realidade social, na presença dos pais, alunos, colegas, que irão interpretar a indecisão como incompetência ou falta de autoridade, gerando consequências para as interações subsequentes. Para o autor Lipsky (2019, p. 80), normalmente os burocratas experimentam as seguintes condições no seu trabalho:

- 1- Os recursos são cronicamente insuficientes em relação às tarefas solicitadas aos trabalhadores.
- 2- A demanda por serviços tende a aumentar para atender à oferta.
- 3- As expectativas das metas das organizações onde atuam tendem a ser ambíguas, vagas, ou conflitantes;
- 4- O desempenho orientado para a realização do objetivo tende a ser difícil, se não impossível de medir.
- 5- Os clientes normalmente não são voluntários: em parte e, como resultado, os clientes em sua maioria não servem como grupo burocrático primário de referência.

Quanto a questão pública dos recursos, embora o país tenha uma política de financiamento para a educação, inclusive com valor aluno da EE, o dobro do aluno regular típico, as instituições públicas escolares que atendem uma demanda grande da população, possuem infraestrutura limitada, algumas regiões do país ainda constituem escolas em espaços improvisado, falta de recurso material, humano e financeiro. Muitas escolas realizam promoções para “dar conta” daquilo que o financiamento público não dá.

Na maioria das vezes segundo Lipsky, (2019, p. 83):

A tomada de decisão dos burocratas se dá sob condições limitadas de tempo e de informações. Os decisores são normalmente restringidos pelos custos de obtenção de informação em relação aos seus recursos, por sua capacidade de absorver informações e pela indisponibilidade de informações. No entanto, os burocratas de nível de rua trabalham com grau relativamente elevado de incerteza, devido à complexidade do assunto (pessoas) e à frequência ou à rapidez com que as decisões têm que ser tomadas.

Para Lipsky (2019), os burocratas de nível de rua recebem menos recursos do que aquilo que necessitam para desempenhar as suas funções. As duas maneiras mais importantes de redução desses recursos são observadas na proporção de trabalhadores em relação aos clientes nesse nosso caso, aos alunos ou a casos, e o tempo que tem para desempenhar suas funções.

Isso para os professores, constitui-se de sala de aula superlotadas (com poucos suprimentos) significando que eles são incapazes de dar o tipo de atenção que um bom ensino requer. Os burocratas de nível de rua, muitas vezes, têm recursos pessoais inadequados ao seu trabalho, mesmo quando parte dessa inadequação é atribuível à natureza do trabalho e não ao seu fracasso pessoal. A proporção alta de alunos para cada professor também significa que os professores devem se preocupar em garantir a disciplina e dar menos atenção às atividades de aprendizagem.

A ênfase em tarefas internas, tais como o preenchimento de formulários ou a elaboração de plano de aula, afeta a qualidade e tempo disponível para os alunos, no entanto os esforços para livrar os burocratas de nível de rua das tarefas de rotina, segundo o autor, para que eles possam dar atenção a aspectos mais importantes do seu trabalho, não necessariamente reduzem as tensões associadas com esse trabalho ou melhoram a qualidade das interações entre funcionários e clientes.

A atividade humana desempenhada durante a docência é repleta de pressões individuais e coletivas construídas nas relações dos sujeitos. Um aspecto importante pelo qual os burocratas de nível de rua reagem como indivíduos, é com relação ao estresse a que estão submetidos no trabalho, constantemente passíveis de ameaças de violência, que pode vir de qualquer direção a qualquer momento. Mesmo sem ameaça de violência, os burocratas de nível de rua trabalham em situações que tendem a maximizar a probabilidade de doenças debilitantes, um estudo recente descobriu correlações significativas entre saúde mental relativamente fraca e três indicadores característicos do trabalho de nível de rua: a insuficiência de recursos, a sobrecarga (ex. altas cargas de trabalho, sala de aula superlotada) e a ambiguidade do seu papel (Lipsky, 2019).

Segundo o autor, a demanda dos serviços, muitas vezes, é imprevisível, mas é mais provável que essa imprevisibilidade se combine com uma demanda que impõe custos consideráveis sobre a prestação de serviços. Os trabalhadores podem entrar em desespero por não conseguirem dar conta ou, ao contrário da pressão de uma alta carga de trabalho. Trabalhando em situações onde o problema dos recursos, na maioria dos casos, não é solucionável. Considerando ainda que a Ética do Serviço Público exige que elas forneçam mais serviços dentre os ofertados, em vez de utilizar os recursos adicionais para melhorar o equilíbrio entre os recursos e a demanda.

Algumas burocracias no nível de rua, tais como escolas e vários programas de reabilitação são coercitivas e normativas. As escolas são coercitivas quanto a exigência da frequência, elas têm fortes sanções contra o comportamento desviante, incluindo a expulsão, e elas são as únicas instituições da sociedade onde os pais podem enviar as crianças para

aprenderem habilidades básicas. Elas são também normativas na medida em que tentam motivar as crianças na socialização e na participação do sistema. Assim a norma da entidade processual não só protege os direitos dos indivíduos mas também legitima os efeitos que o sistema legal e judicial tem sobre a vida das pessoas. No caso da redução de carga horária, apresentada neste capítulo, podemos observar que embora a normativa federal disponha de redução de até cinquenta por cento da carga horária do funcionário público para afastamento em função de acompanhar filhos, cônjuge ou pessoas com deficiência sob sua tutela, a Lei complementar 305/2012, institui no município redução de cinquenta por cento da carga horária, com as devidas comprovações. Esse direito, embora incontestável, traz consigo um requisito de garantia de lei, onde não pode haver redução ou prejuízo salarial. Embora essa lei (Passo Fundo, 2024, p.02) esteja vigente, a sua interpretação pelos gestores públicos, têm impacto direto na sua garantia.

Nesse contexto, o parecer pedagógico ressalta a imprescindibilidade de uma atuação contínua e integrada para atender às demandas de forma efetiva atendidas de forma efetiva, sem prejuízos ao desenvolvimento da criança. Outrossim, aponta alguns dos prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na Educação Infantil, ao se manter como “titular” de classe, professores com redução de 50% (cinquenta por cento) de sua carga horária semanal.

É importante destacar aqui a capacidade do ente público em construir valores que cabem a situações específicas, pois nesse caso garante que a ausência deste professor gera prejuízo ao aluno, no entanto, nas inúmeras faltas de profissionais e na imensa rotatividade o ente público não se manifesta ou não soluciona o problema, e neste caso de falta de substituição pela ausência do ente público, não se menciona o prejuízo causado às crianças. Por que como diz Lipsky (2019) trabalha sempre com menos material do que necessita para realizar o atendimento de seu público e esse material inclusive pode se referir ao material humano. Ademais, não é obrigação da administração Municipal se adequar aos horários de disponibilidade de seus servidores, mas, ao contrário, esses devem se ajustar aos horários definidos pelo gestor público, mormente, quando se trata de Educação de crianças, de acordo com o parecer jurídico municipal (Passo Fundo, 2024, p. 2).

Aqui percebemos como a interpretação das leis pode gerar a materialização ou a negação dos direitos, ou ainda pior, a negação disfarçada de cedência de direitos, no caso eu mantenho a professora em sala de aula, mas descaracterizo tudo que a garante como titular, tornando-a uma auxiliar em sua própria turma. Ainda segundo a consultoria técnica, resguarda a eficiência na

prestação de serviços no processo ensino-aprendizagem na rede Municipal, primando por um bem maior de relevante interesse público: a educação. Considerando ainda (2024, p. 2):

o interesse público é supremo sobre interesse particular, e todas as condutas estatais têm como finalidade a satisfação de necessidades coletivas. Nesse sentido, os interesses da sociedade devem prevalecer diante das necessidades específicas dos indivíduos, havendo a sobreposição das garantias do corpo coletivo, quando em conflito com as necessidades de um cidadão, se analisado isoladamente. Em razão dessa busca pelo interesse o público, a administração se põem em situação privilegiada, quando se relaciona com os particulares.

Segundo a afirmativa acima, os interesses do coletivo sempre se sobrepõe ao individual, se os professores utilizarem essa mesma perspectiva nas escolas, ou os pais típicos unidos também em torno desta perspectiva, mesmo com garantia legal, a inclusão não acontece pois o burocrata em exercício, o professor, pode julgar que o sujeito da EE, não deve mobilizar esforços para um atendimento individualizado e assim essa criança fica a mercê da própria sorte, em prol do coletivo. São os velhos discursos de segregação disfarçados de igualdade, segundo Dutra; Dutra (2024):

A compreensão desse processo é um fator preponderante para o aprimoramento das estratégias de efetivação da política de inclusão escolar. É preciso decifrar o que de fato corresponde às demandas de um sistema educacional inclusivo e aquilo que se desvia desse objetivo. Um aspecto desmobilizador é o discurso fastidioso que se dedica a apontar insuficiências na formação docente e nos serviços de AEE como subterfúgio para desqualificar a política de inclusão escolar. Esse é um tipo de ativismo que leva ao recrudescimento do mito do despreparo da escola comum para atender as pessoas com deficiência e à proliferação de soluções que se afastam do sentido da educação inclusiva. Esse modus operandi, sub-repticiamente, resulta na legitimação do velho paradigma da segregação escolar.

Durante a escrita desta pesquisa, o legislativo do nosso território entrou em contato com o executivo, visto que recebeu denúncia de que mães atípicas, com redução de carga horária, não possuem direito a afastamento para licença saúde familiar, visto que já possuem redução de carga horária. Não tivemos acesso a esse parecer, porém um direito não indefere o outro, pois a redução de carga horária se dá em dias pré-fixados, visando o acompanhamento nas terapias e demais situações médicas previstas. Porém, a licença saúde familiar, direito do servidor municipal, não está condicionada a deficiência e sim a algum problema de saúde que demande cuidados e que na maioria dos casos não se condiciona a uma programação. Esta situação está sendo averiguada juridicamente. Mas este relato nos mostra recorrer ao sistema judiciário para cumprimento das leis e garantia de direitos, também tem se estendido as famílias atípicas e não somente ao APAEE.

Encerro este capítulo com a clareza de que o conjunto das ações dos sujeitos dentro do espaço escolar, possibilita ou nega, a materialização da inclusão escolar, seja no que diz respeito aos processos pedagógicos desenvolvidos junto aos alunos, seja no que diz respeito aos profissionais que também estão inseridos como sujeitos mães na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. É preciso observar os discursos, garantir a escrita da lei, articular possibilidades de qualificação profissional, organização de tempo e planejamento, bem como de suporte aos múltiplos sujeitos que interagem entre si nos espaços escolares.

4 A EMPATIA E O EXEMPLO: A GESTORA RASGANDO ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Figura 14 - Lugar de fala a Diretora



Fonte: Prado, Ânderson Lima.
ChatGPT (2025).

No “lugar de fala” da diretora, apresento as limitações do sistema educacional onde busco implementar uma política institucional inclusiva, que atenda às necessidades de todos. No entanto, enfrento desafios diários na formação e capacitação da equipe, que impactam diretamente na qualidade do atendimento. A análise aqui apresentada examinará formas através das quais a gestão, em uma experiência autoral, lida com a delimitação de recursos, o desenvolvimento estratégico e a influência na política educacional, considerando a discricionariedade como um fator relevante nas tomadas de decisões.

Assim como em toda a construção narrativa do texto, aqui novamente a pesquisa autobiográfica parece fazer sentido, uma vez que, segundo Cabral e Brizola (2024, p. 10):

Compreende-se que as narrativas, utilizadas a partir do método biográfico, permitem a interpretação do mundo à sua volta, considerando o conhecimento prévio que possui. Trata-se de um recurso teórico-metodológico a ser utilizado em consonância ao processo autoformativo e autorreflexivo.

Além disso, a presente seção problematiza, a partir da experiência, como o suporte oferecido aos professores e monitores pode influenciar na implementação efetiva da inclusão escolar. Segundo Lipsky (2019, p. 429-430):

Em última análise, o trabalho das burocracias de nível de rua resume-se nas relações estabelecidas em encontros individuais ou, ao longo do tempo, entre cidadãos e as pessoas cujo trabalho é prestar serviços, dar suporte ou fazer julgamentos sobre como cidadãos devem responder às leis e as práticas impostas pelas agências públicas. Os supervisores, gestores e decisores políticos devem facilitar esses encontros para que se estabeleça o alcance necessário e o caráter particular das trocas.

Minha experiência na gestão escolar inicia no ano de dois mil e dezesseis, quando fui convidada pela diretora da escola onde atuava, para assumir o cargo de coordenadora pedagógica, neste período devido a organização da rede, para atuar como coordenadora pedagógica era necessário ter trinta horas em sala de aula e dez de coordenação.

Passei um ano e meio exercendo essa função até que assumi a escola na função de diretora, durante uma licença saúde da minha superiora. Sempre tive muito interesse pela gestão, para poder assumir a direção da escola fui estudar, participei de grupos de estudo na UPF, compreendendo o que era gestão democrática e como realizar os processos legislativos de forma humanizada dentro da escola. Um dos grupos que mais me auxiliou neste processo foi o Grupo de Políticas e Gestão da Educação, coordenado na época pela professora doutora Eliara Zavieruka Levinski.

Os processos de acesso à direção no município, são regidos pela Lei de Eleição dos Diretores²². Passei por três processos de eleição durante meu período de gestão, no primeiro mandato de três anos, tivemos duas eleições, pois a primeira foi impugnada pela candidata que perdeu e o processo foi feito novamente, devido a alguns erros de registro, assim a candidata conseguiu anulação e passamos novamente pelo processo eleitoral. Esse processo foi penoso, sofrido, cansativo, tenso e com muitas situações desnecessárias e que prejudicaram a escola, me fazendo pensar muitas vezes a que custo as pessoas desejam acessar cargos onde supostamente pensam ter mais poder. Já na segunda eleição para recondução de mandato foi muito mais tranquilo, pois já conheciam o meu trabalho e o processo se deu de forma mais clara e respeitosa.

Durante todo esse tempo a frente da gestão, minha equipe diretiva e eu, que era composta pela coordenadora e a diretora, somente mais tarde tivemos a possibilidade de ter uma secretária, sempre buscamos pensar a gestão com três linhas importantes de trabalho: a primeira com suporte estrutural e o material para que os professores pudessem realizar suas aulas da melhor forma possível. A segunda a formação continuada, com conhecimentos específicos da idade de cada sujeito, formas de aprendizagem, o que esperar em cada faixa etária de

²² No município onde a autora relata as Lei nº 3261/97 e Lei nº 4943, de 2012 que regulamentam a eleição de diretores.

desenvolvimento e o terceiro, estudando como desenvolver o trabalho na Educação Especial, aprendendo a conhecer cada sujeito, suas especificidades e buscando desenvolver ações mais assertivas, além de trabalhar no cuidado e identificação de abusos com as nossas crianças, aprendendo a identificar, entendendo o que fazer para encaminhar e como viver com isso depois de confirmado. Paralelo a essas linhas, buscamos trabalhar também com a saúde física e mental dos profissionais da educação.

