



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

POR MUNDOS EXTRAORDINÁRIOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO DE
JOVENS NO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE FILOSOFIA EM
MOSSORÓ/RN

MOSSORÓ/RN

2026

IURY RAVELLY DA SILVA PAIVA

**POR MUNDOS EXTRAORDINÁRIOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO DE
JOVENS NO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE FILOSOFIA EM
MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares

MOSSORÓ/RN

2026

Catálogo da Publicação na Fonte

Universidade do Estado do Rio Grande do NorteCatálogo de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Paiva, Iury Ravelly da Silva.

Por mundos extraordinários: processos de inclusão de jovens no espectro autista no ensino de filosofia em Mossoró/RN / Iury Ravelly da Silva Paiva. - Mossoró, 2026.
185f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

Coorientação: Prof. Dr. Fábio Alves Gomes.

1. Inclusão escolar - Jovens jovens no espectro autista. 2. Autismo. 3. Ensino de filosofia. 4. Psicologia sócio-histórica. 5. Jovens no espectro autista - ensino de filosofia -Mossoró/RN. I. Soares, Júlio Ribeiro. II. Gomes, Fábio Alves. III. Título.

RN/UFㅤBiblioteca Central

CDD 371.9

IURY RAVELLY DA SILVA PAIVA

**POR MUNDOS EXTRAORDINÁRIOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO DE
JOVENS NO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE FILOSOFIA EM
MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

Aprovado em ____/____/____.

Mossoró/RN, 27 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
(Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte (UERN)

Profa. Dra. Blenda Carine Dantas de
Medeiros (Titular)
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN)

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes (Co-
orientador)
Universidade do Estado do Amazonas
(UEA)

Profª. Dra. Rosângela Fernandes da
Silva (Suplente)
Universidade do Estado do Amazonas
(UEA)

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico
Fumes (Titular)
Universidade Federal de Alagoas
(UFAL)

Profa. Dra. Francisca Gomes Cabral
Soares (Suplente)
Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte (UERN)

RESUMO

Esta pesquisa busca apreender, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN. O trabalho é fundamentado na Psicologia Sócio-Histórica, orientada pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, o que possibilita a apreensão das contradições sociais e históricas que constituem a realidade escolar e configuram as falas dos(as) docentes. No escopo do texto, a análise é orientada por três categorias teóricas centrais: vivência, significação (par dialético sentido e significado) e sofrimento ético-político, que permitem apreender o sujeito concreto em contextos marcados por desigualdades e tensões sociais da sociedade capitalista. O estudo foi realizado em uma escola pública do município de Mossoró/RN, e utilizou como instrumento de produção de dados os Círculos de Significação. Dividida em dois encontros, sendo um coletivo e outro individual, por meio de entrevista de caráter reflexivo, a proposta é teoricamente ancorada na Psicologia Sócio-histórica e nos Círculos de Construção de Paz. A análise dos dados é realizada por meio dos Núcleos de Significação, buscando apreender a complexidade das experiências docentes no ensino de Filosofia para jovens no espectro autista. Assim sendo, como resultados, chegamos a três núcleos: Ensinar Filosofia: Conhecimento, avaliação e metodologia; O estudante com TEA na escola: Relações, apoios e barreiras; A docência: Formação, prática e percalços. A análise possibilitou apreender as contradições que atravessam as vivências dos professores de filosofia participantes em contextos inclusivos. Os núcleos de significação evidenciam que os desafios da inclusão não se restringem à presença do estudante com necessidade específica ou a aspectos metodológicos, mas emergem da articulação entre práticas pedagógicas, relações estabelecidas em sala de aula, condições concretas de trabalho e desafios formativos. Nesse processo, o vínculo professor–aluno ocupa lugar central tanto na inclusão em sala de aula, no âmbito do processo colaborativo de aprendizagem, quanto na própria docência, ao mesmo tempo em que é atravessado por limites estruturais, pelas relações entre os próprios alunos e por formas, muitas vezes sutis, de violência e exclusão, evidenciando que a inclusão escolar é histórica e social e não se realiza apenas pela ação docente e/ou pelo apoio pedagógico, mas envolve toda a comunidade escolar. Com isso, o estudo desloca leituras individualizantes da inclusão escolar, buscando contribuir para um debate sobre as práticas inclusivas de forma crítica através de uma escuta sensível e reflexiva para ações transformadoras no campo da educação.

Palavras-chave: inclusão escolar; autismo; ensino de filosofia; psicologia sócio-histórica.

ABSTRACT

This study investigates how high school teachers of Philosophy understand the processes of inclusion of young people on the autism spectrum (ASD) in the subject of Philosophy, based on the significations they attribute to this process. The study is grounded in Socio-Historical Psychology, guided by the principles of Historical-Dialectical Materialism, which allows for the apprehension of the social and historical contradictions that shape the school context and structure teachers' discourse. The analysis is based on three central theoretical categories: *vivência*, *significação*, e *sofrimento ético-político*. These categories allow for the apprehension of the concrete subject within contexts marked by inequalities and social tensions inherent to capitalist society. The research was conducted in public high school in Mossoró/RN, using *Círculos de Significação* as the methodological tool for data production. The process was organized into two meetings, one collective and one individual, the latter conducted as a reflective interview, drawing theoretical and methodological support from both Socio-Historical Psychology and Peace-building circles. Data analysis will be carried out through the construction of *Núcleos de Significação*, aiming to comprehend the complexity of teachers' experiences in teaching Philosophy to autistic students. Data were analyzed through *Núcleos de Significação*, aiming to apprehend the complexity of teaching experiences in Philosophy education for young people on the autism spectrum. As a result, three *núcleos* were identified: Teaching Philosophy—knowledge, assessment, and methodology; The student with ASD at school—relationships, supports, and barriers; and Teaching practice—training, practice, and challenges. The analysis made it possible to apprehend the contradictions that permeate the lived experiences of participating Philosophy teachers in inclusive contexts. The *Núcleos de Significação* reveal that the challenges of inclusion are not limited to the presence of the atypical student or to methodological aspects, but emerge from the articulation between pedagogical practices, classroom relationships, concrete working conditions, and formative challenges, with the teacher–student bond occupying a central place in both classroom inclusion and teaching itself, while being crossed by structural limits, peer relationships, and often subtle forms of violence and exclusion, thus evidencing that school inclusion is historical and social in nature and involves the entire school community, shifting away from individualizing readings and contributing to a critical debate on inclusive practices through sensitive and reflective listening aimed at transformative actions in education.

Keywords: school inclusion; autism; philosophy teaching; socio-historical psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O HORIZONTE ILUMINADO: PANORAMA SOBRE A TERRA, O HUMANO E A LUTA	20
1.1 Refletindo sobre a inclusão: um compromisso coletivo para além de uma responsabilidade individual	20
1.1.2 Mas afinal, o que é a inclusão na escola e na sociedade?.....	25
1.2 Humano, singularmente humano: um olhar sobre o autismo	35
1.2.1 Breve cartografia histórica do autismo.....	35
1.2.2 “Iceberg à frente!”: aspectos sociodemográficos sobre o autismo e os reflexos da desigualdade social.....	38
1.3 Das lutas passadas e vindouras para a inclusão duradoura: A formação e o formador em Filosofia	44
2 PROVISÕES DA VIAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
2.1 A pedra angular: psicologia sócio-histórica e a sua compreensão sobre o sujeito	48
2.2 Vivência	50
2.3 Significação: sentido e significado	55
2.4 Sofrimento ético-político	60
3 NA PRÁXIS, A PEDRA ANGULAR LIBERTA-SE DO REINO DAS SOMBRAS E SE FORJA NO MOVIMENTO DO HUMANO PARA EXPLICAR O SEU SER	67
3.1 Campo de pesquisa	70
3.2 Sujeitos participantes da pesquisa	74
3.2.1 Sujeito participante 1 - “Margot”	76
3.2.2 Sujeito participante 2 – “Sejo”.....	76
3.3 Círculos de significação: instrumento de produção de informações	77
3.3.1 Primeiro encontro – Rabiscos.....	78
3.3.2 Segundo encontro – Elucidações	80
3.4 Núcleos de significação: instrumento de análise dos dados produzidos	83
3.4.1 Leitura flutuante e os pré-indicadores	84
3.4.2 Os indicadores.....	86
3.4.3 Os núcleos de significação	88
3.5 Critérios éticos.....	90
3.6 Aspectos sobre o processo de produção de dados no Encontro Coletivo “Rabiscos”	92

3.6.1 Aspectos sobre o processo de produção de dados no Encontro Individual “Elucidações”	95
3.7 Levantamento dos Pré-indicadores e Constituição dos Indicadores	97
4 NAVEGANDO EM ESTAÇÕES: O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	101
4.1 Núcleo 1 - Ensinar Filosofia: Conhecimento, avaliação e metodologia.....	101
4.2 Núcleo 2 - O estudante com TEA na escola: Relações, apoios e barreiras.....	116
4.3 Núcleo 3 – A docência: Formação, prática e percalços	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A: PLANEJAMENTO DO ENCONTRO COLETIVO (RABISCOS)	158
APÊNDICE B: PLANEJAMENTO DO ENCONTRO INDIVIDUAL (ELUCIDAÇÕES).....	159
APÊNDICE C: TABELA DOS PRÉ-INDICADORES – SEJO	161
APÊNDICE D: TABELA DOS PRÉ-INDICADORES – MARGOT	165
APÊNDICE E: TABELA DOS INDICADORES	170
APÊNDICE F: TABELA DOS NÚCLEOS	182
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	183

CONVITE À JORNADA POR MUNDOS EXTRAORDINÁRIOS

"Existe um mundo para cada espécie. Mas, para cada bicho da espécie humana, existe um mundo diferente."

Mário Quintana

Início esse texto com um convite, inspirado por Marilena Chauí, que em seu livro convida as pessoas a conhecerem a Filosofia. Proponho, então, uma jornada com destinos plurais, onde buscamos – parafraseando José Mauro de Vasconcelos¹ – descobrir a beleza que reside dentro de cada um, e não nas coisas. Acreditamos, como Mário Quintana, que há um mundo diferente para cada ser humano; assim, esta viagem é um convite para conhecer esses mundos extraordinários.