Durante a realização de todo o processo formativo, feito durante as reuniões pedagógicas e em alguns momentos extras, todos os profissionais da escola participavam da formação, pois no nosso entendimento de gestão, os alunos passam por todos, pelos professores, pelo diretor, pela coordenadora, pelas profissionais da cozinha, da limpeza, pelas auxiliares, pelas assistentes, pelos monitores, então todos precisam falar a mesma linguagem e ampliar os seus conhecimentos para tratar os alunos com amorosidade, respeito e de forma assertiva, então durante as reuniões pedagógicas, dividimos em dois momentos: o primeiro de organização e avisos gerais e o segundo de formação continuada. Pensar esses processos de formação no espaço público possibilita construir alternativas para o que foge das possibilidades. Segundo Lipsky (2019, p. 87):

Como os burocratas de nível de rua, muitas vezes, têm recursos pessoais inadequados ao seu trabalho, mesmo quando parte dessa inadequação é atribuível à natureza do trabalho e não ao seu fracasso pessoal. Alguns trabalhos simplesmente não podem ser feitos adequadamente, dada a ambiguidade de objetos e a tecnologia de determinados serviços sociais.

Os processos de formação dentro escola, sempre se deram com formadores “voluntários”, a escola pública não tem recursos próprios suficientes para trazer profissionais, muitas vezes utilizamos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ou das rifas ou outras promoções realizadas pela Associação de Pais e Professores da escola, para custear alguns profissionais, mas nossos recursos são muito reduzidos, então a maior parte das formações é com profissionais extremamente competentes mas que trocam formações conosco ou que já desenvolvem formações nas escolas públicas.

Sou professora dessa escola desde dois mil e seis, em dois mil e dezoito assumi a direção, meus dois filhos frequentaram esta instituição, o mais velho do berçário a pré-escola e o mais novo hoje se encontra na turma do maternal II.

Quando o meu filho recebeu o diagnóstico de autismo, ele já frequentava a escola, as professoras e assistentes da turma dele passaram todo o processo comigo, da aprendizagem de caminhada, aprender a falar, brincar, comer e depois todo o processo de perda pós “poda

neural”, com o parar de falar, parar de comer, o hiperfoco em rodas e similares, a falta de interação e o total afastamento social. Me recordo que a professora da turma me mandava vídeos dele antes da “poda neural” falando, vídeos que com o tempo parei de assistir porque me geravam dor e eu não tinha tempo para esse luto, eu precisava ir em frente, e ver os vídeos gerava um certo desespero e parar não era o momento.

Com todo o processo das terapias, reorganização familiar e escolar, esses prejuízos foram sendo reduzidos e hoje ele já consegue interagir socialmente, ainda tem seletividade alimentar, mas sua linguagem está totalmente desenvolvida, e é de uma inteligência admirável, inclusive apresenta alguns sinais de altas-habilidades.

O diagnóstico foi vivido ainda no berçário, quando ele passou para a turma do maternal I, as crises estavam mais persistentes, assim, expliquei para as professoras e monitora todo o processo, fizemos algumas formações em relação ao autismo, como lidar nos momentos de crise, com todas as profissionais da escola, explicamos como funcionavam as crises, formas de identificar os gatilhos e algumas possibilidades de manejo.

Na primeira semana meu filho teve um comportamento muito típico, as professoras pensaram que eu estava “exagerando” nos cuidados com ele. Até que após duas semanas, ainda durante o período de adaptação ele teve sua primeira crise na escola, as professoras tentaram manejar a crise, enquanto eu ouvia da sala da direção os gritos desesperados dele.

Após algum tempo fui chamada por elas, pois não conseguiram contornar a situação. Foi então que precisei levar ele embora, eu saí com ele da escola gritando, passei no posto de gasolina para comprar um chocolate na tentativa de acalmá-lo, com ele gritando, ele não se acalmou, cheguei em frente à minha casa com ele gritando desesperado, entramos, coloquei ele no sofá e fiz uma “mamazinho” e pronto a chave virou, em alguns segundos tudo havia passado e ele estava em casa, calmo, tranquilo, sonolento, tomando seu “mamazinho”.

Quando eu retornei a escola todas choravam, a assistente chorava, a monitora chorava, pela impotência que elas sentiram ao ver o desespero dele. Na minha mesa tinha alguns biscoitos e uma xícara com chá, a cozinheira deixou lá porque ela queria saber como ela poderia ajudar. Todas ficaram muito sensibilizadas não só com ele, mas também comigo, porque até então elas tinham a visão da criança e de como era trabalhar com crianças atípicas, mas elas não conheciam nenhuma mãe atípica no círculo social delas.

A equipe se sensibilizou muito, se deram conta que não tinha para onde correr com ele, no momento de crise era comigo e comigo mesmo, daquele dia em diante “virou a chave” da escola, pois elas começaram a ser mais empáticas com as outras mães, a ouvi-las, a entender que elas precisavam de momentos de paz, de lazer, de tranquilidade, a falar de forma gentil e mais

humanizada com essas famílias, reforçando que eles devem estar na escola e que podem participar de todas as atividades. Tornaram o olhar sobre essas crianças ainda mais afetuoso, carinhoso e cuidadoso.

Foi a partir desse momento que elas começaram a olhar para as outras mães de uma forma mais humanizada e a partir dali abriram a oportunidade de ouvir e compreender mais sobre o autismo e outras deficiências, transtornos ou dificuldades que os alunos pudessem apresentar.

A partir da convivência com meu filho, as professoras e funcionários entenderam que precisavam acolher as famílias atípicas para além do que já faziam, que era essencial acolher as mães, e que as famílias que ainda não haviam entendido que seu filho(a) estava na EE, precisavam de um acompanhamento ainda maior, do choque à depressão do luto deste diagnóstico que na maioria dos casos ocorre no espaço escolar.

Para acompanhar melhor nossas crianças, criamos um sistema de acompanhamento dividido em dois momentos: um no primeiro semestre, outro no segundo semestre, onde a coordenação e a direção chama os professores e realiza uma avaliação de cada criança, fazendo um registro específico das habilidades, das dificuldades e dos avanços que as crianças tiveram, avaliando também os possíveis encaminhamentos dessas crianças, para que fiquem bem na escola. A partir disso, a direção e a coordenação chamam as famílias para fazerem os devidos encaminhamentos e cobram dessas famílias que façam esse processo de avaliação de seus filhos com profissionais técnicos. É difícil o momento de luto, que vem seguido da negação e que pode se estender por bastante tempo, mas principalmente no caso do autismo, não temos tempo a perder. No segundo semestre, esse momento serve para verificar quais foram os avanços e quais são os próximos encaminhamentos a serem realizados com essas crianças.

Junto a isso foram organizadas as formações, realizadas nas reuniões pedagógicas e aberto um canal de comunicação para qualquer dúvida que esses profissionais tivessem, enfatizando sempre que o errado não é não saber o que fazer mas sim se negar a aprender e a conviver com os alunos público alvo da EE, e que inclusive isso é criminoso. A partir daí também foi combinado com todo o grupo, que nenhuma criança fica fora de passeios, que mesmo sendo necessário algumas adaptações todas participam, e a gente se empenha em fazer um convencimento das famílias que têm medo das crianças participarem dos passeios, dando a possibilidade de interação entre elas, participando com proximidade de seus colegas, ensinando desde cedo a empatia, o cuidado e o respeito.

Respeito esse que ao meu ver precisa ser trabalhado em todas as instâncias escolares, na limpeza, na cozinha, nos monitores, nos auxiliares e nos professores, mas também na coordenação, na direção, na Secretaria Municipal de Educação e isso me remete a uma situação

muito específica que ocorreu no ano de dois mil e vinte e quatro, quando a Secretaria Municipal de Educação chamou para a formação de diretores, uma formadora autista, de grande competência, porém que acabou se desestabilizando durante a formação com os diretores, pois alguns diretores a questionaram de forma invasiva, cruel, e eu diria até criminosa, dizendo em um dos momentos a seguinte afirmação: “Que bom que tem lei que limita a entrada dessa gente na escola” durante essa formação, vendo a inércia da Secretaria Municipal de Educação, me manifestei dizendo: negar vaga ou tratar com diferenças alunos da Educação Especial é crime, eles estão amparados por lei e naquele momento eu disse: “quero ver qual é o diretor que está aqui que vai negar vaga para o meu filho na escola”, isso gerou várias polêmicas e a formação acabou sendo encerrada pela forma que a discussão se encaminhou, a fala mais marcante que recordo da palestrante durante esse encerramento, foi “nunca precisei dizer que sou autista para ser respeitada”.

Toda essa vivência, me motivou ainda mais a lutar pela EE, tanto que como conselheira do Conselho Municipal de Educação tenho participado de muitas visitas e a educação especial é um ponto ainda crítico nas escolas públicas ou privadas, de pequeno ou grande porte.

Enquanto escrevo essa tese, participei da escolha para a presidência do Conselho Municipal de Educação e o meu nome foi posto à disposição, tendo como principais razões, trabalhar no conselho para qualificar o atendimento da Educação Especial nas escolas do município, sejam elas públicas ou privadas e a proteção da criança contra todos os tipos de violência, atualmente estou presidente do Conselho Municipal de Educação, saindo de um espaço escola, para mais de cento e quarenta e dois espaços escolas.

É de suma importância compreendermos que a instituição escolar, funciona como uma engrenagem muito complexa, onde cada sujeito que lá desempenha suas funções profissionais, interfere no andamento de todo processo educacional e assim precisa ser formado para trabalhar dentro da perspectiva de ensino aprendida e decidida por essa equipe escolar. Compreender como a gestora escolar lida com a delimitação de recursos, organiza o desenvolvimento estratégico e compreende a influência na política educacional são fundamentais para compreender o nível de suporte que esta gestão escolar poderá desenvolver junto a sua equipe, principalmente no que diz respeito a EE na perspectiva da educação inclusiva.

4.1 O luto do aluno ideal: a gestora mediando expectativas e perdas

O luto simbólico do filho perfeito, discutido no capítulo II, pode assumir outras simbologias e também se manifestar em outros sujeitos, como por exemplo: luto do aluno

perfeito, em uma proporção diferente daquele apresentado pela mãe, porém com influência na percepção do profissional e na recepção deste sujeito. Um luto que acaba por expressar a distância entre o pensado e o vivido.

Esses e outros tipos de lutos permeiam a operacionalização de políticas educacionais. Alves, em estudos sobre luto e idealização, menciona a existência de dois tipos de morte: concreta e simbólica. Diz a autora que: “a morte concreta é quando uma pessoa morre e desaparece para sempre. A morte simbólica, ou morte em vida, são rupturas que ocorrem durante a vida do ser humano. Essas rupturas deflagram o mesmo processo de luto da morte concreta” (Alves, 2012, p. 90).

As mortes simbólicas envolvem, em geral, perdas significativas vivenciadas por rupturas em relação às expectativas criadas, com ou sem o consentimento dos ‘alvos’ dessas expectativas. Por exemplo, o filho idealizado que é diferente da idealização; o parceiro idealizado que também foge ao ideal sonhado, e mesmo a atividade profissional idealizada, que se mostra distinta no cotidiano.

Há, assim, também a ruptura em relação ao ‘aluno ideal’, um aluno idealizado, pensado, sonhado, e que teria características próximas daquilo que o professor entende como ‘certo’, ‘correto’. É o aluno que estuda em casa, que faz todas as atividades, que atende as demandas do professor e do conteúdo. Em geral esse aluno não existe, levando a um ‘luto’ simbólico, uma vez que desagrega as expectativas criadas.

E quando esse ‘aluno ideal’ dá lugar ao aluno público alvo da educação especial, a perda simbólica é acrescida de um desafio adicional: o aluno ideal não existe mais e, no lugar dele, ficou um aluno que também é uma pessoa com deficiência, com todas as nuances que a condição carrega. Cabe a gestora escolar a mediação entre os professores (suas expectativas, vivências e sonhos) e os alunos reais, que lhes são atribuídos. Isso implica acolhimento e negociações de todas as ordens, pois também o professor está vivendo um processo de luto simbólico, de distanciamento entre o que ele pensou, projetou, e o cenário no qual se encontra.

Aqui, no desenvolvimento dessa relação de entremeio, de mediação, parece novamente fazer sentido a figura do BNR, uma vez que para Guimarães, Bernado e Borde (2022, p. 6).

Em sua atuação, na rotina do desenvolvimento da política, os burocratas de nível de rua são impelidos a agir em contextos nem sempre objetivamente delineados. Eles atuam na ponta do processo, cumprindo a última etapa do desenrolar da política, a partir de seu planejamento estratégico. No entanto, esses agentes não são meros executores/tarefeiros encarregados da efetivação do estabelecido. Os burocratas de nível de rua reescrevem a política, pois, ao lidarem com ela em seu processo final, ressignificam-na, segundo sua subjetividade.

Ou seja, entre o ideal projetado pela professora, e o real vívido, o aluno em suas condições concretas de vida e de vivência escolar, está a gestora. A gestora escolar é, neste sentido, o sujeito que está naquele contexto considerando a diversidade; atenuando conflitos e também acolhendo o luto do aluno ideal.

Entretanto, em minha experiência, tive muitos colegas que não demonstraram passar pelo ‘luto’ do aluno ideal. Colegas que simplesmente acolheram o aluno em sua diversidade, sem ressentimentos, negações ou expectativas frustradas. Colegas que, evidentemente, demonstraram profissionalismo e humanização.

Compreendo que todos os professores são burocratas de nível de rua, pois “primeiro, podemos dizer que o professor estabelece um contato direto com seu público - o aluno - que é o destinatário do serviço público e segundo, porque possui, na rotina de seu trabalho, um alto poder discricionário (Guimarães; Bernado; Borde, 2022, p. 7). Assim, a forma como o professor reconhece a especificidade e recebe este aluno é um ato discricionário.

Assim, como diretora, precisei mediar colegas em ‘luto’, porque os alunos não eram como imaginavam, ou cheios de reclamações sobre ausências e lacunas em relação aos mesmos (exercendo seus poderes discricionários). Contudo, também poderia citar inúmeros colegas que trataram a situação de uma forma completamente diferente, sem reclamações ou ‘lutos’, que simplesmente acolheram o aluno, destacando que uma mesma situação concreta e materializável, pode ser tratada de diferentes maneiras pelo professor, o profissional ‘lá da ponta’.

Ou seja, a presença do aluno público alvo da educação especial em sala de aula, à despeito de qualquer legislação ou política educacional, pode ser um momento de dor e ‘luto’, ou um momento de acolhimento e luta, dependendo exclusivamente do professor como BNR e seu poder de discricionariedade, uma vez que na realidade da escola “a burocracia de nível de rua tem sido traduzida por profissionais da educação, na rotina dos processos educativos. Um desses profissionais é o professor, cuja discricionariedade apresenta significativa influência no cotidiano escolar” (Guimarães; Bernado; Borde, 2022, p. 7).

4.2 Quanto a falta de recursos

A diretora escolar, ela representa um espaço específico dentro do território, esse espaço normalmente pertence a uma mantenedora, que de pequeno ou grande porte, é a responsável legal pela instituição escolar. Suas ações embora possam ser limitadas, possuem impacto direto

nos processos escolares desenvolvidos. Diariamente vive os dilemas de equilibrar as normativas legais, as necessidades escolares e as orientações oriundas dos superiores.

A forma que gere os recursos, o tratamento formal e informal com sua equipe, o equilíbrio e a blindagem que realiza ou não com as ordens externas, atinge diretamente seu espaço e os sujeitos que ali estão, consequentemente contribuindo para prática educativa em sala de aula, junto aos educandos.

No contexto público, com falta de recursos e suportes, é muito difícil medir o desempenho no trabalho das burocracias de nível de rua. Segundo Lipsky (2019) as muitas implicações dessa afirmação inclui os fatos de que essas organizações não têm mecanismos de correção e que a definição de um desempenho adequado é altamente politizada.

Para o autor, o comportamento nas organizações tende a ir em direção à compatibilidade com as formas como a organização é avaliada. Por exemplo, medem a formação e a experiência dos funcionários como uma forma de avaliar a qualidade que são hipoteticamente associadas ao bom desempenho. Assim, um corpo docente é avaliado em termos de sua formação educacional, embora o treinamento não seja diretamente relacionada a um ensino efetivo. O autor também considera a relação entre experiência e bom ensino bastante problemático, visto que experiência não é sinônimo de qualidade.

A prática cotidiana nos mostra que embora o nível de graduação educacional seja ampliado, não é garantia de qualidade, embora o profissional tenha vários diplomas em diferentes cursos, isso corrobora muito, mas não garante a efetividade da educação de qualidade no espaço escolar. Muitas vezes a privação dos recursos, a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições de trabalho, os relatórios que se sobrepõem, acabam por desacreditar uma visão mais qualificada da escola (Lipsky, 2019).

Os burocratas de nível de rua, materializam e tem seu espaço organizado por normas de diferentes níveis federativos, a educação pública municipal, por exemplo, segue legislações federais, estaduais, as construídas pelo próprio município e também as normativas internas dos estabelecimentos, o que busca organizar e estabelecer a oferta dos serviços prestados. O gestor do espaço público, tem de garantir o cumprimento legal e equilibrá-lo com as necessidades reais, principalmente as não previstas nessas legislações, como lidam com sujeitos (pessoas) essas normativas são interpretadas e utilizadas na prática e por isso, é tão importante as ações do diretor escolar no processo de ensino, inclusive no que se trata da falta de recursos, exemplo disso é a legislação do financiamento, onde esse recurso está vinculado ao censo escolar, que é preenchido pelos diretores, podendo representar a realidade escolar ou não.

O diretor escolar é o sujeito da escola, responsável por gerir toda parte burocrática administrativa, que vão desde documentos, prestação de contas, recursos humanos, materiais e financeiras, mas que também organiza as ações a serem desenvolvidas pela equipe de gestão no que se refere a formação dos demais profissionais escolares e também está diretamente ligado as “interferências” necessárias a um processo educacional pedagógico qualificado. Diariamente as funções demandam conhecimento e decisões que refletem suas compreensões diante do sistema educacional.

A diretora do serviço público, faz a gerência daquilo que não tem jurisprudência para mudar, ela gere funcionários que não contrata e não pode demitir, recebe materiais que não pode comprar diretamente, e que nem sempre são as necessidades da escola, encaminha para formações que não organizou e que em alguns casos não são necessárias a sua equipe, enfim possui autonomia limitada, principalmente se não conhece a discricionariedade que tem na sua função.

A ação diária de uma diretora escolar, demanda a participação em todas as áreas da escola, sejam na esfera pedagógica, seja nas que constituem o setor administrativo e de pessoal. Essas ações são cotidianas e demandam um conhecimento técnico para que não fiquem apenas na resolução diária, no “apagar incêndios” mas que ultrapassem para uma prática intencionada, qualificada e que materialize tanto as questões legais quanto às necessidades oriundas de cada comunidade.

O diretor das instituições públicas, precisa ter claro que embora trabalhe com recursos reduzidos, existe legislação de financiamento e de responsabilização da mantenedora em relação aos serviços prestados. A alimentação, os recursos humanos, os recursos materiais, possuem financiamento, que deve ser investido pelo município na garantia dos direitos, materializando seus deveres enquanto instituição pública. O diretor precisa compreender que suas solicitações necessitam ser formalizadas para que não responda posteriormente por qualquer prejuízo que o não cumprimento do serviço possa gerar. Para além da solicitação à chefia imediata, as direções devem contar com os órgão de controle social que ajudam a garantir os serviços essenciais.

A negativa por parte da mantenedora, daquilo que lhe é atribuído pode e deve ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação e ao Ministério Público que possuem jurisprudência sobre a forma de exigir a garantia de direitos. Essa função é responsabilidade da diretora, informar, oficializar e questionar a falta dos recursos públicos, e ela não pode sofrer punições ou exclusões por essa ação.

A diretora não tem autoridade para negar a vaga, mas tem o dever de notificar a não existência desta vaga, a necessidade de um número maior de profissionais, a falta de recursos materiais, sejam eles pedagógicos, de limpeza, de expediente ou inclusive a falta de alimentação escolar. O não comunicado pode gerar a diretora problemas civis quanto ao exercício da sua função, lembrando que cada diretora escolar representa sua escola, tendo o olhar para ela, mesmo trabalhando em rede, não é de sua responsabilidade o que falta ou dividir recursos com as demais, isso é função das secretarias organizarem, gerenciarem e resolverem as demandas. Segundo Lipsky (2019, p. 430):

Eles também compartilham de um ambiente político paradoxal. O trabalho que eles executam ou ao qual oferecem suporte é amplamente aceito e, muitas vezes, recebe aprovação considerável, porém, o setor público do qual fazem parte é pouco respeitado. Eles vivenciam o dia-a-dia das operações, em muitos casos, com falta de pessoal e recursos adequados. Esse é o desafio atual para os defensores desses serviços públicos: equilibrar o respeito no encontro com o indivíduo que está no centro da prestação de serviços de nível de rua e, ao mesmo tempo, negociar as grandes questões para alcançar a eficiência, mantendo as receitas adequadas e servindo como testemunha para o papel crítico dos sistemas públicos na vida cívica.

4.3 Quanto ao desenvolvimento estratégico

A equipe diretiva todos os anos realiza no término do ano letivo uma avaliação de como se deram os processos educativos dentro da escola e solicita a todos os integrantes informações detalhadas de cada espaço escolar e das ações desenvolvidas pela direção, pela coordenação, pelo grupo de professores, pelos assistentes, pelos monitores, as cozinheiras e as servente. Também as sugestões para a qualificação dos espaços, materiais e da proposta pedagógica. Buscando desenvolver um processo contínuo de avaliação institucional capaz de calçar as ações do próximo ano letivo.

Entre os apontamentos apresentados pela equipe escolar as questões ligadas a Educação Especial são as que mais aparecem, estão relacionadas à dificuldade em relação ao planejamento, socialização, alimentação, comunicação com demais profissionais que atendem a criança, materiais pedagógicos adequados, resistência familiar, falta de conhecimento e grande dificuldade dos professores em falar com as famílias sobre o assunto.

Essas informações são utilizadas para o desenvolvimento do plano de trabalho da gestão escolar, que para além de legalmente necessitar ser democrático, no exercício de materialização também precisa ser. Na burocracia de nível de rua, as relações são “regadas” a doses de poder e capacidade de prestação do serviço. Segundo Lipsky (2019) trabalhadores podem punir os supervisores que não se comportam adequadamente com relação a eles, quer por se recusarem

a executar trabalhos de certos tipos fazendo apenas o mínimo ou por fazerem o trabalho com rigor, de modo a desacreditar os supervisores.

Segundo o autor, no exercício diário da profissão os trabalhadores de baixo nível hierárquico também podem se recusar a tomar decisões que seus superiores são formalmente obrigados a fazer, com algum custo para o superior. Essas ações funcionais precisam ser consideradas na organização e planejamento do espaço público de trabalho e por isso é tão importante a formação da equipe toda e também a construção da proposta de trabalho no coletivo, para que os agentes, estando parte efetiva da escola, possam se responsabilizar por ela.

A relação entre diretores e professores e demais funcionários da escola, segue uma relação entre diferentes burocratas de nível de rua, em um espaço comum. Porém existe outra relação que permeia esses espaços, é a relação entre os burocratas e os gestores, no caso da educação, pessoal das escolas em relação à mantenedora. Para Lipsky (2019, p. 76):

A relação que descrevi entre burocratas do nível de rua e gestores tem duas características principais. Primeiro, é um relacionamento melhor concebido, em grande parte, como intrinsecamente conflituoso. O papel dos burocratas de nível de rua é associado aos objetivos e orientações sobre o processamento do cliente e voltado a maximizar sua autonomia. As funções dos gestores nesse contexto são associadas a realizar gestão do trabalhador, são orientados para alcance dos resultados globais da unidade de trabalho e às orientações que buscam reduzir a autonomia dos trabalhadores. Em segundo lugar, é uma relação de dependência mútua. Assim, os gestores normalmente tentam honrar as preferências dos trabalhadores, se eles forem recompensados pela reciprocidade do desempenho do trabalho. Até certo ponto, a reciprocidade vai caracterizar todas as relações de trabalho; no entanto nas burocracia no nível de rua, os recursos dos trabalhadores de baixa escala são geralmente maiores do que os de funcionários do mesmo nível hierárquico em outros contextos de trabalho. Logo, o potencial de reciprocidade é maior.

É importante destacar que o diretor, como burocrata que gesta o espaço escolar, necessita ter clareza de quais são os sujeitos que compõem esse espaço, considerar as suas contribuições e construir junto às formas de atendimento ao público escolar. Os sujeitos que ali estão são materializadores das políticas públicas em exercício e podem ou não garanti-las. As relações de poder estabelecidas precisam considerar a origem das ações e suas possibilidades no intuito de construir mecanismos que possam avaliar este processo e garantir que as normativas legais cheguem na fase da execução, assim como barrar aquelas que não cabem na escola.

Todo meu processo de ações durante os seis anos de gestão foi coletivo, com decisões compartilhadas e ações que representassem esse grupo, não apenas para cumprir com a prerrogativa legal da gestão democrática, mas também por acreditar nesta perspectiva de trabalho. A vivência enquanto diretora, sendo sujeito mãe atípica, propiciou uma empatia ímpar nesse processo e me permitiu acessar esses burocratas de forma a quererem compreender

mais sobre a EE e entender que a criança que frequenta este espaço pertence a todos os profissionais que ali estão.

Para o autor, a atenção organizacional concentra-se em duas dimensões principais: em primeiro lugar as organizações focam em analisar como o trabalhador gasta seu tempo. O controle da sala de aula e outras manifestações de disciplina são critérios importantes para avaliação do professor, uma grande parte porque esses são aspectos de sala de aula que podem ser observados. As organizações podem desenvolver indicadores alternativos de desempenho e qualidade mas os trabalhadores acomodam-se a essas medidas e mantêm-se independentes do controle organizacional. Em suma é impossível gerenciar totalmente o trabalho dos burocratas de nível de rua, por isso que a construção de mecanismos mensuráveis é útil na garantia do atendimento, dificultando validar a qualidade ou excelência do mesmo.

A criança da EE, consegue a vaga, acessa a escola, mas não se integra ao espaço, passa a pertencer ao monitor e circula a aula toda pela escola, até ser novamente entregue a sua família. Isso quando não sai antes, chega depois, ou é gentilmente convidada a não frequentar a escola, pela falta de profissionais, esse é o retrato de muitos espaços, porém não é algo generalizado, a escola pública ainda é o espaço mais inclusivo dos sistemas de ensino.

4.4 Quanto à influência na política pública

As políticas públicas tendem a orientar o trabalho a ser desenvolvido pelos burocratas de nível de rua em seus espaços de trabalho. A construção destas políticas normalmente são geradas por demandas existentes ou criadas por algum interesse político.

Os burocratas de nível de rua, como sujeitos que têm contato direto com aqueles que necessitam se beneficiar dessa política, precisam entender do funcionamento, da execução e dos elementos necessários para poder efetivá-la, como ferramenta de trabalho.

O autor compreende que a política é concretizada somente quando as leis ou regulamentos são plenamente aplicados por meio de processos subsequentes gerados pelas declarações iniciais. Essa concretização é capaz de garantir, negar ou manipular o direito do cidadão.

Segundo Lipsky (2019, p. 401-402):

Os burocratas do nível de rua podem, de fato “ fazer” política pública na medida em que seus comportamentos individuais discricionários (e não sancionados) se somam ao comportamento padronizado da organização pública em geral. Porém, eles o fazem apenas no contexto de estruturas políticas mais amplas das quais suas decisões fazem parte. Os burocratas de nível de rua não articulam objetivos centrais ou desenvolvem mecanismos para alcançá-los. Em qualquer organização pública ou em qualquer reforma política, temos que olhar o ambiente político como um todo, do qual os burocratas de nível de rua fazem parte.

A influência nas políticas públicas, dessa forma não se dá na escrita da lei, pois esta necessita considerar o contexto da política existente, ela se constitui fortemente na implementação da política que vai necessitar ser monitorada pela gestora, através de mecanismos gerados, capazes de apresentar dados de monitoramento possibilitando a avaliação e/ou reformulação da política.

O controle da política pública na instituição escolar segundo Anderson (1967, p. 136):

Uma vez que o fator determinante para a concretização é o contato entre alunos e professores no quadro institucional da escola, o principal controle que a organização tem sobre a ação dos Professores quanto ao cumprimento das metas da escola é a aplicação das regras relativas à conduta do docente. Assim, o administrador pode medir a conformidade do professor com estas normas, em vez da sua efetividade, uma vez que, infelizmente, para muitos administradores, ambos são sinônimos.

Lipsky (2019, p. 385) apresenta a reflexão abaixo em relação aos assistentes sociais, porém podemos transpor aos professores, dizendo que:

Burocratas de rua, por definição, têm um núcleo autônomo. Em um sentido limitado, eles são os autores das políticas a serem entregues. Porém, se o público quer influenciar no desenvolvimento de políticas para o serviço público, deve olhar não somente para o comportamento individual dos assistentes sociais, mas para atuação dos gestores e decisores políticos em geral.

Os construtores políticos, das políticas públicas de inclusão precisam avaliar, como esse processo atual tem gerado sobrecarga generalizada aos professores e aos alunos. Precisamos avançar para que não haja um retrocesso nesta política, visto que espaços sem suporte, geram sujeitos não interessados em receber o PAEE, refletindo no individual as rachaduras de um coletivo. O discurso acompanhado do descaso, podem tender a que os indivíduos acreditem que segregar é respeitar, retrocedendo a tempos não tão distantes. Compreendendo o que esta pesquisa apresenta, enquanto colaboradores nas políticas públicas mostra-se essencial um número maior de sujeitos, com multidimensões ligadas a EE, participarem ativamente das discussões e das proposições políticas.

5 MÃES ATÍPICAS CHEGAM A CIÊNCIA OU MÃES CIENTISTAS QUE SE TORNAM ATÍPICAS?

Figura 15 - Lugar de fala Pesquisadora/Cientista



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

Durante a análise deste capítulo, abordo a trajetória da pesquisadora, uma mulher de classe média que, em seu ‘lugar de fala’ como pesquisadora, enfrenta desafios significativos na prospecção de sua carreira acadêmica. Diante das limitações financeiras e da responsabilidade de sustentar sua família, busca conciliar sua paixão pela pesquisa com as demandas práticas de sua vida.

Particularmente neste tópico, o defender um “lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia” (Ribeiro, 2017, p. 50) aqui no caso, uma hierarquia matizada por uma lógica de meritocracia que não percebe, em muitos momentos, as especificidades que se atravessam no ‘fazer da ciência’.