Nesse percurso, a experiência de escrever este texto leva-me a crer que estou no caminho mais adequado, encontrado por mim nessas andanças da vida. Encontros e desencontros nos levam a algo, sempre. Esse algo, às vezes, só é percebido quando conscientemente dançamos em memórias, ao som das sensações e dos sentimentos. Nós, seres sensíveis, tateamos aquilo que foi vivido e que, de alguma forma, nos transformou. Nós, seres resistentes, lutamos, pois o sofrimento não é romântico, é radical.

Penso que esse seria o momento oportuno para compartilhar o meu engraçado encontro com a Filosofia, haja visto que entrei na graduação em Filosofia sem a conhecê-la. Durante meu Ensino Médio em uma escola particular de um bairro de Mossoró, raramente tivemos aulas de Filosofia. Na verdade, pouquíssimas vezes tivemos aulas em que mencionavam sobre os filósofos. Apenas no último ano, tivemos algo que se aproximava de uma aula da disciplina, mas nada satisfatório. Não culpo o professor, era um sujeito paciente. O ponto é que não é fácil trabalhar Filosofia com pessoas que a viam como uma estranha figura, até caricata.

Confesso que não era um estudante exemplar. Meus interesses eram bem restritos às Humanas, mais especialmente História. Lembro-me de ter pedido algumas vezes ao professor de História para ministrar aulas, o que foi concedido, é claro. Adorava a experiência. Na disciplina de História, todos vinham tirar dúvidas comigo, filas enormes para me contatar. Bem, talvez tenha exagerado um pouco. Porém, quando o assunto era

¹ Escritor brasileiro. Conhecido por ter escrito o romance infanto-juvenil *Meu Pé de Laranja Lima* (1968), que narra a história de Zezé, um menino de cinco anos, que mora nos arredores da cidade do Rio de Janeiro.

Exatas... Prefiro não comentar. A partir dessas experiências, decidi tentar História na UERN, mas o destino tinha outros planos para mim.

Acabei entrando em Filosofia. A razão é a seguinte: um erro levou-me a uma decisão equivocada que negava meu desejo mais profundo. Resumindo: uma “leseira” me fez colocar Filosofia em primeiro e História em segundo no SISU; até hoje não sei qual era a intenção genial, mas só sei que foi assim. Passei. Não vou mentir que felicidade não foi exatamente o primeiro sentimento que me invadiu. Por isso busquei uma forma de tentar aliviar o peso de minha decisão. Eis que surgiu a mudança de curso por meio da transferência interna, uma luz no fim do túnel, suspiro de alívio para um oprimido desatento, a chance de meu fervoroso desejo. Todavia, se está lendo isso... Sabe que não deu certo.

A primeira aula foi intrigante. Pra dizer o mínimo. Você, leitor(a) deve pensar “imagino, Filosofia ainda mais”. Pois é. O debate era sobre Filosofia Continental e Filosofia Analítica. Montaram um ringue, dois professores argumentando, parecia um duelo dos filmes de velho oeste. Aquilo me fascinou. Depois, aproximei-me de algumas pessoas que, inicialmente, eu não acreditava, mas eram parecidas comigo. Aquilo me fixou. Até hoje essas pessoas são meus amigos e minhas amigas. Se estou aqui, eles têm uma parcela de responsabilidade também.

Durante minha graduação, paguei diversas disciplinas em cursos diferentes, pois adorava conhecer a realidade das outras pessoas. Paguei disciplinas em Serviço Social, Direito, Ciências Econômicas, Medicina, Enfermagem, Pedagogia. Cada uma trazendo algo novo e enriquecedor. No entanto, iremos focar na experiência em Enfermagem, pois foi lá que tudo mudou. A disciplina de Didática, ministrada pela professora Helena Ferreira, de sorriso cativante e gentileza inefável. A tarefa final da disciplina era fazer um plano de aula sobre qualquer tema. Eu, estava estudando Filosofia Antiga e juntei com um tema que adorava: o Amor. Então, fiz um plano sobre “O Amor em Platão”. Pois bem, quando ouviram o título do meu plano, as pessoas da turma pediram para que eu ministrasse a aula. A professora Helena adorou a proposta e sugeriu que fosse a última aula da disciplina, como um encerramento. Assim o fiz. Estava ansioso. A aula foi satisfatória e recebi um feedback positivo.

Quando terminou a aula na Faculdade de Enfermagem, que fica no centro da cidade, me dirigi ao *campus* Central, mais precisamente ao departamento responsável

pelas transferências. Sentia uma urgência, uma necessidade interior que precisava ser atendida. Todas as experiências vividas, as amizades feitas, os conteúdos incríveis... Tudo parecia explodir dentro de mim. E, então tudo se encaixou em uma aula sobre o sentimento que arde sem se ver². No início do curso e até aquele momento, estava determinado a entrar em História. Era meu sonho de juvenzinho. Então, por que estava correndo contra o tempo para impedir aquela mudança de curso? Porque mudei. Mudamos, às vezes sem perceber. Assim foi. A pessoa responsável pela transferência de um curso para o outro comentou que se tivesse demorado mais o processo teria sido completado. Daí, pensei comigo mesmo, era para ser assim... Se estou aqui é porque algo que fiz “errado” se tornou a coisa mais certa de minha vida. Isso é possível graças as mudanças que nos transforma. Nas relações, que foram surgindo quando entrei no curso, me encantaram, e, assim, decidi ficar; “traindo” meu Eu do passado que sonhava com o curso de História.

Nesse período em que estive na graduação, também idealizei junto de alguns colegas, um projeto chamado “Por Mundos Extraordinários”, cujo objetivo era pensar o ensino de Filosofia e a inclusão, construindo estratégias pedagógicas. O projeto, infelizmente, não saiu do papel, mas sua semente perdurou. Por isso, coloquei o mesmo nome no título, não apenas como homenagem, mas a materialização de uma ideia que não “morreu”.

Essa primeira parte é relevante para mostrar minha trajetória, alguns traços de minha personalidade. Agora, vamos nos aprofundar no meu encontro com meu objeto de pesquisa. Para isso, precisamos saltar no tempo. No ano de 2021, quando estava concluindo minha graduação. Aceitei a proposta em acompanhar um jovem autista do 9º ano do ensino fundamental. Embora tivesse cursado a disciplina de Educação Especial, sinceramente, estava longe de oferecer arcabouço suficiente para auxílio ou construção de uma metodologia inclusiva, especialmente porque esse debate ainda é bastante escasso no curso de Filosofia. Mas imagino que essa realidade também constitua diversos outros cursos que se propõem a formar professores para a educação básica.

Voltando para minha experiência nessa escola junto ao estudante no espectro autista, percebi que todos os professores tinham dificuldades em trabalhar com ele. Alguns demonstravam o interesse, mas não sabiam como agir; outros tentavam ao

² Referência a Camões.

máximo ignorá-lo. Esse processo causava sofrimento para todo mundo envolvido. Infelizmente minha permanência nesse emprego foi breve devido aos custos do deslocamento, pois superava o salário recebido. No entanto, essa experiência plantou uma semente. Incômoda, diga-se de passagem, mas como expressei inicialmente, o sofrimento não é romântico, mas é radical.

Pensei comigo mesmo: o que faria se fosse o professor de Filosofia e tivesse um estudante autista? Bom, decido que não irei ignorá-lo, mas surgiu a questão: como posso trabalhar junto dele? Essa uma dúvida que perpassa na cabeça de muitos educadores. Precisava de respostas. Para isso, precisaria conhecer mais sobre o espectro.

Antes, sentia uma segurança ao ministrar aulas. Quando tive consciência do desconhecido, ou seja, de realidades diferentes e pessoas diferentes, e algumas atípicas, percebi que tinha medo; precisava agir! Precisava conhecer, era um desafio a ser superado.

Minha área de interesse e pesquisa transitava entre política, mente e ética. Sobre política e ética, estudei o pensamento de Locke - sobre a tolerância religiosa -, Hobbes – a força política do leviatã -, e Spinoza – sobre a liberdade. Sobre mente, estudei alguns autores como John Searle, Christopher S. Hill, João de Fernandes Teixeira, todos discutindo a questão da consciência. A Educação não me despertava interesse. Não sei se isso seria devido às mediações no curso que auxiliaram na constituição de meu desinteresse. De todo modo, vi na especialização em Educação e Contemporaneidade uma porta de entrada para esse campo tão vasto. Fiquei realmente fascinado. Porém, nunca deixei a Filosofia. Meu trabalho de conclusão da especialização foi sobre o Ensino de Filosofia e a Literatura de Cordel, uma experiência enriquecedora, que reafirmou em mim a necessidade de pensar novas metodologias para ensino da Filosofia na Educação Básica, corroborando com a ideia de conexão entre a disciplina e a realidade do educando.

Como docente, estive a frente de disciplinas como Maker, uma disciplina transversal que une tecnologia, projetos e metodologias ativas. Embora não fosse Filosofia, buscava trazer importantes reflexões filosóficas para as temáticas propostas em cada mês. Estive também como professor de Filosofia, mas tive de me ausentar para dar conta do mestrado. Essas experiências se revelaram desafios nas práticas pedagógicas e filosóficas do ensino de Filosofia, sobretudo na inclusão dos alunos. Afastando-se da ideia

de aluno abstrato, aproximando-se da realidade implicada em uma diversidade do alunado, atravessada pela atipicidade, por exemplo.

Nunca deixei de pensar naquele estudante autista, nem nos outros estudantes daquela escola que também eram autistas. Depois, pensei nas tantas outras escolas da minha cidade e nas diversas realidades que nela existem. O que estaria acontecendo? Eu temi que minha disciplina de formação fosse excludente. A Filosofia não deveria ser marco de limitação, mas de potencialização, penso eu.

Se lutamos tanto pela presença da Filosofia na Educação Básica, porque não nos detemos em discutir mais sobre os processos de inclusão no Ensino de Filosofia, por exemplo? Ao meu ver, é uma forma de resistência e de luta. Luta pelo quê? Bom, luta não somente por nossa presença na Educação Básica, isso é fato. Mas luta junto de uma minoria, pelo reconhecimento e afirmação de suas potencialidades pouco exploradas, inteligências ocultadas, direitos negados e suas vozes silenciadas por um sistema que veste e vende camisetas, mas os corações são vazios e apáticos. Este trabalho não tem fim em si mesmo, pois não é a palavra final, mas um convite para um diálogo, tal como foi afirmado no início; não se pretende responder todas as questões, pois seria uma tarefa inconcebível, mas quer enveredar novos caminhos e possibilidades; não busca construir uma única solução, pois seria muita pretensão, mas quer evidenciar essa problemática, escutando as vozes protagonistas deste cenário. Em outras palavras, esse trabalho traz um cenário de sofrimento, incertezas, inseguranças e desconhecimentos, mas sobretudo esforços; como havia dito antes, que o sofrimento não seja romântico, mas radical.

INTRODUÇÃO

Nossa jornada começa com a definição expressa na legislação brasileira, através do Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015³, da LDB/96 e da própria Constituição Federal de 1988, que estabelece a Educação Inclusiva como um princípio fundamental para construção de uma educação ideal que assegure o direito à educação de qualidade para todos e todas. No entanto, a realidade vivenciada nas escolas muitas vezes revela um hiato entre o “dever” e o “ser”, que precisa ser explorado. Ou seja, há para a escola esse aspecto normativo instituído, que apresenta a prescrição de um dever que viabilizaria uma educação de qualidade; no entanto, ao considerar a realidade objetiva, o que se tem é uma escola destoante desse dever, por enfrentar dificuldades para cumpri-lo, fazendo-se, assim, presente um hiato entre a norma e a realidade objetiva.

O presente estudo se propõe a explorar esse hiato não apenas considerando-o como uma lacuna a ser preenchida, mas como um espaço complexo e contraditório, que se constitui em movimento. A pesquisa tem como objetivo apreender, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN.

Nesse processo, temos como objetivos específicos: 1) analisar as contradições presentes na prática pedagógica no ensino de Filosofia em contextos inclusivos, a partir das vivências docentes na sala de aula; 2) identificar as condições concretas do trabalho docente que atravessam o processo de inclusão de jovens com autismo no ensino de Filosofia; 3) Analisar os desafios formativos da docência em Filosofia, no que se refere à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Destacamos que a escolha da disciplina de Filosofia se relaciona com a necessidade de problematizar como os saberes e práticas dessa área vêm sendo construídos nas escolas, sobretudo no contexto de inclusão escolar. Entendemos que, ao considerar as significações dos(as) professores(as), não estamos apenas tratando dos desafios e limites da disciplina de Filosofia, num exercício de retrospectiva, mas também as suas potencialidades, atravessadas pelas contradições do real, pavimentando o ainda-não,

³ Também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

num exercício prospectivo de construção de práticas do *filosofar* constituído na/pela perspectiva inclusiva na educação.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva no Brasil possui um cenário marcado por desafios e avanços importantes. A partir da Constituição Federal de 1988 – conhecida como a Constituição Cidadã –, foram introduzidas novas bases para a Educação Inclusiva que já era presente no Brasil. Nesse contexto, com a Constituição Cidadã, o Estado assume a responsabilidade pela seguridade social, pela assistência social e pela garantia de uma educação de qualidade como direito de todos e todas. Esse marco legal, alinhado aos movimentos internacionais de Direitos Humanos, foi sendo consolidado e fortalecido ao longo dos anos por meio de legislações e políticas, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver Sem Limites (2023), entre outros documentos. Essa trajetória atravessa questões como o combate ao capacitismo, a luta pela garantia dos direitos conquistados e contra a violência para com as pessoas com deficiência, aspectos importantes para os processos de inclusão.

Tratando do aspecto ideológico, podemos, em linhas gerais, segundo Sassaki (1999), identificar quatro fases que coexistem e integram de forma complexa a realidade objetiva: a exclusão, a segregação institucional, a integração social e a inclusão. A exclusão se caracteriza pela marginalização deliberada, o apagamento e a descrença na capacidade de inserção das pessoas com deficiência na sociedade; a segregação institucional adota uma postura paternalista, que, embora ofereça proteção e cuidado, ainda nega as diferenças e as possibilidades de educação para esses sujeitos; a integração social diz respeito à inserção da pessoa com deficiência, mas separada das pessoas sem deficiência em um mesmo lugar, em uma convivência parcial; por fim, a inclusão no qual a sociedade assume um compromisso de construir possibilidades para equidades nas oportunidades para pessoas com e sem deficiência.

Vale salientar que, segundo Sassaki (1999), essas quatro fases não devem ser vistas como etapas – embora tenham uma relação historicamente determinada e marquem diferentes momentos dela –, mas como perspectivas que coexistem, se entrelaçam e se encontram em constante disputa, o que evidencia uma complexidade da relação com a

alteridade. Isso ressalta os desafios em construir uma sociedade inclusiva, e, desse modo, uma educação que inclua efetivamente os sujeitos. Nesse contexto, os campos da Filosofia e da Educação Inclusiva convergem de maneira relevante sobre a construção dessa educação que inclua efetivamente os sujeitos, assumindo o potencial transformador das práticas pedagógicas inclusiva para os sujeitos.

Nesse cenário, é fundamental entender que a Filosofia no ensino médio suscita inúmeras discussões relevantes sobre sua natureza. A questão “Filosofia, para quê e para quem?” nos leva a explorar alguns aspectos interessantes no entendimento da disciplina: O primeiro aspecto é o percurso institucional turbulento da Filosofia na Educação Básica, como discutido por Costa (2020) e Fávero, Centenaro e Santos (2020). Essas disputas levaram à flexibilização/exclusão da Filosofia no currículo, sendo abordada de forma transversal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Fávero; Centenaro; Santos, 2020); o segundo aspecto se refere a utilidade da Filosofia, partindo das dúvidas do “Por que estudar isso?”, questionamentos válidos e baseados na ideia de que a Filosofia não possui uma aplicação prática imediata e visível (Chauí, 2013). Essa visão reflete um senso comum que valoriza um contexto educacional em que a eficiência e a preparação para o mercado de trabalho são prioridades, colocando como secundário ou irrelevante disciplinas como Filosofia que, de fato, não se propõem a servir a esse pensamento, mas ser-vil - sem valor - ao mercado e a essa lógica de utilidade, transcendendo para um valor que reside na promoção do pensamento crítico e reflexivo; o terceiro aspecto, o foco de nossa pesquisa, se dá na sala de aula, onde envolve questões como a formação de quem ministra a disciplina e como é mediada, os estudantes envolvidos e a forma como são incluídos no processo. Esses três aspectos são indissociáveis para compreender o Ensino de Filosofia. São essenciais para a inclusão de jovens autista no Ensino de Filosofia.

A relevância desta discussão pretende constituir uma educação, coerente com o princípio da educação para todos e todas, que desenvolve práticas pedagógicas e filosóficas que, por meio da diversidade, promovam uma formação que não se desprenda de questões presentes na realidade objetiva nas escolas, como a exclusão. Pelo contrário, preocupa-se com essas questões e busca na diferença o caminho para a inclusão.

Nesse contexto, foi realizada uma revisão sistemática com o objetivo de fazer um levantamento dos trabalhos acadêmicos já produzidos sobre a temática de Ensino de Filosofia e Transtorno do Espectro Autista. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e

Dissertações da CAPES, sem delimitação temporal ou de tipologia, usando três descritores: "Ensino de Filosofia" e Inclusão / "Educação filosófica" e Inclusão / "Educação filosófica" e autismo. Como resultado, identificamos 48 trabalhos no total: 33 referentes ao primeiro descritor; 14 ao segundo descritor; e apenas 1 ao terceiro descritor.

Optamos por delimitar a pesquisa em teses de doutorado e dissertações de mestrado acessíveis no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes pelo fato de serem produções científicas validadas por programas de pós-graduação oficialmente reconhecidos e, além disso, aprovados por bancas examinadoras qualificadas. O fato de podermos pesquisar todas as teses de doutorados e dissertações de mestrado em apenas uma plataforma, sem necessidade de fazer buscas em vários bancos de dados também contribuiu significativamente por essa escolha.

Os trabalhos encontrados foram publicados entre os anos de 1990 até 2023. As buscas ocorreram no ano corrente de 2024, portanto, consideramos apenas os trabalhos nos anos anteriores, a partir de 2023.

No tocante a tipologia dos trabalhos encontrados, observa-se uma predominância significativa de dissertações de Mestrado Acadêmico, que correspondem a 85,4% do total (41). Os trabalhos de Mestrado Profissional representam 25% (12) do total, sugerindo um interesse também na aplicação prática e em contextos educacionais ligados à atuação docente. Já os trabalhos de Doutorado somam 14,6% (7), indicando uma produção menor, em comparação às outras, o que implica em um número reduzido de pesquisas de maior duração nesse campo de estudo.

Quanto a distribuição regional dos trabalhos encontrados a partir dos descritores: "Ensino de Filosofia" e Inclusão / "Educação filosófica" e Inclusão / "Educação filosófica" e autismo, observamos uma predominância da produção concentrada na região Sul e Sudeste do Brasil. Dos 48 trabalhos localizados no total, 25% (12) são oriundos de instituições situadas na região Sul, destacando-se a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com quatro pesquisas. Já a região Sudeste representa 10,4% (5) do total de trabalhos, todos vinculados à Universidade Nove de Julho (UNINOVE), instituição privada do estado de São Paulo. As demais regiões do país, como Centro-oeste, Nordeste e Norte, apresentaram pouca ou nenhuma expressão nas buscas por meio dos descritores

utilizados, revelando uma concentração regional importante no que tange à produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia e a inclusão.