Assim, a pesquisa é vista como uma potencial ferramenta de transformação social, capaz de amplificar as vozes daqueles que são marginalizados e silenciados. A base teórica desta análise será fundamentada nos conceitos de mulher pesquisadora, pesquisadora mãe e produção de conhecimento como forma de resistência e transformação social. Segundo o que me cabe dizer:

O querer nem sempre é poder, quando o indivíduo não possui um grupo de apoio para se manter no coletivo. Estudar sempre foi um sonho e embora tenha me dedicado para isso, mesmo com todo empenho, esforço e abnegação, não teria se concretizado, se não fossem muitas mãos no caminho que me possibilitaram crescer (Autora, 2025).

Estar na ciência é um desafio para todas as mulheres. Tornar-se pesquisadoras, de sucesso e prestígio, é um sonho quase utópico diante de algumas realidades. Enquanto pesquisadora temos alguns pontos sensíveis que precisam ser observados principalmente para aquelas que assumem o compromisso da maternidade. As pesquisadoras mulheres, além de terem que dedicar todo o tempo necessário a uma pesquisa de qualidade, elas fazem isso tendo uma vida típica, elas lavam, passam, cozinham, cuidam dos filhos, fazem tema, cuidam do marido e algumas inclusive cuidam de seus pais e isso é muito difícil, porque elas ainda “competem” com os homens que estão nos mesmos espaços de trabalho, sem toda essa carga social e emocional, inclusive recebendo muitas vezes para mesma função e atribuição valores inferiores ao sexo masculino.

Eu faço parte de um grupo de mulheres que jamais seria uma pesquisadora, primeiro pela minha questão financeira, pois provenho de uma família sem grandes recursos financeiros para manter as despesas com formação, mas uma família que sempre acreditou ser necessário formar, então durante toda a minha formação acadêmica, tive grandes dificuldades, necessitando realizar parcelamentos, empréstimos, todas as formas possíveis legais, foram utilizadas para continuar estudando e somente com o auxílio da universidade, no mestrado e no doutorado com bolsa de 50% que eu ganhei da própria instituição, que consegui cursar estes níveis de ensino.

As bolsas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), eu nunca pude ser contemplada, pois nunca dispus dos condicionantes necessários, pois como eu tenho família e preciso trabalhar para manter a minha família, eu não tinha os requisitos para concorrer, sendo que na capes I exige dedicação exclusiva e na Capes II tem uma carga horária mais reduzida, porém incompatível com o meu trabalho. Inclusive em um evento em Curitiba, questionei o pessoal da CAPES sobre isso, porque para profissionais da Educação Básica as bolsas eram incompatíveis? A responsável reconheceu a incompatibilidade mas sem apresentar grandes possibilidades.

Outra questão que sempre converso com a minha orientadora é a questão do tempo, pois uma pessoa que trabalha 40 horas na Educação Básica, com dois filhos, casa para manter, ambos com as suas especificidades TDAH e TEA, sem grandes recursos. Trabalhando o dia todo, estudando somente à noite, com pouco tempo para se dedicar às publicações, pode ser visto como uma orientanda que traz muitos riscos, de não cumprimento dos seus afazeres e principalmente de não cumprimento dos prazos. Porém com todas as limitações de tempo e recurso, sempre tive a clareza e o respeito de cumprir os prazos pois nesses níveis de ensino

levamos conosco literalmente o nome do nosso orientador, da instituição que nos aceita e dos participantes das bancas (mestrado e doutorado) que nos qualificam.

Quando iniciei no mestrado só tinha o meu filho mais velho, eu trabalhava o dia todo, cuidava dele à noite e sempre escrevi depois da meia-noite quando ele dormia, inclusive no momento desse texto estou escrevendo às quatro horas da manhã.

Entretanto, minha energia naquela época era muito maior. Quando o meu segundo filho nasceu, ele tinha três meses, prestei o processo seletivo para o doutorado, todas as aulas que realizei de forma online durante o período da pandemia foram feitas com um bebê, o que é de uma dificuldade tremenda, as minhas escritas continuaram sendo noturnas, porém a diferença é que esse pequeno não dorme sem eu dormir e por várias vezes eu iniciei a escrita e tive que parar porque ele precisava de um auxílio. A Figura 16 representa alguns desses momentos no início do doutorado.

Figura 16 - Início do doutorado em 2021



Fonte: Autora (2025).

Os desafios das aulas online, visto o período pandêmico, geraram uma sobrecarga ainda maior. Por inúmeras vezes precisei fechar a câmera, silenciar o microfone, atender o bebê... Todo esse relato mostra a densidade e os múltiplos desafios que, muitas vezes se encontram mães, mulheres e pesquisadoras. Todavia são relatos silenciados, sofridos e chorados nos seus lares, pois a academia não tem tempo para sequer pensar no que passamos. Como aponta Djamila

Ribeiro, “o não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes [...] leva à legitimação de um discurso excludente, pois não visibiliza outras formas de ser [...] no mundo” (Ribeiro, 2017, p. 51).

No meu caso a situação ficou mais desafiadora ainda quando veio o diagnóstico de autismo e todas as perdas que hoje estão sendo recuperadas, através das terapias, essas que acontecem todos os dias, assim eu não fui uma mãe atípica que entrou para a ciência, eu fui uma mãe cientista que entrou para Educação Especial.

Das mães que acompanho diariamente, grande maioria necessitou abrir mão dos seus planos profissionais, algumas vivem com sofrimento recebendo BPC (Benefício de Prestação Continuada), que é insuficiente para manter a família e as terapias, porém não tem quem possa contribuir com os cuidados das crianças e pagar alguém ficaria inviável diante dos recursos profissionais provenientes.

As aulas online com um bebê, típico ou atípico são muito difíceis, demandam de uma tentativa de concentração superior ao que outra pessoa fora deste contexto necessita, para poder compreender os textos, fazer as leituras, participar efetivamente das aulas. Meu filho cresceu junto com o meu doutorado, por inúmeras vezes o remorso tomou conta de mim, quando para poder assistir as minhas aulas ele precisava assistir aos desenhos na televisão, para apresentar os trabalhos, precisava ter alguém para poder olhar ele e por inúmeras vezes quando participei falando nas aulas, sobre aquilo que estava sendo trabalhado, os colegas ouviram ele falando junto comigo ou as músicas infantis no fundo do áudio. A câmera, desliguei muitas vezes, para que os colegas não prestassem mais atenção no que estava acontecendo comigo do que na fala do professor. Alguns professores compreenderam isso de uma forma mais tranquila outros tive que explicar o porquê, que em vários momentos a câmera precisaria ser desligada, mas o percurso foi sendo construído, o processo foi sendo desenvolvido, e acredito que se encaminhando para o fim desta pesquisa tudo deu certo diante do contexto desafiador que tínhamos.

Eu sempre brinco que os meus filhos me colocaram na Educação Especial e eles são ajudados por uma orientadora maravilhosa que também faz parte da Educação Especial e eu nunca perguntei para ela qual é o diagnóstico dela, porque isso não faz diferença nenhuma, só me dá ainda mais orgulho da qualidade do trabalho que ela realiza, me faz ter fé e esperança, quando eu vejo crianças, ou quando eu vejo adultos da Educação Especial no mestrado e/ou no doutorado. Sujeitos casados, concursados, dedicados e que construíram suas trajetórias mesmo com todos os desafios impostos pelo transtorno e/ou deficiência, isso alegra “meu coração” pois

mostra a superação de todos os obstáculos e trás possibilidades aos meus filhos de alcançar tudo aquilo que desejarem.

Durante o curso de doutorado, tenho tido a oportunidade de realizar formações de professores em todas as instâncias da Educação Básica, pública e privada, inclusive de ensino superior, essa tem sido uma grande oportunidade de chegar nas pessoas e levar os estudos, das pesquisas na EE.

Em relação a academia e à Educação Especial, alguns pontos precisam serem destacados, primeiro: que é uma área recente embora ela exista desde os primórdios da humanidade; segundo: que a universidade ela não foge do sistema das demais instituições, onde a Educação Especial está pela obrigatoriedade e não pelo desejo de materialização dela ali naquele espaço, as pesquisas avançaram muito, mas na maioria dos casos, estão baseadas em situações de grupo, pesquisa focal, pesquisa de grupos com relatos das deficiências ou organização das legislações, também algumas que buscam subsídios e avaliações, outras nas políticas públicas, mas que diferente de outros campos de pesquisa, o material teórico é composto por autores contemporâneos, e por alguns clássicos da literatura que pesquisavam outros campos, mas que cabem na EE.

Os grupos de pesquisa também são restritos, assim como a capacidade de financiamento para pesquisas na EE são desiguais se comparados a outros campos. Uma desproporcionalidade entre o acesso cada vez maior desses estudantes ao ensino e as pesquisas realizadas.

5.1 A Mulher pesquisadora

As mulheres dentro da sociedade patriarcal, tem seu papel constituído para a maternidade e não para ciência, sua função historicamente objetiva a reprodução humana, a continuidade da espécie e para o homem, o papel do sujeito que trabalha e tem a liberdade de atingir os graus mais elevados de estudo. Vários movimentos feministas buscam contradizer essa ideia, trazendo elementos que sustentem o trabalho e a academia para o sexo feminino, não apenas como direito de acesso, mas também com os devidos ajustes para se atingir a igualdade de gênero.

No país, um grupo de cientistas vem se dedicando à missão de trazer conhecimento sobre uma questão que, até então, era ignorada no meio científico. O Parent in Science surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a parentalidade dentro do universo da academia e da ciência. Iniciaram suas ações para preencher um vazio, de dados e de conhecimento, sobre uma questão fundamental: o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens. O

movimento Parent in Science tem defendido maior diversidade dentro da academia e ciência brasileiras, para que tenhamos uma ciência mais inclusiva, justa e eficiente. Segundo dados obtidos por esses pesquisadores Parent in Science (2021, p. 1):

Apesar de as mulheres representarem 57% dos alunos de graduação e 53% dos de pós-graduação no Brasil, à medida que se avança na carreira científica, a proporção de mulheres diminui drasticamente, fenômeno conhecido como efeito tesoura ou segregação vertical. Por exemplo, as mulheres representam apenas 36% dos bolsistas de produtividade, 31% dos membros atuais dos CAs e, até hoje, nunca tivemos uma mulher ocupando os cargos de presidente do CNPq, presidente da Academia Brasileira de Ciências ou de ministro da Ciência e Tecnologia. Em outras instâncias, como as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), somente 14% dos presidentes eleitos foram mulheres. Fica clara a sub-representação das mulheres nos espaços de tomada de decisão.

Os dados mostram que embora as mulheres tenham acessado níveis de estudo mais elevados e inclusive serem maioria nas graduações e pós-graduações do país, quando analisamos a carreira científica e os pesquisadores de ponta em nosso país, esse número cai drasticamente, demonstrando que os espaços de liderança científica, continuam sendo ocupados por homens, em um fenômeno conhecido como ‘efeito tesoura’ ou ‘segregação’, onde as mulheres tendem a ocupar cargos de nível inferior ou menos valorizados do que os cargos ocupados pelo sexo masculino. Em carta aberta sobre a indicação de membros dos comitês de assessoramento do CNPq, os cientistas do Parent in Science (2021, p. 2), reforçam que essa disparidade foi agravada durante a pandemia do COVID -19 e que quando associada a outras características do sujeito pode ser ainda mais difícil o acesso das mulheres dentro da comunidade científica:

Além disso, é necessário salientar que quando estas análises são realizadas considerando-se raça, os dados são ainda mais alarmantes, especialmente em um país que tem mais da metade da sua população constituída por negros. Estudo realizado por nosso movimento, assim como outros dados na literatura, apontam para um aumento sem precedentes nas disparidades de raça e gênero (especialmente para as mães) provocadas pela pandemia da COVID-19. Neste sentido, torna-se ainda mais importante a presença de pessoas que ampliem a representatividade em espaços de decisão, tais como os CAs do CNPq, e que promovam ações efetivas para a diminuição dos efeitos negativos da pandemia.

Embora a desigualdade de gênero esteja evidente em muitos ramos da ciência, em algumas áreas isso fica ainda mais evidente, como na Física, nas engenharias, enfim, nas ciências exatas essa disparidade já começa no próprio acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, que em grande maioria são acessados por homens.

Alguns elementos construídos através da análise da história e da realidade vivida pelas mulheres, podem ser os compositores desta desigualdade, como relatado na experiência da autora, a grande quantidade de atribuições depositadas na mulher, deixam esse cenário ainda mais desafiador. Dentre os maiores desafios, podemos destacar a maternidade, típica ou atípica, a responsabilização pelo serviço doméstico, os recursos financeiros, o sustento da família e principalmente o tempo de dedicação, que na maioria das vezes é compartilhado com o cuidado da prole, do cônjuge e inclusive dos pais ou outros sob sua responsabilidade. As questões de opressão e discriminação, vivida por muitas mulheres nos levam a pensar um outro conceito na busca de compreender sua atuação na ciência, a interseccionalidade.

5.2 Quanto a Interseccionalidade

O termo interseccionalidade²³ indica que as categorias de identidade dos sujeitos não operam de forma separada, sendo que o termo “teve origem em preocupações quanto à inclusão de grupos invisibilizados e excluídos” (Pereira, 2021, p. 2).

Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) afirma que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Portanto, o termo está diretamente ligado a multidimensionalidade do sujeito, as suas várias identidades, locais de fala, que ao se cruzarem geram diferentes perspectivas, que ecoam nos sujeitos de maneiras díspares e podem evidenciar discriminações e opressões.

Pereira (2021, p. 4) afirma que atualmente a “interseccionalidade é utilizada para referir-se não apenas a desigualdades e opressões, mas também à construção de identidades coletivas, laços de solidariedade entre grupos e aos ativismos políticos”. Todavia, trata-se de uma teoria densa, que não será aprofundada no momento, mas servirá de chave de leitura para que eu possa problematizar o lugar das mulheres na ciência.

²³ O termo “interseccionalidade” foi cunhado em 1989, pela jurista estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw (1959 - Canton, Ohio, EUA)

A partir desse termo, evidencio o cruzamento dos fatores que condicionam as mulheres na ciência. Em relação ao tema, encontrei um manifesto de valorização à carreira acadêmica e científica, assinado pelos cientistas Parent in Science (2023, p. 1). Em tal manifesto, os cientistas reforçam que:

[...] é crucial destacar o desafio adicional enfrentado pelas cientistas mães na carreira acadêmica. Elas desempenham um papel múltiplo, equilibrando as demandas da pesquisa com a criação de filhos e da casa. O trabalho incansável que desempenham dentro e fora de casa é muitas vezes invisibilizado, tornando sua situação ainda mais desafiadora. Essa jornada múltipla é injusta e exaustiva, e é hora de mudarmos essa realidade. Se as mães parassem de executar o trabalho de cuidado, a sociedade colapsaria.