Desse modo, pontuamos, por meio desta revisão sistemática, que há um número pequeno em produções de teses e dissertações sobre a temática de Ensino de Filosofia e a Inclusão: 48 no total, entre os anos de 1990 até 2023. Esse resultado ressalta a relevância de mais pesquisas que possam contribuir para a atuação docente mais inclusiva no ensino de Filosofia.

Dessa forma, é importante discutirmos sobre o que é o ensino de Filosofia. Essa reflexão levanta questões complexas e interessantes como: “Para que e para quem serve?”, “Como?”, “Qual o sentido?”. Quando se associa ao campo de conhecimento da Educação Inclusiva, novas problemáticas emergem, demandando uma investigação. Este trabalho visa compreender os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN a partir da significação de docentes de Filosofia. Para compreender adequadamente esses processos, é fundamental a compreensão sobre o autismo, suas características e desafios específicos, tendo em vista que esses aspectos desempenham papel *sine qua non* na discussão sobre a inclusão.

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo um dos diagnósticos mais comuns na área da saúde mental (Prizant, 2023); no cenário educacional, segundo o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2023), foi diagnosticado um total de 636.202 estudantes com o Transtorno do Espectro Autista. É importante ressaltar a complexidade diante da diversidade do próprio espectro, como explicita Prizant (2023, p. 296): “[...] as capacidades e os desafios dos autistas se distribuem ao longo de um continuum, e não há duas pessoas que manifestem o autismo exatamente da mesma forma. [...]”. Esta introdução apenas toca na superfície desse tema complexo, que será explorado em profundidade em uma seção dedicada, onde serão discutidos os aspectos essenciais do autismo, e a questão da desigualdade no acesso à saúde para um desenvolvimento integral e suas implicações para a prática educativa inclusiva.

Diante do exposto, o cenário da interseção entre o ensino de Filosofia e a Educação Inclusiva emerge como um campo fértil para a análise da prática pedagógica. Na primeira

seção desta pesquisa: iremos nos debruçar sobre a inclusão como compromisso coletivo para além de uma responsabilidade individual, bem como discutir sobre o que seria inclusão escolar. Debateremos sobre o autismo, a desigualdade social e o acesso à saúde para promoção do desenvolvimento integralizado que potencialize o sujeito. Ao final, apresentaremos uma revisão sistemática sobre o tema da inclusão e ensino de filosofia.

Na segunda seção, iremos discutir sobre os aportes teóricos que sustentam esta investigação, destacando com base na Psicologia Sócio-histórica fundamentada no Materialismo Histórico-dialético: as categorias teóricas vivência, significação (sentido e significado) e sofrimento ético-político. Elas são instrumentos intelectivos para compreender o real.

Na terceira seção, apresentaremos as estratégias metodológicas, isto é, os instrumentos de produção de dados - análise documental e questionário, para caracterização do *lócus* e dos sujeitos participantes -, e os Círculos de Significação para constituição dos dados a serem analisados pelo instrumento dos Núcleos de Significação, que também será descrito.

Na quarta seção, iremos trazer a análise das significações, por meio dos Núcleos de Significação, apresentando desde o levantamento dos pré-indicadores ao aglutinamento para formação dos indicadores e a construção dos Núcleos, bem como a análise internuclear para síntese da investigação, sem que haja um esgotamento da temática.

Em encontros e desencontros, esse estudo demarca e busca compreender o hiato entre o dever e o ser da Educação Inclusiva, isto é, os processos inclusivos- mas não sob uma ótica fria de teorias abstratas. Pelo contrário, é através da ardente força dos afetos - que são revolucionários - daqueles que se envolvem e são vanguarda da educação brasileira, da pretensão da educação para todas as pessoas e são resistência do ensino de Filosofia.

1 O HORIZONTE ILUMINADO: PANORAMA SOBRE A TERRA, O HUMANO E A LUTA⁴

Nesta seção, alçaremos voo para um panorama sobre o problema da pesquisa, isto é, apreender, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN. Em relação à “Terra”, discutiremos a Educação Inclusiva no Brasil, destacando aspectos conceituais e normativas, tratando da inclusão na sociedade e na educação; no que diz respeito ao “Humano”, focaremos na compreensão do sujeito no espectro autista, aprofundando sobre suas características e especificidades diversas; por fim, na “Luta”, apresentaremos os resultados de uma revisão de literatura sobre o ensino de Filosofia e o Autismo, evidenciando a relevância dessa pesquisa e seu potencial impacto no campo educacional.

1.1 Refletindo sobre a inclusão: um compromisso coletivo para além de uma responsabilidade individual

Para tratarmos de Educação Inclusiva no Brasil, precisamos analisar o processo de expansão da escolaridade no país, que se intensificou em meados do século XX, de forma lenta (Kujawa; Martins; Patias, 2012; Leão, 2011). Anteriormente, a educação estava restrita a certos grupos da sociedade que detinham o poder econômico e político na época, isto é, as elites urbanas e os grandes proprietários de terra. O acesso privilegiado ao ensino se colocava como um indicativo da desigualdade existente no Brasil, que só veio a sofrer uma mudança significativa – mesmo de forma desigual (Leão, 2011) - com a Constituição de 1988, por meio do art. 205, que afirma o direito a educação de todos e todas. Mais tarde, nos anos 1990, a LDB de 1996 reforçou o postulado pela Constituição

⁴ Optamos por um título metafórico que cabe uma explicação pormenorizada, bem como a origem dele. Esse título alude a obra de Euclides da Cunha *Os Sertões* (1902), dividida em três partes: A “terra”, que trata do sertão e sua paisagem; O “homem”, discorrendo sobre o sertanejo e sua cultura; e a “Luta”, discutindo sobre o conflito de Canudos. Em alusão disso, nesta pesquisa, como apontamos brevemente no início da primeira seção, ela é dividida em três partes: Na “terra”, discutiremos a inclusão na sociedade e na educação; no “ser humano”, discutiremos sobre a pessoa no espectro autista e os desafios característicos de uma sociedade desigual; na “luta”, discutiremos sobre as pesquisas já realizadas sobre a temática do ensino de Filosofia para jovens no espectro autista.

sobre a educação como direito, sendo um importante documento para os rumos da educação no Brasil.

Ela propôs uma descontinuidade em relação aos séculos de exclusão na educação das outras classes sociais que não detinham o poder econômico e político. É importante frisar que, antes da promulgação da Constituição de 1988, já existiam iniciativas voltadas à alfabetização de pessoas (Kujawa; Martins; Patias, 2020) que não eram oriundas das elites. No entanto, essas iniciativas eram tímidas e restritas a alguns centros urbanos em poucas regiões do país, com impactos pífios.

Nesse contexto, é relevante destacar outro ponto abordado por Geraldo Leão, que trata da qualidade desse processo inclusivo⁵ e da garantia de uma educação de qualidade para todos e todas. Sobre isso o autor expõe:

[...] a expansão da escolarização no Brasil representou muito mais um quadro de massificação da educação, de expansão do acesso, sem que significasse um processo real de democratização. As reformas educacionais foram capazes de ampliar as matrículas, mas sem a promoção de condições adequadas que permitissem a permanência e a vivência de uma educação de melhor qualidade [...] (Leão, 2011, p. 107).

A expansão da escolarização no Brasil expressa pelo autor diz respeito àquela que ocorre fundamentada após a Constituição de 1988 e a LDB. O amplo acesso à educação se faz presente em condições precárias, configurando-se como um processo de “inserção pela metade” (Leão, 2011). Isso ocorre porque, mesmo com a massificação da educação, as condições oferecidas não são suficientes para conceber essa educação que garanta uma vivência escolar que dialogue com a realidade do(a) educando(a), muito menos que assegure a permanência desses sujeitos nas escolas.

Esse processo de “inserção pela metade” reflete uma educação marcada pela desigualdade na vivência escolar: o acesso à escola é ampliado, mas a falta de suporte pedagógico, infraestrutura e recursos humanos adequados limita o potencial de aprendizado dos estudantes, especialmente daqueles que necessitam de apoio adicional, como pessoas no espectro autista. Dessa forma, como podemos considerar uma efetiva

⁵ Ao utilizarmos o termo “inclusivo” ou “inclusão”, podemos constituir a ideia de que a inclusão se dá apenas com sujeitos com deficiência. A raiz desse conceito é a pressuposição de diferenças biológicas, psicológicas, sociais e históricas que não são ocultadas, mas sim reconhecidas e incluídas na educação.

democratização da educação no Brasil? Esse cenário desemboca na chamada por Geraldo Leão, *Pedagogia da Precariedade*⁶, que ocorre em dois tipos interrelacionados:

[...] na sua materialidade a escola é precária em si, mas também porque alimenta entre os jovens estudantes o sentimento de que seus projetos de vida têm que ser “curtos”, moldados na provisoriedade e na incerteza, principalmente entre os jovens com menos recursos econômicos [...] (Leão, 2011, p. 107).

A ideia de precariedade material refere-se às condições físicas da escola, abrangendo sua infraestrutura, recursos pedagógicos e suporte para atender às necessidades dos(as) educandos(as). Essa precariedade impacta diretamente na qualidade do ensino, impondo desafios aos professores, estudantes, e à comunidade escolar como um todo. Na sala de aula, por exemplo, essas limitações dificultam tanto o trabalho docente como o aprendizado e o envolvimento dos(as) estudantes. Podemos entender este como o primeiro tipo de precariedade.

O segundo tipo da precariedade está relacionado aos aspectos psicológicos e os sociais, pois as vivências conturbadas no âmbito escolar podem contribuir para a formação de jovens sem grandes expectativas ou planos a longo prazo para suas próprias vidas. Isso pode ocorrer devido às lacunas e obstáculos que dificultam a efetivação de uma educação de qualidade que é, antes de tudo, um direito. O cenário de dificuldades e carências, dentro da escola, muitas vezes leva à falta de perspectiva na educação como um caminho capaz de transformar a realidade dos(as) estudantes.

Esses dois tipos estão profundamente interligados na concepção de que, na *Pedagogia da Precariedade*⁷, o sujeito acaba por construir visões limitadas, condicionadas a incertezas e até provisórias, especialmente entre os grupos mais vulneráveis e marginalizados. É importante ressaltar que essa relação não se trata de uma questão de causa e efeito direto. Ou seja, não é apenas a defasagem da estrutura escolar que gera a falta de expectativa. A problemática discutida é, antes de tudo, multifatorial. Embora exista uma conexão intrínseca entre o primeiro tipo (as condições materiais da escola) e o segundo tipo (os impactos psicológicos e sociais), não é possível reduzir o problema a um único fator. No entanto, é fundamental destacar que essas dimensões estão entre os

⁶ Conceito utilizado por Geraldo Leão para designar a precariedade nas escolas que geram prejuízos nas trajetórias escolares dos(as) estudantes.

⁷ Essa discussão será retornada, de certa maneira, quando trabalharmos a categoria Sofrimento ético-político, que tem Sawaia (2001) como principal referência nesse tema.

elementos que precisam ser analisados, pois impactam de maneira significativa a vivência escolar e, conseqüentemente, a vida das pessoas.

A trajetória escolar, especialmente dos sujeitos pertencentes a grupos marginalizados e vulneráveis, é minada pela precariedade, sendo frequentemente marcada por insuficiências e incompletudes. A falta de condições adequadas mingua a permanência escolar e pode reforçar a concepção de que o ambiente escolar, em vez de reduzir, agrava as desigualdades (Leão, 2011). Essa problemática não se restringe ao professor em sua relação com o(a) estudante, mas perpassa múltiplas relações.

A proposta de uma educação inclusiva e de qualidade exige a superação da segregação presente em diversos níveis: na sala de aula, na relação entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes; na escola como um todo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Sobretudo, implica no pertencimento, trazendo à tona questões como: “Esse lugar é realmente para mim?” ou “Esse lugar acolhe meu filho ou minha filha?”

Portanto, não é somente discutir a relação professor-estudante, mas de considerar a totalidade dessa relação, imbricada nas contradições que a permeiam. Delegar a responsabilidade do processo de inclusão na escola e na sociedade apenas ao professor é uma abordagem reducionista, pois ignora o papel de outras instituições e agentes públicos – como gestores públicos, universidades, secretarias de educação, etc. – na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A transformação desse cenário requer uma análise integrada, que leve em conta as contradições existentes e as complexidades do sistema educacional, visando à superação da segregação, das precariedades, mencionadas anteriormente, e das desigualdades. Essa transformação deve ser a base para a constituição de uma educação inclusiva que não sobrecarregue um grupo de sujeitos, mas que promova uma mudança coletiva e radical da educação. Para isso, se faz necessária a mobilização, tanto da comunidade escolar quanto da sociedade na promoção de uma educação inclusiva.

Embora esse trabalho se proponha a analisar especificamente o cenário de inclusão de estudantes no espectro autista no ensino de Filosofia, não podemos negar que esses também são grupos marginalizados e vulneráveis, que lutam por escolas que garantam educação de qualidade, pois reivindicam um direito. As precariedades, portanto,

não afetam somente grupo A ou B, tampouco é apenas uma questão material isolada; trata-se de uma questão que atravessa também as vivências dos estudantes, impactando seu desenvolvimento, sua trajetória escolar e suas expectativas de vida na sociedade.

Refletir sobre a inclusão, na perspectiva discutida anteriormente, é considerar que é insuficiente somente descrever a relação professor-aluno, pois, como apontamos, essa problemática está para além dessa relação, embora seja relevante. É problemática a prescrição e sobrecarga sob os(as) professores(as), sem pensar na totalidade dos processos de inclusão nas escolas. Em resumo, a inclusão escolar é um processo que não somente exige ações pontuais de uma pessoa (“esticar a mão”), mas implica em mover-se totalmente, em se propor a estar em movimento. Trata-se de uma mudança radical da sociedade, que não é tão confortável quanto simplesmente “esticar a mão”, e vai além de uma responsabilidade individual, sendo um compromisso coletivo e profissional.

É perigoso pensar em transformar apenas o espaço escolar a qualquer custo, enquanto fora das escolas, nos corações das pessoas, dentro e fora da escola, e no modo de produção capitalista que impacta as relações, a segregação e a exclusão ainda imperam. A escola deve ser um espaço de acolhimento às diferenças, mas não pode ser o único local de inclusão na sociedade; não deve funcionar apenas como um refúgio, pois refúgio sugere um perigo que espera do lado de fora. Para fora, a criança e o jovem, sempre retornarão ao fim do dia. Assim, o compromisso coletivo precisa ir além de uma comunidade escolar inclusiva; deve, acima de tudo, buscar uma sociedade inclusiva.

Ao entendermos a inclusão como um compromisso que ultrapassa o ambiente escolar, pode surgir a pergunta: “Por que, então, esta pesquisa focaliza as significações constituídas pelos professores de Filosofia?”. Embora a inclusão vá além da escola, esta pesquisa foca nos professores de Filosofia porque a escola é atravessada pelas contradições históricas e sociais, pois não se dá de forma isolada. É a partir das significações de professores constituídas, nesse contexto tensionado, que podemos nos aproximar da complexidade que envolve o processo de inclusão. Com licença poética e inspirados em Vigotski, respondemos que essa relação é nosso ponto de partida - como se estivéssemos observando a face visível da lua. Contudo, nossa inquietação nos motiva a ir além, em direção ao lado oculto da lua, buscando analisar as profundezas dessa

relação para compreender suas implicações na totalidade do processo; ver além do aparente e alcançar o real⁸.

Assim, tomando a relação professor-aluno como ponto de partida para investigar o que está além da superfície, avançamos para uma reflexão sobre a totalidade da inclusão no contexto escolar. Para alcançar esse objetivo, é necessário, primeiramente, pormenorizar a questão da inclusão na escola e na sociedade.

1.1.2 Mas afinal, o que é a inclusão na escola e na sociedade?

A inclusão nas escolas é um tema amplamente debatido, mas longe de ser esgotado. Ao tratar sobre esse tema, é possível explorar questões normativas e conceituais, que se relacionam com as práticas pedagógicas nas escolas, e que se dão nas esferas internacionais, nacionais e locais. Nesta subseção iremos trazer algumas considerações sobre o tema da inclusão e sua dinâmica nas escolas.

É importante destacar que, para discutir a inclusão escolar, é necessário considerar um pressuposto fundamental: a relação da sociedade com as diferenças na atenção educacional. É incontornável tratar da inclusão sem discutir este ponto, isto é, o modo como as pessoas, quando se trata de educação, se relacionam com as diferenças, pois não se resume em apenas uma questão técnica ou prática, mas, sobretudo, nos valores construídos histórico e socialmente pelos sujeitos. Ao lançarmos a pergunta: “O que significa, para a sociedade brasileira, a educação de pessoas com deficiência?”, encontramos um ponto de partida para refletir sobre a inclusão, especificamente no âmbito escolar.

Essa reflexão nos leva a compreender que a inclusão não se trata apenas de discutir questões do âmbito das políticas ou estruturas educacionais - quando tratamos sobre a inclusão escolar -, mas também está ligada às relações sociais para com as diferenças, mais precisamente às pessoas com deficiência. Nesse prisma, Sassaki (1999) apresenta

⁸ Alguns elementos trazidos, como o movimento do aparente para o real, a questão da totalidade, serão esmiuçados na seção metodológica, pois é a partir do método que se constrói o olhar sobre determinado fenômeno pesquisado.

quatro fases de inclusão que permeiam a sociedade⁹. A primeira fase é a exclusão, na qual as pessoas assumem uma postura opressiva em relação às pessoas com deficiência. Com isso, “[...] nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiências, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava perseguia e explorava estas pessoas [...]” (Sasaki, 1999, p. 112).

Esse pensamento de Sasaki dialoga com as reflexões de Mazzotta (2011), que, no contexto das atitudes sociais, caracteriza esse cenário como uma marginalização das pessoas com deficiência. Uma hipótese levantada por Mazzotta para o fundamento dessa atitude é a seguinte:

A própria religião com toda sua força, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências¹⁰ (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (Mazzotta, 2011, p. 16).

A marginalização de pessoas com deficiência pode ser entendida, nesse contexto, como uma resposta à incongruência percebida entre a ideia de “perfeição da criação divina” e a existência de indivíduos considerados “imperfeitos” sob essa perspectiva. Essa visão tem raízes religiosas, sendo inclusive ressaltada por Sasaki (1999).

É fundamental destacar que essa postura não é universal, ou seja, não é compartilhada por todas as tradições religiosas. Vigotski, em *Fundamentos da Defectologia* (2022, p. 41), aponta a existência de diferenças na forma como algumas sociedades lidavam com a deficiência, mesmo aquelas fundamentadas em preceitos religiosos:

[...] Em alguns povos, digamos que, como consequência do trabalho supersticioso-místico fornecido aos cegos, cria-se um respeito especial pelo cego, a confiança em sua clarividência espiritual. Ali, o cego se converte em um profeta, juiz, sábio; quer dizer, a causa da deficiência ocupa uma posição social alta [...].

Este exemplo apontado por Vigotski (2022) ajuda a entender que a visão sobre a deficiência e seu papel na sociedade não são fixos, mesmo quando as concepções têm

⁹ É importante observar que elas não se dão como etapas, pois teríamos de considerar a superação, o que não é o caso.

¹⁰ O termo “portador de deficiência” se encontra em desuso. Sendo assim o termo adequado é PCD (Pessoa com Deficiência) conforme definido na Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

uma origem comum – como o misticismo ou a religiosidade. Ao contrário, trata-se de um produto da construção histórica e social de cada sociedade.