Para além da desigualdade de gênero, é preciso reconhecer a interseccionalidade na ciência, onde questões raciais se intersectam com gênero e parentalidade e influenciam a representação das mulheres na academia, onde mulheres negras enfrentam um duplo viés além de múltiplos desafios em um ambiente racialmente estratificado caracterizado por hierarquias raciais e de gênero disfuncionais de instituições predominantemente brancas (Gutiérrez *et al.*, 2012; Langin, 2019). No manifesto por mais meninas e mulheres na ciência, os cientistas Parent in Science (2023, p. 1) reforçam as barreiras enfrentadas por essas e outras mulheres:

Pessoas negras, indígenas e de outras etnias minoritárias em direitos e representatividade, assim como pessoas com deficiência, também são sub-representadas nas diferentes áreas da ciência, enfrentando barreiras exacerbadas devido à sobreposição de aspectos relativos à sua identidade. A falta de diversidade não apenas priva a ciência de perspectivas valiosas e importantes talentos em potencial, mas também perpetua desigualdades sistêmicas que impactam negativamente a sociedade como um todo. As barreiras enfrentadas por esses grupos na ciência são sintomáticas de um sistema que favorece a homogeneidade e padronização de carreiras e perfis em detrimento da inclusão, diversidade e equidade. Portanto, combater este injusto e persistente status-quo requer uma abordagem holística e interseccional que reconheça e enfrente as múltiplas formas de discriminação e exclusão presentes na academia e na sociedade em geral.

Nesta jornada por ocupar espaços, realizar as pesquisas e desenvolver seus estudos, as mulheres enfrentam jornadas duplas, triplas e quantas mais puderem ou não ser quantificadas, eu mesma durante o curso dos meus estudos, levei meus filhos para universidade, virei noites pesquisando enquanto eles dormiam e no outro dia estava acordada cumprindo com nossa rotina normalmente.

A maternidade, uma das experiências transformadoras na vida de uma mulher, muitas vezes se torna um obstáculo em sua jornada acadêmica e científica (Melo-Carpes *et al.*, 2022). As mães estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais da academia e da ciência

enfrentam desafios únicos ao equilibrar as demandas da vida acadêmica com a responsabilidade do cuidado. A ausência de políticas e de apoio institucional adequados as coloca em desvantagem, ao falhar com a provisão de condições equitativas, resultando na limitação do seu potencial e contribuição para a ciência e a sociedade como um todo.

A Figura 17 mostra que o cenário brasileiro de acesso ao ensino superior, antes predominante masculino, hoje apresenta-se mais democrático, as lutas de muitas mulheres que nos antecederam, possibilitaram um acesso maior. Algumas áreas ainda caminham a passos lentos para essa equidade de gênero, como a científica, as engenharias, a tecnológica e a matemática. Mulheres negras e índias, também não recebem a mesma oportunidade de acesso, ainda sub-representadas.

Figura 17 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: pesquisadoras mulheres cadastradas no CNPq



Fonte: Parent in Science (2021).

O acesso ao ensino superior embora tenha evoluído nos últimos anos, não condiz em escalas superiores de produtividade na ciência, mesmo as mulheres sendo maioria nas graduações e pós-graduações, são a minoria nos cargos de alto escalão da ciência. São sub-representadas e algumas dessas instituições científicas nunca tiveram mulheres no topo, algumas áreas ainda são historicamente dominadas pelo sexo masculino. A Figura 18 retrata essa realidade.

Figura 18 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: efeito tesoura na ciência brasileira



Fonte: Parent in Science (2021).

Como podemos observar na Figura 19, a falta dessas representatividades, acaba afastando, reduzindo o interesse de jovens mulheres, em ingressar nas carreiras que de forma clara dificulta qualquer possibilidade de crescimento científico.

Figura 19 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: subrepresentação das mulheres negras e índias



Fonte: Parent in Science (2021).

Os dados obtidos pelo Parent in Science, também trazem a questão da parentalidade (Figura 20), onde um a cada dez estudantes do ensino superior tem filhos, sendo os indígenas e os negros os que mais aparecem nesta estatística.

Figura 20 - Mulheres e maternidade no ensino superior no Brasil: parentalidade no ensino superior no Brasil



Fonte: Parent in Science (2021).

As condições dessas mulheres, na maternidade, atípicas ou não, impactam diretamente na sua produtividade, no seu desempenho, nas possibilidades de trabalho e por isso o movimento por políticas que possibilitem a equidade de gênero são urgentes. Manter-se na pesquisa com um cotidiano repleto de desafios são para poucas, o desgaste físico, mental, psicológico são imensos, sem um grupo de apoio é muito difícil para a mulher acessar esses espaços, o sucesso está além da vontade e da dedicação, ele perpassa a possibilidade.

5.3 Produção de conhecimento

Neste cenário de interseccionalidade e de desafios diferentes enfrentados por sujeitos múltiplos, mas medidos pelas mesmas 'régua', como fica a produção do conhecimento? Ou de qual conhecimento? Legitimado por qual ou quais grupos?

O conhecimento sempre foi sinônimo de poder entre as civilizações, a academia, historicamente pertencia a poucos sujeitos. A construção do conhecimento, as pesquisas, muitas vezes se constituem em campos de privilégios e exclusividade. Espaços e sujeitos servem de objeto de pesquisa, sem um retorno interativo entre pesquisador e espaço pesquisado.

Os objetos de estudo são fundamentados teoricamente, pra que e pra quem? Os conhecimentos produzidos pela academia servem a quem? As produções em larga escala, as

metas para se manter dentre os melhores, servem necessariamente para que? É uma promoção pessoal? Ou serve a um bem maior?

Costumo dizer que a ignorância gera paz e que o conhecimento muitas vezes gera dor. Pensamos aqui na pesquisa como produtora de conhecimentos libertadores, como possibilidade de emancipação e construtora de nossos sujeitos capazes de modificar seus espaços e trazer o novo, o igualitário e o justo. O conhecimento como promotor da equidade e promotor da redução das desigualdades.

Os espaços de pesquisa, em algumas situações, podem ser segregadores e seletivos. Vejo aqui o conhecimento como o local vivido pelo sujeito na interação com o outro seja esse outro físico ou escrito nas literaturas. Sou o que sou pelos vários conhecimentos apreendidos e ainda de forma utópica acredito que nossas pesquisas precisam pensar nos sujeitos, nos espaços e qualificar, pesquisas inteligentes e capazes de gerar novos conhecimentos.

A produção do conhecimento precisa fazer jus ao que é investido para que ele aconteça e aqui falo das políticas públicas, das agências de financiamento, das bolsas de estudo, dos critérios de avaliação e de outros elementos que costuram a rede de legitimidade do conhecimento produzido.

Minha crítica aqui não é uma crítica a alguma situação pessoal específica, mas ao fato que nem sempre os pesquisadores e, sobretudo as pesquisadoras, partem dos mesmos lugares e com as mesmas condições de produção.

Meu objetivo é não fundamentar teoricamente essa narrativa, em específico, mas sim abrir o espaço da dúvida, de como podemos qualificar nossas pesquisas, ‘encarnar’ nossos estudos, embebendo-os com a vida cotidiana.

Em duas ocasiões perguntei a pesquisadores – os quais muito respeito e admiro -, para quem serviam as suas pesquisas. Nas duas ocasiões fui mal interpretada, como se a pergunta fosse uma afronta a suas carreiras. Longe de mim fazer tal afronta. Minha dúvida é visceral e sincera: para quem serve o que pesquisamos? Para quem servirá o que eu mesma pesquisei????

Desejo que minhas reflexões, embebidas pelo mais puro suco de vida, sirvam para que outras pesquisadoras possam se reconhecer e, a partir de tal identificação, alterar rotas, questionar perspectivas e, em última análise, aliviar um pouco a culpa que algumas de nós podem carregar por, nem sempre sermos ‘tão produtivas’...

Aqui recorro a uma citação de Paulo Freire na obra *Pedagogia da Esperança*, quando o mesmo menciona uma de suas premissas e de como ela é deturpada por seus detratores. Na citação Freire diz: “partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não

ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos [...] como a mariposa em volta da luz” (Freire, 1997, p. 37).

Assim entendo esse tópico, como um ‘partir’, colocar problemas reais e partir do ponto onde estamos, deslocar pesquisas e olhares, tacejar novas formas de relação entre a academia e a vida cotidiana. Ou ficar tudo como está. Todavia que sejamos cientes que, ao menos em minha experiência pessoal, a ciência fez-se por pura teimosia.

6 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA PROBLEMATIZADA PELO LUGAR DE FALA DO SUJEITO

Figura 21 - Meus lugares de fala pesquisados



Fonte: Prado, Ânderson Lima. ChatGPT (2025).

“nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger. 2006, p. 363).

A epígrafe da presente seção remete a uma condição que percorreu a feitura do texto: o entrelaçamento entre a história de vida narrada e os diferentes momentos históricos e institucionais em razão da Educação Especial e Inclusiva. Não fiz a narrativa da minha vida – de diferentes lugares – porque tenho história. Ao contrário, tenho uma história, agora, justamente por fazer a narrativa dela. Tenho voz, um lugar de fala, algo que estava calado em mim e precisou vir à público no espaço talvez mais privilegiado: à academia.

Portanto, a multiplicidade de identidades e papéis que coexistem dentro do sujeito: Os múltiplos atores envolvidos na materialização da pesquisa e do campo da Educação Especial e Inclusiva desempenham um papel fundamental na sua concretização. A interação entre esses atores, sujeitos em diferentes espaços ou coexistentes, incluindo a mãe, a professora, a diretora, a pesquisadora e os próprios alunos, influencia significativamente a forma como as políticas e práticas de inclusão são implementadas e vivenciadas. A análise desses atores e de suas interações pode fornecer insights valiosos sobre os desafios e oportunidades enfrentados na implementação da Educação Especial e Inclusiva.

Há lugares de fala e legitimações. Uma situação é quando ‘falamos’ enquanto pesquisadores. Outra, bem diversa, é quando tomamos o lugar de ‘fala’ desde o chão da escola.

Todavia há um lugar legítimo pela própria experiência: o lugar da parentalidade atípica. Segundo Oliveira e Polleto (2015, p. 102):

O nascimento de um filho tem impacto na vida emocional, financeira e no dia-a-dia de seus progenitores e, também, na organização psíquica destes. A parentalidade possui especificidades e demandas de cuidados por toda a vida da prole, com as responsabilidades essenciais com a educação, a socialização e a proteção do subsistema filial.

A questão é: será que a acadêmica e os agentes operadores das políticas públicas (gestores de outros níveis) estão prontos para legitimar as vozes da parentalidade atípica, tomando-as como um dos parâmetros válidos para a produção de conhecimento e/ou a tomada de decisões no campo da gestão?

Ocorre que a narrativa autobiográfica pode parecer muito solitária, representando apenas uma experiência particular ou singular. Entretanto, “essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Assim, esse derradeiro capítulo buscará realizar uma síntese dos diferentes papéis desempenhados - e descritos - ao longo da produção da presente tese, indicando quais os diferentes percursos encontram eco na academia e, conseqüentemente, ultrapassam a escrita teórico-conceitual para colaborar na transformação da Educação Especial e Inclusiva pelo lugar de fala dos sujeitos.

Entendo que tratar as contribuições da reflexão autobiográfica aos estudos da educação especial e inclusiva apresenta um potencial relevante, uma vez que com a pesquisa autobiográfica “não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371).

Os lugares de fala explorados pela pesquisa autobiográfica não se sobrepõem, pois não há como dizer qual deles é mais relevante. Entretanto, diante de uma situação doméstica na qual os filhos necessitam de auxílio imediato, a mãe sempre será preponderante ante a pesquisadora, ou a professora. Não sem culpa, como muitas de nós, mulheres, que tomam a frente nos cuidados familiares, muitas vezes se culpando porque não estão em uma reunião de trabalho ou atendendo a uma demanda da orientadora. Ou ainda pela culpa em cumprir as exigências profissionais e ‘não dar conta’ de todas as demandas domésticas.

Os diferentes lugares de fala, todavia, assinalam uma legitimidade e um olhar diferenciado sobre determinados fenômenos: sei, por dentro, como mãe e gestora, como é o processo de acolhimento de alunos público-alvo da educação especial, e esse lugar de fala me permite o cotejo com leis e políticas, pois uma situação é o que está escrito ou determinado. Outra, muitas vezes bem diferente, é o que acontece na prática, na experiência intersubjetiva do sujeito.

A pesquisa autobiográfica restou, portanto, por ser formativa, uma vez que “todo agente social aspira, na medida de seus meios, a este poder de nomear e de constituir o mundo nomeando-o” (Bourdieu, 2008, p. 81), e nomear o meu próprio mundo foi altamente formador.

Ao desenvolver essa pesquisa, narrando e analisando as narrativas, me dei conta de toda uma vida vivida, mas onde nem todos os momentos foram sentidos como assim os deveria viver. Ao lançar a teoria, a cientificidade, os conhecimentos emprestados pelos outros, os dados, as pesquisas, me dei conta de coisas que passei e que muitas mulheres passam no silêncio do seu ser, não ouvidas pela sociedade, em alguns momentos nem pelos que a cercam.

Para discutir de uma forma mais assertiva os diferentes lugares de fala, como também uma síntese do narrado até agora, criei quatro categorias que aglutinam os relatos, cotejadas por bibliografias e outras informações (dados, legislações, etc...). São as seguintes categorias: a) maternidade atípica e os entrelaçamentos família X políticas públicas (educação e saúde); b) espaço de trabalho e efeitos da maternidade atípica em mães/professoras; c) o gestor escolar como a ‘ponta’ nas políticas de educação especial e inclusiva e, d) as mães atípicas na ciência.

Em razão da **primeira categoria**, os entrelaçamentos possíveis são sobre o ‘sentido’ e ‘sentimento’ da maternidade atípica. O luto e as diferentes lutas que essa experiência singular de maternidade exigem, indicando que depois dela nunca mais olhamos para a educação especial apenas com o rigor do teórico (abstrato), pois quando falamos em direito, falamos sobre o direito de nossos filhos e de todos os demais, cujas mães talvez não tenham formas e espaços para ‘gritar’ por eles.

Para melhor compreender essa categoria, recorro a Bourdieu quando menciona que “os agentes detêm um poder proporcional a seu capital simbólico, ou seja, ao reconhecimento que recebem de um grupo” (Bourdieu, 2008, p. 133), por isso é importante fortalecer o reconhecimento da experiência individual e dos diferentes lugares de fala no trato com as políticas educacionais.

Quanto mais espaço para o sujeito que operacionaliza, a partir de sua experiência, uma política pública educacional, mais pauta e agenda será constituída a partir de olhares singulares e ‘desde a base’, isto porque de acordo com Bourdieu, “os discursos não são apenas [...] signos

destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos” (Bourdieu, 2008, p. 53).

Sobre essa primeira categoria, na busca por referenciais teóricos que me auxiliassem a compor a narrativa, encontrei alguns textos que versavam sobre o luto de mães atípicas. A esmagadora maioria deles escritos por especialistas, a partir de estudos com mães atípicas. Destaco, dentre os achados, os textos de Góes (2006); Franco (2015) e de Oliveira e Polleto (2015).

Entretanto, mães atípicas mencionando suas vivências e narrando, elas mesmas, suas lutas, encontrei apenas um [...]. Destaco aqui o emocionante texto de Alves (2012), que narra sua trajetória de luto, lutas e superações com a filha, desde a compreensão de que algo estava ‘diferente’, até os dias atuais (remetendo a 2012, quando o texto foi escrito).

Quando falamos desta primeira categoria, retomo aqui a necessidade do ‘olhar’ público e político das políticas públicas, para mulheres. Essas mães atípicas necessitam de atendimento a sua própria saúde, física e psicológica, mas em grande maioria não dispõe de recursos financeiros e nem sequer tempo pra isso, pois não tem onde deixarem seus filhos. A necessidade de se pensar espaços de trabalho possíveis e dignos a quem tanto cuida e se dedica aos seus filhos, mas que sofre a privação dos seus próprios sonhos.