A segunda fase, apontada por Sassaki (1999) que merece ser destacada refere-se à segregação institucional. Diferente da exclusão, na segunda fase não se ignora a pessoa com deficiência, mas busca atendê-la de maneira paternalista. Nesse contexto, as pessoas com deficiência passam a ser dependentes da ajuda de outras pessoas, geralmente em instituições religiosas ou filantrópicas (Sassaki, 1999), sendo limitadas a receberem suporte sem que haja uma mudança da conjuntura social. Isso mantém o *status quo* de vulnerabilidade social da pessoa com deficiência, apenas havendo um suporte temporário e superficial, sem promover o desenvolvimento da autonomia e da independência¹¹ do indivíduo ou mesmo uma mudança da estrutura social, intensificando os impactos da deficiência.

Nesse contexto, entendemos que os impactos da deficiência são, acima de tudo, de cunho social, coadunando com o pensamento de Vigotski na sua obra *Fundamentos da Defectologia* (2022). Em uma sociedade que não se propõe a transformar suas estruturas e práticas excludentes, perpetua-se um modelo que limita as possibilidades de inclusão. Isso leva a pautas sobre inclusão que, embora relevantes, infelizmente, nascem mortas ou definhando.

A inclusão, embora tenha avançado com a implementação de leis que garantem direitos fundamentais às pessoas com deficiência, ainda enfrenta desafios; no âmbito escolar, por exemplo, para consolidação de uma educação inclusiva. Sem um compromisso em transformar não apenas o ambiente escolar, mas também as relações sociais, econômicas e culturais (Garcia, 2013), corre-se o risco de que a inclusão permaneça restrita ao discurso, ou restrita a alguns espaços, sem alcançar impactos efetivos na autonomia, na independência e no desenvolvimento das pessoas com

¹¹ Para Sassaki (1999), a autonomia refere-se à “[...] condição de domínio no ambiente físico e social, preservando o máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce [...]” (Sassaki, 1999, p. 36). Em outras palavras, maior ou menor autonomia significa que a pessoa tem mais ou menos controle sobre os ambientes físicos e sociais em que está inserida. Já a independência diz respeito “[...] não só da quantidade e qualidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação [...]” (Sassaki, 1999, p. 37). Ou seja, está relacionada à capacidade de fazer escolhas e exercer controle sobre as próprias ações, ainda que, em alguns casos, seja necessário suporte para sua execução. Importante pontuar que a independência é algo a ser desenvolvido em interação com outros para que aja essa autodeterminação. Esses conceitos serão aprofundados na seção de metodologia.

deficiência, especialmente no que diz respeito à valorização de suas possibilidades de desenvolvimento na sociedade.

Na terceira fase, chamada de integração social, Sassaki (1999) afirma que, ao criar um ambiente em que as pessoas com deficiência estão presentes, mas sem promover mudanças nas práticas sociais, nos espaços físicos, nas atitudes, a sociedade se encontra em uma situação de integração social. Sobre isso, o autor pontua as três formas de integração social. A primeira delas, ocorre:

[...] Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar espaços físicos e sociais [...] sem nenhuma modificação por parte da sociedade [...] (Sassaki, 1999, p. 34).

Essa postura apresenta as pessoas com deficiência como as únicas responsáveis pelo seu processo de inserção nos espaços físicos e sociais, evidenciando uma perspectiva unilateral. Dessa forma, cabe exclusivamente a elas superar as barreiras existentes, enquanto a sociedade não se proporia em realizar mudanças que favoreçam a inclusão e a acessibilidade.

A segunda forma de integração social que o Sassaki expressa diz respeito a uma postura que, embora não seja de inércia da sociedade, ainda implica numa ação que exige o esforço maior da pessoa com deficiência para se “adequar” e, assim, ocupar os espaços físicos e sociais. Nessa perspectiva, ele diz que a segunda forma ocorre:

[...] Pela inserção daqueles portadores¹² de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes [...] (Sassaki, 1999, p. 34).

Nesse caso, a integração social ocorre uma intervenção limitada da sociedade que, para garantir a convivência e a superação das barreiras existentes realizam adaptações pontuais. Essa abordagem circunscreve e condiciona a pessoa com deficiência à somente realizar alguma atividade ou a ocupar determinado espaço, como o educacional, se houver uma intervenção, o que resulta em uma segregação entre indivíduos que acabam por participar de atividades distintas, mesmo estando no mesmo ambiente.

¹² Fazemos uma crítica à terminologia "portador", apresentando o entendimento que a deficiência não é um objeto ou uma carga que se transporta (porta) e da qual se possa separar, mas sim uma característica da identidade do sujeito. Essa postura crítica se encontra alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica.

A terceira forma de integração social apontada por Sasaki se refere a departamentalização dos espaços comuns, em que se separa as pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência. Por exemplo, ambas ocupam a mesma escola, no entanto, existe uma classe especial somente para as pessoas com deficiência. O autor expressa então que essa forma ocorre:

[...] Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa [...] (Sasaki, 1999, p. 35).

Essa abordagem busca promover a convivência entre as pessoas com e sem deficiência que, no entanto, mas mantém barreiras estruturais entre pessoas com e sem deficiência. A departamentalização limita a oportunidade de interação e colaboração, constituindo uma convivência parcial que perpetua a ideia de que as pessoas com deficiência precisam de um espaço separado para se desenvolver.

Passemos a elucidar sobre a quarta fase descrita por Sasaki, que é a de inclusão. Para ele, não haveria uma unilateralidade tal como na fase de exclusão ou da fase de segregação institucional, donde há relação com a integração social discutida acima nas suas três formas. No tocante a fase de inclusão, o autor expõe que essa é:

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] [trata-se de] um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos [...] (Sasaki, 1999, p. 41).

Nessa fase de inclusão, a bilateralidade supera a unilateralidade, indicando que tanto a sociedade como a pessoa com deficiência estão em cooperação para efetivar a inserção de todos nos espaços físicos e sociais. Desse modo, não se propõe uma separação, uma postura pontual e limitada, tampouco uma ação exclusiva dos indivíduos com deficiência. A sociedade então assume um compromisso que busca a equiparação de oportunidades para todos. Em outras palavras, constrói possibilidades para a autonomia e a independência da pessoa com deficiência, superando a ideia de paternalismo e manutenção do *status quo* de vulnerabilidade social da pessoa com deficiência.

Essa postura propõe uma mudança na forma como a sociedade entende e se relaciona com as pessoas com deficiência, sobretudo a educação e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, incluindo aquelas no espectro autista, o que contribui para construção de um novo tipo de sociedade, transformando não somente os espaços físicos, mas a mentalidade de todas as pessoas (Sassaki, 1999). Essa perspectiva sobre inclusão aproxima-se da psicologia proposta por Vigotski (2022, pp. 40-41), que diz:

[...] a criança não sente diretamente seu defeito¹³. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança [...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica [...].

Sem pretender estabelecer uma equivalência entre os autores, a contribuição de Vigotski é mobilizada como uma aproximação teórica que permite aprofundar a discussão sobre a inclusão, sobretudo ao evidenciar que as dificuldades vividas pelas pessoas com deficiência são constituídas nas relações sociais e nas condições históricas de sua inserção.

Essa compreensão da deficiência como fenômeno atravessado por determinações sociais e históricas também encontra expressão no campo político e jurídico, por meio de marcos normativos que buscaram institucionalizar princípios inclusivos. No contexto desta pesquisa – focada nas pessoas no espectro autista –, podemos destacar, no cenário global, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6949/2009), que reconhece a importância da inclusão social e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, incluindo autismo.

No âmbito nacional, a promulgação da *Lei Brasileira de Inclusão* (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em 2015 consolidou direitos fundamentais e reafirmou o compromisso com a inclusão. Além disso, destaca-se a Lei Berenice Piana, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei assegura direitos essenciais, como o diagnóstico precoce, acesso ao tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), promovendo a dignidade e a inclusão das pessoas no espectro autista.

¹³ Cabe destacar que essa terminologia, atualmente, é pouco usual e considerada inadequada. Todavia, no contexto histórico de produção da obra vigotskiana, o termo integrava o vocabulário acadêmico vigente.

Essas conquistas, contudo, não se limitam ao nível federal. No plano regional, mais precisamente no Estado do Rio Grande do Norte¹⁴, destaca-se a Lei nº 10.987 de 2021, que estabelece as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Essa legislação enfatiza a promoção da inclusão dos estudantes com TEA no ensino regular, com apoio e as adaptações necessárias, além de incentivar a formação e a capacitação de profissionais envolvidos tanto na pesquisa quanto no atendimento às pessoas no espectro autista.

Essas conquistas normativas são passos fundamentais para consolidar o reconhecimento das diferenças, construir uma sociedade plural e um ambiente escolar diverso que acolhe essa diversidade. Contudo, as lutas pela inclusão e a efetivação dessas políticas nas escolas defrontam barreiras significativas. Entre elas, destacam-se as atitudes de marginalização e assistencialismo em relação às pessoas com deficiência, e os impactos da Pedagogia da Precariedade, que é marcada pela insuficiência de recursos humanos e materiais, a carência de formação adequada para os profissionais da educação e práticas pedagógicas que contemplem a inclusão nas escolas.

Nesse prisma, é necessário ir além de adaptações pontuais ou medidas momentâneas para garantir que as questões normativas sejam atendidas. Demanda-se, para isso, uma transformação do paradigma educacional, como aponta Mantoan (2015). Essa transformação implica em uma mudança estrutural nos currículos, métodos de ensino, avaliações e organização escolar, de modo a superar modelos tradicionais que historicamente favorecerem a homogeneização e a exclusão de estudantes que não se encaixavam em padrões de “normalidade”¹⁵ no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Nesse contexto, Soares, Araújo e Pinto (2020, p.76) ressaltam que:

[...] a aprendizagem não se reduz a um reflexo objetivo e especular da realidade, pois trata-se de um fenômeno psicológico, cujo processo é sempre mediado por ações criativas e colaborativas. Assim sendo, é o indivíduo que aprende, mas essa condição só é possível na relação

¹⁴ São presentes outras duas leis direcionadas a pessoas no espectro autista no Estado do Rio Grande do Norte: A Lei nº 11.235, de 2022 que formula uma política estadual de atendimento e diagnóstico às pessoas com TEA; e a Lei 11.080, de 2022, que adota um sistema de inclusão escolar “ABA” para crianças e adolescentes com TEA nas escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. Vale ressaltar que tem consenso sobre o ABA ser a única alternativa para a inclusão escolar,

¹⁵ Conceito diferente de normalização que é expresso por Sassaki (1999). Para o autor, a normalização seria criar ambientes parecidos com os vivenciados pela população geral, mantendo a separação dos demais que não possuem deficiência e que não estão segregados nesses espaços “criados”. Orrú (2017) aborda que a normalidade seria a concepção de uma turma homogênea, na qual as diferenças seriam desconsideradas em detrimento de um ideal de educando(a) cristalizado(a).

dialética com o outro, o que possibilita que a relação seja colaborativa e a aprendizagem criativa [...].