A família X políticas públicas (educação e saúde) precisa constituir-se de um laço conjunto de pensamento e ações, onde o ‘lugar de fala’ seja aberto a essas famílias e também considerado nas construções que regem sobre suas vidas, tanto no que diz respeito a saúde, a educação como em outras áreas da vida.

Os achados desta pesquisa deixam claro que na EE, a própria aprendizagem, se dá na relação com o professor e demais profissionais da escola, em conjunto com todos os técnicos da saúde como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e muitos outros que trabalham juntos para minimizar os prejuízos e buscar qualidade de vida para essa criança. Por isso a importância de diagnósticos sérios, precoces e encaminhamentos terapêuticos qualificados, isso tudo demanda de capacitação não só na educação, mas também na saúde, com médicos que se comprometam com a família, que as ouçam e que não descreditem na mãe.

Construir caminhos mais desburocratizados e eficientes traria a possibilidade de acesso rápido a estimulação ainda na primeira infância, mas isso demanda profissionais qualificados tanto na saúde como na educação, pois precisamos recordar que a família pode estar passando pelo ‘luto do filho idealizado’, a mãe pode estar com depressão pós-parto, os recursos desta família podem ser limitados e aqui abro um parêntese para lembrar que as terapias são caras e

contínuas, normalmente várias e muitas vezes na semana, o que impossibilita na maioria dos casos os acessos particulares, demandando ao público ou aos planos de saúde a maior parte dos atendimentos.

Além da necessidade das políticas de primeira infância, precisamos construir políticas aos jovens da EE e também aos adultos, que muitas vezes após finalizar o período escolar, ficam somente a cargo desta família, sem espaços para frequentarem, sem possibilidades para se desenvolverem.

Quando bem articulados, o ‘tripé’ família, escola e saúde, tem o condão de ser garantidores de políticas qualificadas, fortaleza para não segregarmos e condição de qualidade de vida a quem pertence a EE. Não se pode deixar de ouvir as dores na fala daqueles que vivem, no cotidiano, as incertezas em relação ao futuro dos seus filhos dentro da Educação Especial e, diria mais, na vida futura.

No título do capítulo II mencionei que não poderia morrer... talvez faça mais sentido minha afirmação, quando exposta junto com uma afirmação que ouvi em uma das muitas salas de espera que frequento e que representou a materialização da dor, do desespero e da insegurança ao futuro. Dizia um pai de uma criança dentro do TEA, nível três de suporte, que ele rezava todos os dias para que seu filho morresse antes dele... para não ficar sofrendo. Seguiu, dolorosamente, me explicando que o filho é não-verbal, que desenvolveu formas de comunicação em casa, que podem ser mal interpretadas na rua ou em outros espaços. Esse pai teme que seu filho seja preso, espancado e morto, caso não tenha ninguém para lhe proteger. Uma mãe, um pai atípico não tem medo da morte, da finitude humana tem medo de morrer e deixar seu filho sem amparo, sofrendo pela ausência de um estado e de uma rede de apoio que efetivamente funcione.

A escrita deste relatório, traz a academia essas vozes, doídas, silenciadas e ignoradas. Quantos alunos amarrados em sala de aula ainda teremos? Quantos agredidos? Quantos sofrendo bullying? Quantos não tratados? Quantos marginalizados? Quantos?

A **segunda categoria** versa sobre a forma como são tratadas, em uma realidade contextual e empírica, as mães-professoras-atípicas e o que isso representa na constituição das experiências do próprio sujeito. Diante de um cenário onde um direito é obstaculizado por compreensões equivocadas da maternidade atípica, da condição profissional e do direito, o espaço de fala dos sujeitos precisa ser atravessado por outros sujeitos, como sindicatos, associações e a própria academia enquanto lugar de luta e resistência.

Mas há uma outra implicação no processo: o professor, do seu lugar, é um burocrata de nível de rua, observando e agindo diante das políticas educacionais de acordo com os

instrumentos que tem. Portanto, considerando que “o professor é o burocrata cuja discricionariedade pode ser verificada como elemento-chave para a circulação da política pública na escola” (Guimarães; Bernado; Borde, 2022, p. 11), tomar o lugar de fala do professor implica em entender como ele opera as políticas, indicando elementos de discricionariedade de acordo com as circunstâncias às quais está sujeito. Assim, para Guimarães, Bernado e Borde, (2022, p. 8):

os professores têm um papel estratégico e único na implementação da política pública, porque se revelam como catalisadores, intérpretes e executores da política. Eles são os profissionais que, na ponta do processo, a sala de aula, lidam com demandas, tensões e com a tarefa de responder não somente ao seu público-alvo, mas aos burocratas hierarquicamente superiores, que aguardam o êxito do trabalho educativo.

A interpretação da Lei precisa ser garantida a partir da própria Lei, e infelizmente a judicialização ainda é um caminho necessário em muitos espaços. Nesta categoria precisamos retomar dois pontos muito importantes: a redução da carga horária como direito e a atuação da mãe atípica professora.

A redução da carga horária é direito garantido na legislação conforme vimos no capítulo III, porém, toda escrita de Lei é aplicada em um cenário real. A redução de carga horária de uma professora demanda uma organização escolar que precisa ser pensada e compreendida pelos gestores do espaço escola. Quando não há essa compreensão, o direito não é negado, pois isso é ilegal, mas o contexto pode ser dificultado, interpretado de forma que descredencialize essa profissional, que além de todos os desafios que encontra na maternidade, se vê deslegitimada a exercer sua profissão. Assim as perdas continuam e o sustento garantido pela atividade profissional, traz consigo a dúvida (em como vai ocorrer) e o fracasso (em pensar que após a maternidade atípica suas ações profissionais perdem a validade). Mães nervosas, angustiadas, muitas vezes depressivas, tanto no espaço público como no privado. São mães que desempenham seus trabalhos mas que precisam dar conta de um sujeito que demanda cuidados, tempo, dedicação, tem muitos imprevistos (crises, saídas mais cedo da escola, horários reduzidos, comorbidades e uma infinidade de demandas).

O espaço de trabalho também precisa ser formado, para que os sujeitos que compartilham o profissional de todo dia, possam compreender essas demandas. Momentos de interpretação que geram prejuízo necessitam de amparo legal, de ações de agentes públicos qualificados para defesa da EE e dos movimentos e espaços sindicais, que podem garantir a lei na sua materialidade.

Também retomo a importância desses profissionais na partilha dos conhecimentos vividos e dividido com seus pares, isso pode modificar percepções equivocadas e gerar novos parceiros para a EE. A professora mãe atípica é a junção materializada da teoria com a prática e pode realizar uma prática pedagógica mais acolhedora e qualificada, quando esta se qualifica pra compreender sua vida, quebra seus conhecimentos profissionais, amplia possibilidades e compreende o que até então por ela também não era compreendido em relação aos se alunos na EE.

Encerro essa categoria com outra fala, também ouvida por mim: ‘professora você tem ideia da sua missão? Eu não conheço nada da EE, e também sou professora, mas nunca me toquei ou pensei sobre esses alunos. Não tenho ninguém na família ou conhecidos. Mas quando lhe ouço, sinto tua dor e teu empenho em garantir que pessoas como eu possam ver esses alunos para além da deficiência, que possam perceber que eles também conseguem, só precisamos adaptar o meio. Não para prô, porque não temos muitas pessoas falando sobre isso (fala de uma professora, minha aluna, 2025).

A **terceira categoria** indica as possibilidades do gestor escolar, a ponta do processo, ou o burocrata de nível de rua, agir em favor da educação especial e inclusiva, utilizando o seu critério discricionário para fazer cumprir a lei.

Isto porque para Guimarães, Bernado e Borde (2022, p. 5):

na linha de frente da atuação política, em contato direto com os seus usuários, os agentes utilizam procedimentos que diferem das diretrizes traçadas pelos formuladores da política pública. Sendo assim, os burocratas de nível de rua, na interação com os cidadãos, reestruturam a política, fazendo adaptações e ajustes que consideram necessários.

Defendo aqui que o gestor escolar, e mesmo o gestor público de forma geral, possam compreender melhor as demandas dos alunos PAEE e das famílias atípicas, seja com escutas mais sensíveis, seja com conhecimento mais elaborado / refinado sobre as condições peculiares dos alunos sob sua responsabilidade.

Aqui, particularmente, o gestor escolar como um BNR de linha de frente, é responsável também por fazer algumas ‘traduções’ ao seu coletivo liderado. Se o gestor escolar compreende o papel da escola inclusiva, como espaço para todos, assim procederá com a comunidade escolar.

Compreendo a sobrecarga da função e os ‘incendios’ diários principalmente nas escolas públicas. Mas é necessário e urgente que o gestor tenha uma formação qualificada para gestar, que as normativas democráticas sejam materializada nas ações e que os tempos sejam pensados.

É o diretor, mobilizador desta escola, e que precisa compreender que o professor sozinho não faz inclusão, também que ele e o monitor precisam de ajuda. Essa urgência precisa ser pensada em termos legais, na organização das formações, dos tempos, da receptividade das demandas, a gestão orienta exaustivamente, essa é sua função. Também é ela que busca garantir os direitos e as necessidades básicas do espaço escolar. Por isso não pode ser qualquer um, precisa aprender o ofício da função para exercê-la.

Encerro essa categoria dizendo o que esperar das instituições onde são os diretores que dizem: ‘na minha escola aquele retardado vai continuar saindo mais cedo’, ‘que bom que tem lei que limita essa gente na escola’, ‘pode conter, só não amarra no banheiro’ e tantas outras que não cabem mais, isso se em algum momento couberam.

E a **quarta categoria** se orienta pela problematização crítica dos espaços abertos em favor de mulheres mães atípicas na ciência. Engrossa a crítica ao espaço (não) concedido a trabalhadoras da educação básica, cuja presença no *stricto sensu* é desestimulada por culturas institucionais e a ausência de políticas públicas que as alcancem de fato.

É necessário pensar políticas de financiamento que garantam a aqueles que desejam ocupar lugares de fala dentro da academia, pois visto todos os custos familiares, muitas vezes fica impossível manter as mensalidades, os critérios de dedicação exigidos nas bolsas de estudo, na maioria das vezes não contemplam os profissionais da Educação Básica, menos ainda atingem aqueles com parentalidade atípica.

A academia precisa ampliar os olhares acerca dos sujeitos neurodivergentes, pois eles estão chegando cada vez mais. Os alunos público alvo da Educação Especial precisam das devidas adaptações da academia para que aqui permaneçam. É preciso mudar o olhar e perceber as habilidades e não ver esses sujeitos pelo viés da deficiência.

Encerro essa categoria com recordações sobre uma fala que ouvi em contexto específico, onde um sujeito interpelava (e se posicionava contra) a ideia de alunos PAEE no ensino superior, perguntando o que faria constar no diploma dos mesmos, para assinalar eventuais lacunas, pois não seria possível garantir que os mesmos fossem bons profissionais.

Impactada por tal fala, quero finalizar indicando que a academia é meio, e não fim. Pergunto: as instituições de ensino superior tem condições de garantir que um aluno típico será um bom profissional? Notas altas são garantia de eficiência no mercado de trabalho? Tão pouco são garantias de uma atuação profissional digna, ou da formação de um cidadão, com caráter. A universidade tem o escopo formativo, profissional, mas não tem a capacidade de garantir o desempenho posterior do sujeito, nem típico e nem atípico. Ela só precisa abrir as portas...

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as conclusões desta pesquisa de uma forma pouco usual, com o registro da professora Dra. Clarissa Haas, feito em seu parecer, por ocasião da banca de qualificação, em 27 de junho de 2025:

É uma escrita visceral, que cumpre o papel de “tese testemunho”, pois torna instrumento público e político o seu lugar de fala como mãe de uma criança com autismo, revelando a partir das narrativas autobiográficas, como estar nesse papel tensiona e dá contornos aos demais papéis sociais que desempenha como mulher, professora e pesquisadora. Viviane traz a mãe para a academia pela “porta da frente”, e por isso, entendo que não dirijo estas palavras apenas a uma pesquisadora, mas a uma pesquisadora-mãe. Faço questão de nomear os dois papéis sobrepostos, compartilhando a defesa de que são papéis que se sobrepõem e forjam uma experiência de vida singular.

A professora Clarissa acrescenta ainda, em seu parecer, que o relatório submetido na ocasião da qualificação, apresenta um texto que:

[...] manifesta um compromisso ético e político da pesquisadora-mãe com a campo da educação inclusiva, à medida que a narrativa transcende o plano individual e constrói pontes em que as vivências singulares são expostas e reconhecidas, desafiando que a experiência vivida, em certa medida, negligenciada pelo conhecimento acadêmico, seja legitimada, criando um campo relacional e político em que a tese passa a ser um ato de resistência

Esses registros são importantes, pois constitutivos de um diálogo acadêmico carregado da compreensão da proposta onde: “ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva” (Ribeiro, 2017, p. 40).

A tese a que me propus nesta pesquisa, consiste em afirmar que: a materialidade da Educação Especial e Inclusiva passa pela multidimensionalidade dos sujeitos que a operam. Esta tese se confirma a partir da experiência singular do sujeito demonstrada por mim neste trabalho, que tem como fio narrativo o meu ‘lugar de fala’.

A generalização da tese é que a condição multidimensional do sujeito condiciona a interpretação e a atuação nas Políticas de Educação Especial ou seja se o meu papel de fala ocupasse outros lugares a minha interpretação e atuação teriam uma outra perspectiva. Assim, alguém que ocupe o papel de fala de mãe atípica, mas não esteja nos demais papéis, não vai ter a mesma compreensão da materialização das políticas de EE, de alguém que ocupe o papel de

mãe atípica e de professora. Se esse sujeito for mãe atípica e diretora haverá uma terceira interpretação dessas políticas, e no caso do sujeito ser mãe atípica e pesquisadora a sua concepção e atuação estará dentro de uma outra perspectiva, pois são papéis de falas diferentes e multidimensionalidades que dão ao sujeito possibilidades variadas de interpretação.

Utilizar a autobiografia na nossa pesquisa não é apenas contar a história do sujeito, mas sim, mostrar que o papel de fala dos lugares que esse sujeito ocupa, e que condicionam a forma com a qual ele vê a Educação Especial e Inclusiva. O que proporciona, a partir do momento que esta visão é compartilhada a outros indivíduos, que estão fora deste contexto, possibilidades de se pensar diferente em relação a essas políticas, não apenas como um processo empático, mas como um entendimento dos comportamentos das ações materializadas no cotidiano escolar por diferentes sujeitos, que compõem as políticas públicas. Sejam eles os PCDs, sejam eles a família, sejam eles os professores, sejam eles os diretores, sejam eles os pesquisadores, sejam eles as mantenedoras, sejam eles a sociedade, ou os órgãos de controle que fiscalizam o cumprimento da política e das legislações.