Ao criticar uma visão reducionista e especular da realidade, Soares, Araújo e Pinto colocam em questão a homogeneidade e a posição passiva do educando. Essa crítica dialoga com a ideia bancária da educação, discutida por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2018), segundo a qual o professor assume o papel de transmissor absoluto do saber, enquanto os estudantes são vistos como recipientes passivos, desprovidos de ação no próprio processo de aprendizado. Outro ponto importante é a relação entre colaboração e criatividade. Em vez de considerar a ação criativa como algo isolado – uma espécie de genialidade sem consideração do meio em que se vive –, o autor aponta que colaboração e criatividade se dão em um processo em que uma ação constitui a outra dialeticamente. Dessa forma, a criatividade não é fruto de um inatismo ou se dá de forma solitária, mas é um processo coletivo, no qual os sujeitos, na relação dialética com o outro, considerando as condições sociais e históricas, se transformam e mudam a realidade.

A incompatibilidade entre essa concepção de educando nesse modelo tradicional e a perspectiva defendida por Soares, Araújo e Pinto (2020) torna-se evidente quando ele enfatiza que o processo de aprendizagem não pode ser dissociado da trajetória individual e social do sujeito:

[...] [o processo de aprendizagem] assim como o de ensinar, é marcado por uma história social, construída pelo conjunto dos homens, mas trata-se também de um fenômeno único, mediado pela história afetiva de cada sujeito que aprende e ensina [...] (Soares, Araújo e Pinto, 2020, p. 76).

Essa abordagem ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade dos estudantes, refletida na diversidade da sala de aula, e promovam uma aprendizagem que dialogue com suas vivências, e se tornem motivadoras ao serem construídas coletivamente, permeadas pelas relações e historicidade dos sujeitos. Desse modo, a aprendizagem não se encerra na relação professor-educando, pois considera um sujeito que não é especular e abstrato, mas concreto e multideterminado, atravessado por fatores sociais, culturais e afetivos que constituem o seu desenvolvimento.

Orrú (2017) também critica a visão reducionista e especular presente nesse modelo de ensino tradicional, destacando que uma de suas principais características é a cristalização do educando. Essa cristalização implica em uma visão fixa e reducionista na sala de aula, constituindo uma educação que, a golpes de martelo, homogeneiza os

sujeitos, moldando-os a um padrão único, desconsiderando suas singularidades e especificidades. Nesse contexto, Orrú expressa:

[...] existe uma pseudo e comediente ideia que a homogeneidade se encontra presente em uma turma de alunos. Essa crença irreal tem levado por séculos professores a aplicarem métodos de ensino iguais para uma mesma turma, acreditando que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo limite de tempo, numa mesma linguagem. E fadando à obra do fracasso aqueles que por qualquer motivo não produzem os mesmos resultados esperados [...] (Orrú, 2017, pp. 12-13).

Com isso, destacamos o ensino tradicional como uma abordagem padronizadora, que desconsidera as singularidades e especificidades dos estudantes. Ainda nesse aspecto, Orrú constrói uma crítica à ideia de homogeneidade da sala de aula e aponta como esse modelo alimenta o sentimento de fracasso para aqueles que não conseguem produzir os resultados esperados. Essa postura individualiza o insucesso, atribuindo-o ao estudante que não se adequou ao processo de escolarização, mas tende a minimizar ou ocultar as limitações do modelo tradicional, que, por vezes, constrói uma padronização frágil e incapaz de abarcar a diversidade presente nas salas de aula.

Outro destaque que podemos fazer ainda sobre a desconsideração da singularidade, é a discussão de Orrú sobre a normalidade. Para a autora, essa discussão está inserida em uma lógica que dicotomiza o real e reduz o sujeito. Nesse sentido, a ideia binária normal/anormal, para Orrú (2017, p. 22):

[...] condiz uma marca biológica e, pela diferença categorizada, institui-se uma identidade molar que agrupa todos os indivíduos e os nomeiam a partir do vetor diagnóstico, os classificam a partir de características que se atêm a déficits e discapacidades que aniquilam qualquer possibilidade de potência [...]

Nesse contexto, a marca biológica não apenas reforça a lógica reducionista e dicotômica, como também está enraizada em uma perspectiva positivista da ciência, sustentada por processos de medicalização e biologização da vida. Essa abordagem, ao etiquetar os sujeitos por meio de categorias diagnósticas e déficits, compromete a afirmação de suas singularidades e potências. Isto

Com a expansão da educação no Brasil, como foi destacado anteriormente, houve uma ampliação do acesso à escola, mas sem que essa expansão fosse acompanhada de uma melhoria na qualidade da educação. Nesse contexto, reflete-se a chamada Pedagogia da Precariedade, que evidencia não apenas problemas estruturais, mas também impactos

psicológicos e sociais nos estudantes que, além de estarem em um contexto educacional frágil, enfrentam o apagamento e a negação de suas singularidades e especificidades. Embora o conceito de Pedagogia da Precariedade não seja tratado por Mantoan (2011), sua concepção acerca do processo de massificação do ensino é importante para concebermos esse cenário de “democratização do ensino”, ela afirma:

[...] A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos. [...] (Mantoan, 2011, p. 23).

É fato que a expansão da educação no Brasil intensificou as discussões sobre a inclusão escolar, evidenciando inclusive a fragilidade de um modelo que, embora tenha ampliado o acesso às escolas, não conseguiu se adequar às necessidades de uma sociedade plural que passava a ocupar esses espaços. A escola, ao adotar uma abordagem que homogeneíza o estudante, acaba por reproduzir exclusões, mesmo que, paradoxalmente, tenha ampliado o acesso à educação dos “excluídos”. Essa visão se articula com o entendimento de Garcia (2013, p. 104) que aponta:

[...] o acesso e permanência no sistema de ensino não se tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional quando o foco da análise é a educação básica [...].

É importante destacar que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como a expansão do número de estudantes nas escolas, mas como um processo profundo que exige mudanças estruturais no ensino, visando acolher e valorizar as diferenças, promovendo, de fato, uma educação de qualidade para todos e todas, superando a Pedagogia da Precariedade e edificando uma Educação Inclusiva que abarque as especificidades dos estudantes, inclusive dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante disso, é preciso navegar em águas mais profundas. Para conhecer os mundos extraordinários que compõem a diversidade humana - e motivam esta pesquisa - é preciso avançar para uma reflexão sobre o autismo, entendendo-o não apenas como uma condição, mas como uma expressão singular da diversidade humana, que desafia o sistema educacional a repensar suas práticas, suas estruturas e suas concepções de aprendizado.

1.2 Humano, singularmente humano: um olhar sobre o autismo

O Transtorno do Espectro Autista, frequentemente referido apenas de autismo, é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta desde a infância, e resulta em um desenvolvimento com necessidade específica. Entre suas principais características, destacam-se as dificuldades no uso da linguagem e na interação social. Nesta subseção, iremos apresentar um panorama sobre o autismo. É importante frisar que não existem manifestações iguais do autismo, pois cada pessoa é única. Desse modo, se faz necessário parcimônia para não acabar em um discurso reducionista que enquadra todas as pessoas no espectro autista em um mesmo cenário de desenvolvimento, o que é uma irre realidade. O objetivo é construir subsídios para refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão dessas pessoas no ambiente escolar.

1.2.1 Breve cartografia histórica do autismo

O TEA manifesta-se em sujeitos de diversas etnias, raças e classes sociais. Seu surgimento está relacionado a fatores genéticos e ambientais (David, 2023), sendo mais prevalente em pessoas do sexo masculino (David, 2023; Orrú, 2012).

A palavra “Autismo” é de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. Esse termo surgiu no início do século XX, no campo da psiquiatria, sendo utilizado inicialmente, por Eugen Bleuler, para descrever um estado de isolamento social e desconexão da realidade. (de Paoli; Machado, 2022; Orrú, 2012).

Embora tenha sido inicialmente associada à esquizofrenia, na década de 1940, a compreensão de autismo ganhou novas perspectivas com os estudos de Leo Kanner que se dedicou a pesquisar sobre comportamentos específicos em crianças, nomeando a condição como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Diferentemente de Bleuer, Kanner passou a argumentar que o autismo era um quadro distinto. Como afirma Orrú: “[...] Kanner diferenciava o distúrbio autístico do grupo das esquizofrenias, discordando do que fora afirmado por Bleuer em 1911 [...] (Orrú, 2012, p. 19)”.

Na Europa, ainda na década de 40, Hans Asperger estudava crianças que se diferenciavam das crianças descritas por Kanner (David, 2023; de Paoli; Machado, 2022). Isto é, embora Asperger estivesse descrevendo pacientes com “comportamentos autísticos” similares aos de Kanner, havia uma diferença na expressão dessa condição. (David, 2022). Com isso, “[...] Esta heterogeneidade de apresentações, intensidades e combinações de sintomas se traduz na nomenclatura ‘espectro autista’ [...]” (David, 2023, p. 6), levando a uma variação imensa, na qual as características não são exatamente iguais para as pessoas no espectro autista. Antes de tudo, são seres humanos com pontos fortes e desafios (Prizant, 2022).