A partir da pesquisa autobiográfica realizada, constituímos narrativas que refletem o locus de enunciação da pesquisadora enquanto mãe, professora, diretora e pesquisadora. Essas narrativas possibilitam um conjunto de conclusões vivenciais acerca da Educação Especial Inclusiva. Considerando a perspectiva de outros sujeitos, com base nos seus respectivos lugares de fala, é plausível inferir que concepções diferenciadas acerca do campo da Educação Especial Inclusiva seriam instituídas de forma legítima. Tais concepções podem ser limitadas em função das posições ocupadas por esses sujeitos nos contextos em que atuam. Contudo, ao acessar essas narrativas, é possível propiciar uma visão multidimensional acerca da Educação Especial Inclusiva, bem como das políticas públicas pertinentes e suas respectivas materializações nos espaços de trabalho dos profissionais denominados “burocratas de nível de rua” (Lipsky, 2019), os quais podem ou não ser capazes de materializar transformações efetivas nos contextos em que operam.

É importante lembrar que a política não é materializada por um único sujeito, por isso diferentes perspectivas e lugares de fala interferem na operacionalização da mesma. Aqui parece oportuno retomar a possível generalização do estudo - ou seja, sua aplicação/replicação em outros contextos acadêmico-científicos: a premissa de que a condição multidimensional dos sujeitos direciona a interpretação e atuação dos mesmos na operacionalização das Políticas Educacionais de Educação Especial e Inclusiva.

O resultado das leituras, estudos e pesquisas desenvolvidas, lançadas as narrativas desta pesquisa, deram origem ao presente relatório (tese), que está estruturado em sete capítulos. O

primeiro capítulo é introdutório e procedimental, ao pontuar as questões teórico-metodológicas apresenta a opção pela pesquisa autobiográfica, onde não contamos uma história, mas legitimamos a força política de uma história vivida que pode encontrar ecos em lugares que pelo desafio do espaço vivido e das condições nele encontradas, não chegam a academia.

Sobre tal tema, Djamila Ribeiro alerta que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (Ribeiro, 2017, p. 39-40)

Neste primeiro capítulo, com a retomada histórica e legal da EE, podemos perceber a quebra de paradigma pós política de Educação Especial e Inclusiva (2008), de uma educação segregatória, para um arcabolo legal que, ao menos no papel, infere a garantia de direitos, do financiamento próprio para materialização das políticas, da importância da formação de todos os profissionais, do atendimento educacional especializado garantido dentro do espaço escolar, das inúmeras leis, resoluções, pareceres, notas e demais documentações orientativas, normativas e regulamentadoras. Também neste capítulo a necessidade da observação do discurso e o cuidado para não cair na falácia da falta de preparo da escola e dos burocratas de nível de rua que lá atendem, buscando justificar novas segregações.

O Capítulo II - Não posso morrer! Os desafios da maternidade atípica, ao narrar a vivência na maternidade atípica, apresenta elementos que no exercício diário da vida, muitas vezes desconsideramos, eu própria, passeio por eles, tão rapidamente e sem tempo de vivê-los que não percebi o quanto haviam afetado minhas escolhas. Neste local de fala, vivo a maternidade de um menino que está dentro do Transtorno do Espectro Autista, nível II de suporte e que hoje, encontra-se no nível I.

O local de fala da mãe atípica é caracterizado por uma postura de defesa dos direitos dos filhos com necessidades especiais. Nesse contexto, pode ocorrer uma limitação na compreensão do exercício das políticas de Educação Especial Inclusiva dentro do espaço escolar, uma vez que a preocupação primordial do sujeito mãe atípica reside em garantir condições para a integração do filho em espaços sociais, incluindo a escola. A perspectiva unidimensional da mãe atípica é moldada pelas experiências vividas na luta pelos direitos do filho, frequentemente implicando o abandono de desejos e possibilidades de assumir outros papéis sociais para atender às necessidades do filho com limitações. Essas limitações podem impedir a mãe de acessar o mercado de trabalho, níveis superiores de ensino, atividades culturais e de lazer, entre outras. Ao considerar essa visão unidimensional, evidencia-se que o sujeito mãe frequentemente dedica sua vida ao cuidado do filho, renunciando a propósitos pessoais diante da necessidade de cuidado e responsabilização por alguém que depende dela, podendo ou não contar com um

grupo de apoio. Nesse lugar unidimensional, a mãe atípica é frequentemente questionada por desejar a inclusão do filho na escola e por buscar que a criança cumpra a totalidade do horário escolar. Esse comportamento é consonante com o papel materno, considerando que as normativas legais vigentes preconizam a adaptação da instituição escolar em todos os níveis para receber crianças com necessidades especiais. Contudo, compreende-se, a partir de outros papéis e lugares de fala, que essa adaptação nem sempre ocorre. No entanto, a responsabilidade da mãe atípica nesse lugar de fala não reside em compreender as complexidades da escola, mas sim em defender os interesses do filho.

Essa mãe enfrenta diferentes desafios, entre os vistos nesta pesquisa os enfrentados durante a gravidez, as mudanças hormonais, as mudanças psicológicas e todos os compromissos assumidos com esse novo sujeito idealizado e que principalmente na maternidade atípica, ao nascer, gera nesta mulher um luto, o luto do filho idealizado (Freud) que mesmo cheio de dor, necessita ser deixado de lado, para garantir a criança as possibilidades de ‘acompanhamentos’ técnicos capazes de minimizar os prejuízos gerados pela deficiência ou transtorno. Enquanto luta pelo filho, muitas mães (25% no Brasil) enfrentam a Depressão Pós-Parto, que se não tratada pode gerar prejuízo para ambos: mãe- filho. Com todos esses desafios, a mãe ainda lida com o medo do futuro incerto, a solidão e o abandono, um grupo de apoio limitado ou inexistente, privações sociais, privações financeiras, culpabilização, preconceito, incompreensão e julgamentos. A mãe muitas vezes é desacreditada na busca do diagnóstico e muitas sem clareza das legislações, das deficiências e dos transtornos e principalmente dos recursos hoje existentes, sofrem juntamente com seus filhos.

O conhecimento da EE, para o sujeito mãe, amplia o universo de possibilidades, encurta caminhos e dá qualidade de vida. Reforço aqui a importância da construção de políticas públicas que garantam suporte a essas mulheres, em todas as amplitudes possíveis. Também a necessidade de formação dos espaços sociais, não apenas a escola, pois é muito difícil ser mãe na educação especial, e é difícil nos pequenos detalhes da vida diária, nas atrocidades vividas, na dor das incertezas. É importante abrir espaços de escuta e considerar essas vozes nos orçamentos municipais, nos projetos das cidades, na construção da lei. E faço um reforço de que a EE não existe somente na primeira infância, precisamos pensar para onde vão os nossos adultos? Os espaços sociais são pensados para os que crescem? Ou essa família fica ainda mais solitária? Precisamos pensar, com as vozes dessas mães inclusive dentro das academias, onde muitas não chegam, a não ser como objeto de estudo, e muitas vezes nem assim.

No capítulo III - Depois que virei mãe atípica perdi a capacidade pedagógica? O lugar de fala da professora de educação básica que atende o público da educação especial, pode ser

dividido em dois momentos significativos de narrativa, o da professora em relação a EE como função docente e a professora-mãe na função docente. As análises da narrativa, demonstram como o trabalho de ponta, na burocracia de nível de rua (Lipsky, 2019), exige dos profissionais, além do conhecimento das formações iniciais e continuada, certa discricionariedade, que permite ao sujeito professor, agir no espaço escola de forma imediata frente as mais diversas situações, fazendo um equilíbrio entre o que as normativas preveem e aquilo que é possível ser desenvolvido. Lembro aqui que professor sozinho não faz inclusão, tão somente ela também não acontece na ausência deste profissional, no espaço escolar. Juntamente com o professor, é necessário o suporte e as devidas adaptações do espaço. Além das adaptações curriculares, do PEI, dos monitores também qualificados para a EE e de uma interação direta entre professor titular e professor de AEE, pois o sujeito que ambos atende, precisa ser visto e compreendido por ambos e juntos necessitam construir estratégias de aprendizagem.

Uma professora que também é mãe é típica tem um outro lugar de fala além dessas garantias todas idealizadas pela mãe, ela tem a compreensão do processo escolar e das dificuldades em campo desse processo. Ela sabe, neste lugar de fala, como é desenvolver um trabalho em sala de aula com os diferentes sujeitos, muitas vezes sozinha, cobrada por uma inclusão que mesmo com muito empenho e dedicação, não consegue realizar, pois o professor não faz inclusão sozinho, professor é um dos burocratas de nível de rua capazes de materializar a política da Educação Especial Inclusiva, mas ele só vai ter esta possibilidade, se tiver as condições necessárias para realização dessa política. As narrativas apresentadas também demonstram a importância da interação entre saúde e educação, pois o professor ele é o técnico responsável por pensar e proporcionar os espaços de aprendizagem, mas no caso da EE o aluno Público alvo, evolui com a ação conjunta da família, escola e saúde. É importante deixar claro que o professor não é psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo... ele é professor e tem o dever de olhar para esse aluno encaminhando aos demais profissionais, quando observa sinais de alerta frente ao esperado para cada faixa-etária. Ele identifica

os prejuízos e encaminha, mas não dá diagnóstico, ele compõe a equipe multidisciplinar.

Quando a professora também é mãe na EE e tem possibilidades de compartilhar suas experiências e saberes, pode qualificar o espaço de trabalho e trazer alternativas ao desenvolvimento escolar desses educando. Essa profissional tem por direito a redução de carga horária (Lei 8.112/1990), para atender as demandas de seu filho(a). Em alguns espaços escolares onde o gestor não tem a dimensão do que é ser mãe atípica, esse direito pode ser mal interpretado e inclusive visto como prejuízo ao andamento pedagógico e/ou uma “vantagem” pela deficiência do filho(a). Os relatos apresentados também fazem referência a interpretação

da lei, feita muitas vezes pelos agentes públicos que podem manejar de forma contrária a lei, as relações cotidianas desses profissionais no exercício da função. Aqui fica a dúvida, até onde a discricionariedade do burocrata de nível de rua pode ser exercida? Existe extensão do preconceito ao sujeito da EE, redirecionado as famílias atípicas? Quando as ações dos agentes públicas gera prejuízo ou perseguição aos profissionais com redução de carga horária, justificado na garantia do direito da maioria, isso não é exclusão? Isso é passível de contestação jurídica?

Consolidar as ações de escuta, organizações de planejamentos individuais e coletivos, qualificar os espaços escolares, realizar as devidas adaptações, conhecer a deficiência e as possibilidades atuais de intervenção, construir tempos de estudo, pesquisa e planejamento em um trabalho coletivo e colaborativo entre os pares em conjunto com o AEE, ampliar o financiamento e qualificar a utilização dos recursos pelo agente público, bem como possibilitar a partilha da multidimensionalidade entre os pares, são possibilidade que vão ao encontro da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Não culpabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso escolar, mas sim dando suporte para que a aprendizagem se desenvolva.

A visão desta mãe atípica professora, tem uma perspectiva diferente de alguém que ocupa o lugar de fala de professora mas que não é mãe é atípica e que assim, desconhece o contexto diário de ter alguém dentro da Educação Especial, vinte e quatro horas por dia com os mais diversos desafios.. No capítulo IV - A empatia e o exemplo: a gestora rasgando espaços para a Educação Especial,

a experiência através do lugar de fala da diretora, demonstra como o gestor escolar, representa a escola e as formas de organização do espaço. Seus conhecimentos possibilitam qualificar as ações da equipe, ao propor as formações, os espaços, a abrir o diálogo e ao exercitar o que as nossas legislações já prevêm que trata da gestão democrática do ensino.

Neste local de fala, a diretora escolar, tem a dimensão e a capacidade de gestar, as necessidades de suporte do aluno e da professora, embora em muitas realidades limitadas pela falta de recursos, ela consegue desenvolver ou buscar alternativas capazes de auxiliar tanto o professor quanto o aluno no processo escolar. Seu olhar sobre a escola, permitirá pensar os espaços para todos esses sujeitos, se dando conta de que algumas questões de interpretação da normativa precisam ser consideradas e esse sujeito vai conseguir exercer a sua discricionariedade, para garantir que o suporte chegue aos indivíduos que necessitam dessa ajuda.

Já essa posição onde temos uma mãe atípica, que ocupa um papel de professora e se encontra na gestão escolar, vai ter uma terceira visão sobre as políticas de educação especial e inclusiva, as multidimensões desse sujeito, possibilitam compilar as necessidades do sujeito público alvo da Educação Especial, do sentimento e das necessidades da família em relação à escola e aos processos vividos tanto quanto à saúde como quanto à educação dos seus filhos, mas vai além, ela também tem a perspectiva das necessidades e suporte da professora.

A gestora conhece as demandas do seu espaço e pode ser um possibilitador da materialização ou não das políticas públicas. A gestora escolar, aqui nomeado por diretora, quando possui uma multidimensionalidade, sendo diretora, professora e também tendo um filho(a) atípico é capaz de desenvolver práticas mais coerentes e qualificadas, visto esse viés mais amplo que vivencia. Ela é o elo de ligação entre os burocratas de nível de rua e as gestoras que lhes apresentam as políticas públicas, além de interferirem na forma como as políticas públicas são materializadas, pode levar elementos a construção ou reformulação de novas políticas, a partir da avaliação da aplicabilidade daquela já existente.

O espaço de atuação escola, possui muitas dificuldade, as professoras e diretoras, burocratas de nível de rua, têm em relação ao exercício da sua profissão, conforme podemos observar no decorrer desta pesquisa, dificuldades estruturais, recursos reduzidos, sejam eles físicos ou humanos, dificuldade na compreensão da formação do próprio exercício da função e ao mesmo tempo a necessidade de uma resposta rápida da sua atuação frente ao sujeito que busca o serviço ao qual elas representam, então mesmo querendo agir com a maneira mais qualificada, essas burocratas de nível de rua, possuem grandes dificuldades de materializar as políticas de Educação Especial Inclusiva, na forma como a legislação prevê, necessitando de compreensão legislativa, para buscarem o suporte necessário a garantir os direitos de todos esses sujeito.

No capítulo V - Mães atípicas chegam a ciência ou mães cientistas que se tornam atípicas? O local de fala da pesquisadora-mãe, ainda apresenta a desigualdade de gênero e a maternidade como um dos maiores obstáculo as pesquisadoras/cientistas. Na multidimensionalidade, mãe atípica e pesquisadora, as narrativas mostram normalmente que ela se torna mãe atípica quando já está inserida na pesquisa, porque o grau de dificuldade do exercício da maternidade atípica, dificilmente permitiria ou incentivaria a entrar para pesquisa, nos moldes de produção científica exigidos no Brasil. Após a maternidade ou durante os processos mais difíceis da maternidade atípica, a compreensão desta pesquisadora dará a esse sujeito um suporte diferente da mãe que não é pesquisadora, e que talvez encontre alguns

empecilhos nas questões de conhecimento. No entanto, essa visão de mãe atípica pesquisadora é diferente de um sujeito que ocupa também o lugar de fala de professora e diretora.

Os dados desta pesquisa ainda apresentam os espaços acadêmicos como lugares de acesso a “privilegiados”, a academia ainda não atinge a todos. Níveis de mestrado e doutorado, recebem um número ainda menor de sujeitos. Entrar no doutorado estando na maternidade já é um desafio, visto todos os cuidados desse novo ser, que ficam a cargo das mulheres, na grande maioria dos casos. Na maternidade atípica isso se amplifica com a dedicação as terapias, aos manejos e a busca pela redução dos prejuízos ocasionados pela deficiência ou pelos transtornos. Somados as crises, seletividade, hipersensibilidade e hiposensibilidade, entre uma infinidade de desafios. A ciência, a pesquisa é um espaço político e de luta, onde as vozes dos sujeitos da EE, precisam chegar com protagonismo. É necessário construir as pesquisas e dar “corpo” a elas através daqueles que as vivem e/ou construir materiais científicos capazes de embasar subsidios as políticas públicas e a qualidade de vida dos sujeitos, com sentido, com vida e com significado. Inclusive compreendendo que a métrica entre os gêneros não é possível sem equidade nas proposições. É necessário possibilitar as mulheres acessar liderança na ciência, mas de forma imediata, pensar políticas de incentivo e financiamento para que além da graduação, acessem níveis mais avançados de ensino, e que, hoje, a exemplo das bolsas de estudo, não possuem as condicionantes para recebê-las.

O capítulo VI - A Educação Especial e Inclusiva contada pelo lugar de fala do sujeito, nos remete novamente a escolha metodologica e a capacidade de resistência, apresentada nesta pesquisa. Não fiz a narrativa da minha vida – de diferentes lugares – porque tenho história. Ao contrário, tenho uma história, agora, justamente por fazer a narrativa dela. Tenho voz, um lugar de fala, algo que estava calado em mim e precisou vir à público no espaço talvez mais privilegiado: à academia. Espaço que só chego graças a muitas ‘mãos’ encontradas no caminho e que me possibilitaram resistir e persistir, mesmo quando o trajeto era intrafegável.

Ao relatar aqui o meu ‘lugar de fala’, eu consigo enquanto sujeito, apresentar e discutir quatro dimensões diferentes e que me fazem hoje ter essa visão da materialização das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva, que na ausência de alguma delas, eu não teria. Me sinto de certa forma “privilegiada” por acessar em mim todos esses sujeitos. Percebo aqui a maternidade como o maior desafio entre todos, por todas as questões subjacentes, que estão ligadas a ela, como o luto do filho perfeito, o conhecimento e o próprio conceito de maternidade, que invadem as concepções desta mulher, que mesmo no momento de grandes desafios é levada agir em prol de outro sujeito e a deixar seus próprios sentimentos, emoções e concepções, em certa medida de lado, para que não haja uma perda no processo evolutivo dos seus filhos.

Compreendo nas múltiplas dimensões que existo, que realmente não vivo o que é ser autista, o que é ser sujeito público alvo da Educação Especial, neste espaço o “lugar de fala” precisa ser dignamente respeitado e cedido a quem a voz é de direito e que “pode” se manifestar. A nós cabe a humildade de ouvir, para compreender e significar. Mas sei, no meu lugar de fala, o que é ser MÃE atípica e pertencer a esse espaço. Sigo firme e empresto na narrativa desta pesquisa, o meu ‘grito’, na esperança dos “ecos” acadêmicos, científicos, políticos... e todos que possam ecoar.

Por fim, é oportuno resgatar, novamente, o problema de pesquisa e a tese aqui defendida: é possível indicar a multidimensionalidade do sujeito como um dos elementos de materialização das Políticas Educacionais em Educação Especial e Inclusiva, considerando seu ‘lugar de fala’ e o fato de que é o sujeito que operacionaliza uma política pública? Nessa direção, sustento a tese de que sim, que a materialidade das Políticas Educacionais de Educação Especial e Inclusiva passa pela multidimensionalidade dos sujeitos que as operam. De acordo com a dimensão ou o lugar de fala do sujeito, ele compreenderá e operacionalizará a Política Educacional.

O presente relatório se encerra aqui, porém ciente de sua incompletude, da necessária revisão permanente e da condição histórica de produção do mesmo, pois, na pesquisa científica, diria Marques (2011, p. 42), assim como na vida

A qualquer momento é permitido desembarcar para prosseguir viagem em rumos outros, inclusive os da volta às origens para retomar a caminhada, em outra companhia, por entre a diversidade das paisagens mudadas, dos ritmos e das intempéries. Ela não segue caminhos, os faz e refaz de contínuo, fazendo-se a si mesma.

Sinto encerrar essa pesquisa exatamente no momento onde as mídias divulgam mais uma família destruída, mais uma mãe que tira sua vida e de seu filho (autista), mais uma tragédia com uma multiplicidade de fatores, mas que não é isolada. Cuidar de quem cuida é urgente, é necessário e vital, trazer a vida para a academia para que possamos de fato, gerar possibilidade, buscar pesquisas que impactem estatísticas que se traduzem em vida. Pensar com a elite acadêmica, conhecimentos capazes de se traduzirem em políticas públicas de melhor qualidade e que enxergue de fato quem delas necessita, é urgente. A maternidade é a continuidade da vida, ela é uma necessidade coletiva para continuidade da espécie, mas é sozinha no detalhe da vida diária. Transformemos nossas pesquisas em atos políticos e de resistência, sim no sentido de resistir a vida, de resistir a exaustão, de resistir a segregação, de resistir a solidão, enfim, que

essa e outras pesquisas não se encerrem nas gavetas, que sejam mecanismos de busca e de construção. De nada serve aquilo que de nada muda...

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Robert; DAWSON, Geraldine; ESTES, Annette; KOEHLER, Elizageth; MUNSON, Jeffrey; ZHOU, Xiao-Hua. Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay [Estresse parental e funcionamento psicológico de mães de crianças em idade pré-escolar com autismo e atraso desenvolvimental]. **Autism**, v. 13, n. 4, p. 375-387, 2009.
- ALVES, Elaine Gomes dos Reis. A morte do filho idealizado. **Revista Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 1, n. 36, p. 90-97, 2012.
- ALVES, Julia Secatti; GAMEIRO, Ana Cristina Polycarpo; BIAZI, Paula Hisa Goto. Estresse, depressão e ansiedade em mães de autistas: revisão nacional. **Revista de Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 412-424, 2022.
- ATTIG, Tomas. Relearning the world: making and finding meanings. In: NEIMEYER, Robert (Org.). **Meaning reconstruction and the experience of loss**. Washington: American Psychological Association, 2001. p. 33- 53.
- AULAGNIER, Piera. **Um intérprete em busca de sentido**. São Paulo: Escuta, 1990.
- AUMA – ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA CRIANÇA AUTISTA. **O que é Hipersensibilidade e Hipossensibilidade Sensorial?** Disponível em: <https://auma.org.br/glossario/o-que-e-hipersensibilidade-e-hipossensibilidade-sensorial/>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- AVCI, Ayse; DILER, Rasim Somer; FIRAT, Domindo; SEYDAOGLU, Gulsah. Comparison of psychopathology in the mothers of autistic and mentally retarded children [Comparação de psicopatologia em mães de crianças autistas e com retardo mental]. **Journal of Korean Medical Science**, v. 17, n. 5, p. 679-685, 2002.
- ÁVILA, Lazsio; BRAGA, Maria Rita. Detecção dos transtornos invasivos nas crianças: perspectiva das mães. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 6, p. 884-889, 2014.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BILODEAU, Kelly. **Managing intrusive thoughts**. Harvard Health Publishing. Cambridge, Massachusetts/ EUA, 2024. Disponível em: <https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/managing-intrusive-thoughts>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRAGA, Rafaela Castro; MIRANDA, Luiz Henrique Assis; CORREIO, Janaiana Paula. Para além da maternidade: as configurações do desejo na mulher contemporânea. **Pretextos**, v. 3, n. 6, p. 523-540, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pretextos/article/view/15994>. Acesso em: 13 março de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

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

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023b.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Nota Técnica nº 04/2021/SEMESP/MEC:** orientações para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da educação inclusiva. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/nota-tecnica-pei>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta Circular nº 166/2018-CONEP/SECNS/MS.** Brasília, 12 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Depressão pós-parto.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/depressao-pos-parto>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRAZELTON, Berry; CRAMER, Bertrand. **As primeiras relações.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRITTO, Luiz Roberto Giorgetti. Neuroplasticidade e Aprendizado. In: LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

CABRAL, Cristiane Ribeiro; BRIZOLA, Weverlin Ferreira. O reconvexo das narrativas nas histórias de vida: sob a ótica da iniciação à docência ao mestrado em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1200, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20041>. Acesso em: 17 maio 2025.

CANAAN, Silvia; NEVES, Maria Elizabete; SILVA, Francynete; ROBER, Adriene. **Compreendendo seu filho**: uma análise do comportamento da criança. Belém: Paka-Tatu, 2002.

CASTRO, Tiago. **Simplificando o autismo**: para pais, familiares e profissionais. São Paulo: Literare Books International, 2023.

CAYE, Ana *et al.* Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 65, n. 2, p. 143-153, 2016.

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

COSTA, Maria Ione Ferreira da; NUNES, Maia Henrique Gil da Silva . Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 56, n. 1, p. 24-31, 1998.

DA ROSA VILANI, Marina; PORT, Ilvo Fernando. Neurociências e psicanálise: dialogando sobre o autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 130-151, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/estic/article/view/137755>. Acesso em: 7 jul. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 523-536, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEN HOUTING, Jacqueline. Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 271-273, 2019.

DUTRA, Claudia Pereira (Org.). **Educação Especial em Pauta 2024**. Desafios na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. OEI: DF, Brasília, 2024. Disponível em: <https://oei.int/wpcontent/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

EMÍDIO, Thassia Souza; GIGEK, Thaís. “Elas não querem ser mães”: Algumas reflexões sobre a escolha pela não maternidade na atualidade. **Trivium**, v. 11, n. 2, p. 186-197, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2019v2p.186>. Acesso em: 15 maio 2025.

FISCHER, Ana Maria Feijó. **Manual de Tanatologia**. 21. ed. Curitiba: Unificado, 2007.

- FRANCO, Vitor. Paixão-dor-paixão: pathos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, p. 204-220, jun. 2015.
- FREUD, Sigmund. Luto e melancolia. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud**, Rio de Janeiro: Imago; 1996. v. 14. p. 269-291, 1917 [1915].
- JENDREICK, Carmen. Dificuldades encontradas pelos profissionais da saúde ao realizar diagnóstico precoce de autismo. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 77, p. 153-158, 2014.
- GENRO, Júlia Pasqualini *et al.* Associação entre polimorfismos do gene DRD4 e TDAH em crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 32, n. 2, p. 141-146, 2010.
- GOÊS, Fernando Antônio de Barros. Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 450-461, set. 2006.
- GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida; BERNADO, Elisangela da Silva; MARQUES, Amanda Moreira Borde da Costa. A burocracia de nível de rua na discricionariedade docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. e110669, 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2006. p. 21-40.
- KAPP, Steven K.; GILLESPIE-LYNCH, Kristen; SHERMAN, Lauren E.; HUTMAN, Ted. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. **Developmental Psychology**, [S.l.], v. 49, n. 1, p. 59-71, 2013.
- KUBLER, Ross. **Sobre a morte e o morrer**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAMPREIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 105-114, 2007.
- LIMA, Jhonatan Correia; PESSOA, Rayanne Kelle Moscoso da Veiga; MELO, Uberlane Severina Silva de; PESSOA, Mariana Carvalho. Luto pelo filho idealizado: pais de crianças com TEA. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO, 2021, Recife. **Anais [...]**. Recife: Centro Universitário Estácio, 2021. v. 7, n. 3.
- LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: Enap, 2019.
- LOPEZ, Denisse Brust; LOPES, Carlos Eduardo. O conceito de “lugar de fala”: das possibilidades de delimitação aos riscos de esvaziamento conceitual. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 668-687, dez. 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151949X2022000300011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 jul. 2025.

LUNA, Ivânia Jann; MOREÍ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. O modo de enlutamento na contemporaneidade e o aporte do construcionismo social. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 20-35, ago. 2013.

MAGAGNIN, Tayná; SILVA, Marco Antônio da; NUNES, Rafael Zaneripe de Souza; FERRAZ, Fabiane; SORATTO, Jacks. Aspectos alimentares e nutricionais de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. e310104, 2021.

MALDONADO, Maria Tereza. **Psicologia da gravidez**. Petrópolis: vozes, 1997.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de; ARAÚJO, Maria de Fátima. A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 1, p. 44-55, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3sCV35wjck8XzbyhMWnhrzG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2025.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARQUES, Carolina Souza; MARQUES, Miccaely Luiza; MAIA, Luiz Faustino Santos. Transtornos do Espectro Autista: Informações precisas para uma vida saudável. **Revista Atenas Higeia**, Minas Gerais, v. 2, n. 2, p. 17-18, abr. 2020.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATTOS, Paulo *et al.* Neurobiologia do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 35, n. 1, p. 35-44, 2013.

MUYLAERT, Naira. Contribuições da Ciência Política para o Campo Educacional: o burocrata de nível de rua. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/554>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação. In: NEVES, Josélia Gomes. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>. Acesso em: 18 nov 2024.

OLIVEIRA, Duarte; ALDYLAYNE, Elen. Aceitação dos pais para o transtorno do espectro autista do filho. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 2, p. 53-63, 2019. (Universidad de Jaén España).

OLIVEIRA, Isaura Gisele de; POLETTO, Michele. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Revista SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2024.

OLIVEIRA, Maria Luiza Lopes; FERNANDES, Maria José; SALES, Sandra Maria da Silva. Luto pelo filho idealizado: Pais de crianças com TEA. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, v. 7, n. 3, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Parent in Science**. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/>. Acesso em: 10 maio 2025.

PASSEGGI, Maria Conceição. Prefácio à 3ª. edição - Cantos da experiência. Variações sobre a formação de professoras no Brasil. In: MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti (Org.). Em sobressaltos: formação de professora. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 17-20. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-034-4.p17-20>. Acesso em: 10 out. 2024.

PASSEGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 set. 2024.

PASSO FUNDO. Conselho Municipal de Educação. **Censo abril de 2024**, acesso Educação Especial no território.

PASSO FUNDO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 32**, de 2022, que dispõe da Educação Especial no território.

PASSO FUNDO. **Lei 305/2012**. Dispõe da redução de carga horária aos funcionários públicos por motivo de filho com deficiência.

PASSO FUNDO. **Parecer eletrônico 2024/55438**. Orientação Jurídica. 2024.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 3, p. 445-454, set. 2021.

PINTO, Joane Vilela. **Desvelando sentidos e políticas na gestão municipal**: experiências e inspirações de uma secretária de educação. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Paula Squarize; SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo e neurodesenvolvimento: uma revisão sobre a poda sináptica. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 40, n. 2, p. 147-155, 2018.

ROHDE, Luis Augusto Paim; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzá; POLANCZYK, Guilherme. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: revisão de conceitos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, n. 2, p. 62-71, 2000.

ROSO, Adriane; GASS, Rosinéia Luiza. Novos tempos, novos lugares: Reflexões sobre a maternidade em grupos de empoderamento de mulheres. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2,

p. 442- 461, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p442-461>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, (1987).

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. Pesquisa (auto)biográfica, educação e saúde docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ceru/article/view/189276>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino. de; RAMOS, Michael Daian Pacheco. Insubordinações científicas: modos de pesquisa no grupo de pesquisa (auto)biografia, formação e história oral (Grafho). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1154, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20503>. Acesso em: 21 jul. 2025.

TEIXEIRA, Marco Antônio Rotta. **A concepção freudiana de melancolia: elementos para uma metapsicologia dos estados de mente melancólicos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

WEBER, Lidia. **Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites**. Curitiba: Juruá, 2005.