A concepção de *espectro autista* foi se consolidando ao longo do tempo, sendo ainda formalizada no DSM 5 TR, de 2022, versão atualizada e revisada do DSM-5, de 2013. Nesse manual, o TEA é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits em dois domínios principais: comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades, como destacam Paoli e Machado (2022) e David (2022). Além disso, é relevante considerar as comorbidades que podem vir associadas ao autismo. Sobre esse ponto, David (2022) pontua a relevância desse tema e a necessidade de uma investigação aprofundada:

[...] autistas podem apresentar alguma comorbidade, sendo as mais frequentes: ansiedade, depressão, déficit intelectual, transtorno de conduta, TDAH, epilepsia, distúrbios do sono e transtornos alimentares. O grande problema no reconhecimento dessas condições é que muitos dos sintomas se sobrepõem entre eles e com os sintomas do próprio autismo, gerando dificuldade no seu reconhecimento. A identificação e abordagem dessas comorbidades são extremamente importantes pois podem melhorar sobremaneira a qualidade de vida do paciente autista [...] (David, 2022, pp. 9-10).

Desse modo, uma abordagem que leve em consideração a identificação e intervenção adequada para as possíveis comorbidades associadas ao TEA é fundamental. Essa perspectiva deve estar alinhada com a compreensão dos contextos históricos sociais e emocionais que permeiam a vida do sujeito no espectro autista e de sua família, reconhecendo que essas dimensões interagem de maneira complexa e impactam tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias para superá-los e potencializar o sujeito.

Nesse contexto, Prizant destaca a relevância do termo “espectro autista”, que ressalta a essência da diversidade presente nas pessoas no espectro autista. Ele aponta que

nem sempre outras comorbidades afetam as pessoas com TEA e, além disso, reforça que o autismo se manifesta de forma única em cada indivíduo. Prizant expressa:

[...] O autismo é chamado de *transtorno do espectro* porque as capacidades e os desafios dos autistas se distribuem ao longo de um *continuum*, e não há duas pessoas que manifestem o autismo exatamente da mesma forma. [...] (Prizant, 2022, p. 297) (grifo do autor).

É nessa heterogeneidade, na expressão singular de cada ser, que não se encontra uma sentença de tormento por ter o autismo, mas, ao contrário, revela a expressão única do ser. Trata-se de um convite a olhar para além das limitações, mirando as potencialidades de desenvolvimento.

Considerando que esta pesquisa se volta ao ensino médio, é relevante lembrar que o público discente dos professores de Filosofia, sujeitos dessa pesquisa, é composto majoritariamente por adolescentes. Assim, torna-se pertinente levantar alguns aspectos sobre a adolescência no espectro autista no contexto escolar. Para introduzir essa reflexão, tomaremos como referência o artigo “Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista: singularidades do desenvolvimento psicossocial” (Saad; Bastos; Souza, 2020).

No estudo, as autoras realizaram uma investigação a partir de um formulário autoral, aplicado a 26 pais e/ou responsáveis de adolescentes no espectro autista. A produção dos dados abrangeu cinco eixos temáticos: caracterização das relações familiares, caracterização das relações pessoais, caracterização da integração social, levantamento psicossocial relacionado à escola, levantamento psicossocial relacionado à instituições terapêuticas.

Nesta pesquisa, deter-nos-emos especificamente no levantamento referente ao contexto escolar. O estudo apontou que 57,69% dos adolescentes participantes frequentavam a escola, enquanto 42,31% nunca haviam frequentado ou o fizeram apenas por um curto período (Saad; Bastos; Souza, 2020). Também foram abordadas outras questões relevantes, como o rendimento escolar e a participação em eventos recreativos promovidos pela instituição.

Nesse sentido, destacamos que os pais e/ou responsáveis relatam dificuldades, não somente no acesso à escola, mas também receio para com os profissionais da educação, apresentando um receio em confiar o filho à outra pessoa, sobretudo diante de episódios de dificuldade em adaptar-se à dinâmica escolar (Saad; Bastos; Souza, 2020). Ações, que

para muitos estudantes, podem ser consideradas simples, como permanecer sentado na sala de aula, surgem como desafios significativos apontados no estudo. Ao passo que são apresentadas essas dificuldades, as autoras apontam a importância da inclusão nas escolas, como um ponto fundamental para o desenvolvimento psicossocial do adolescente.

Nesse contexto, são apresentadas considerações relevantes, como a necessidade de articulação e troca de informações sobre os estudantes no espectro entre os profissionais da educação e demais áreas do saber. Destaca-se, ainda, a importância de uma formação continuada e constante desses profissionais, de modo a possibilitar uma prática pedagógica que considere a singularidade de cada indivíduo inserido no contexto escolar. Tal perspectiva contribui não apenas para o acesso, mas também para a permanência dos estudantes nesses espaços, prevenindo processos de evasão.

Dessa forma, ao reconhecermos a singularidade de cada pessoa no espectro autista e a importância de uma abordagem que compreenda suas potencialidades, não como atributos naturais e isolados, mas como possibilidades que só se constituem em processos colaborativos e nas relações com o outro, configuradas em um determinado contexto histórico e social, torna-se fundamental expandirmos nossa compreensão para os aspectos mais amplos que também impactam a vida desses sujeitos. Nessa perspectiva, é importante considerar o contexto de desigualdades sociais e as condições que envolvem a vivência das pessoas no espectro autista e de suas famílias, uma vez que as disparidades sociais afetam a qualidade de vida e o acesso serviços essenciais, como saúde e educação. Essa perspectiva será aprofundada no próximo tópico que explorará as questões sociodemográficas do autismo e os reflexos da desigualdade social na vida das pessoas com TEA.

1.2.2 “Iceberg à frente!”: aspectos sociodemográficos sobre o autismo e os reflexos da desigualdade social

Discutir questões sociodemográficas é um terreno delicado, que exige cuidado para evitar generalizações ou conclusões precipitadas. Do mesmo modo, utilizar dados de um país para construir uma ideia global sobre o aumento de casos de uma condição, como

o autismo, e para estimar a realidade de outro país, como o Brasil, requer atenção, critérios e metodologias fundamentadas. Ignorar essas nuances pode acabar obscurecendo ainda mais a realidade de populações já vulnerabilizadas.

Não é difícil de encontrar dados de países como os Estados Unidos sendo utilizados como referência em estudos e reportagens, devido ao impacto geopolítico do país, de suas pesquisas e o alcance global de suas instituições. Os dados do CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*), por exemplo, são frequentemente citados para embasar discussões sobre a importância da conscientização. Embora esses números ajudem a trazer força aos debates sobre os casos de autismo, sua aplicação a realidades locais, como a brasileira, pode mascarar desigualdades específicas e invisibilizar desafios estruturais que impactam diretamente o diagnóstico e o tratamento no contexto nacional. Mas quais são exatamente esses dados da CDC, e por que eles não conseguem refletir a complexidade da realidade brasileira? E quais os impactos disso na discussão sobre educação, nosso foco de pesquisa?

Segundo o relatório bienal de 2023¹⁶ do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) do governo dos EUA, estima-se que 1 em cada 36 crianças no país seja autista – um aumento de 22% em relação ao relatório anterior, de 2021, feito sob dados produzido em 2018.

O aumento de diagnósticos nos últimos 20 anos nos Estados Unidos, não se trata apenas de um contexto isolado, tampouco é resultado de uma suposta “pandemia” de autismo. De acordo com o Instituto Inclusão Brasil (2024), esse crescimento é impulsionado por fatores como maior conscientização e informações sobre o tema do autismo, ampliação dos critérios diagnósticos do CID-11 e DSM 5 TR, capacitação de profissionais e mais acesso ao diagnóstico.

Um ponto relevante é que o crescimento dos diagnósticos de autismo presente nesses dados é utilizado como elemento que reflete uma tendência global no crescimento de notificações dos diagnósticos sobre autismo. No entanto, é importante ressaltar que essa tendência global ainda carece de estudos mais aprofundados e abrangentes. Investigações comparativas entre diferentes países e contextos socioculturais são essenciais para entender as especificidades desse aumento, avaliar a efetividade das

¹⁶ O relatório foi feito sob dados produzidos no ano de 2020.

políticas públicas implementadas e identificar lacunas no acesso ao diagnóstico e tratamento.

Diante desse panorama, é fundamental reconhecer a heterogeneidade desse processo de diagnóstico, que é implicado de várias formas. Para delimitarmos a discussão, iremos destacar a relação entre o aumento dos diagnósticos e o acesso a serviços de saúde, relacionando ao contexto de vulnerabilidade social como fator que dificulta esse acesso.

Quando falamos em dados sobre diagnósticos, se pode questionar: quem realmente tem acesso a esses recursos de avaliação neuropsicológica? O aumento de diagnósticos, embora significativo, reflete um cenário democratizado no acesso à saúde? Essa questão é ainda mais urgente em países como o Brasil, onde o acesso à saúde e sua qualidade está condicionado à posição social, como aponta Rita Barata (1999) - questão que discutiremos a seguir.

O cenário nacional apresenta desafios no tocante ao acesso equitativo à saúde, e ao diagnóstico, por exemplo. A fragilidade nos dados quantitativos sobre o diagnóstico de autismo pode ser ponto de partida para refletirmos sobre os obstáculos na construção de um panorama sobre o autismo no Brasil, que podem ser classificados em duas grandes categorias interrelacionadas: metodológicas e estruturais. O Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2023), por exemplo, registrou 636.202 estudantes com Transtorno do Espectro Autista, fornecendo uma visão importante, mas ainda limitada, da realidade educacional de pessoas no espectro autista no país. Paralelamente, o IBGE, em 2023 (Brasil, 2023), registrou 18,9 milhões de pessoas com deficiência, o que inclui não apenas indivíduos no espectro autista, mas também com outras condições e, por isso, dificulta uma análise mais específica sobre a dimensão dos diagnósticos de autismo no Brasil.

Esses números, embora importantes, ainda são insuficientes para oferecer um panorama sobre pessoas diagnosticadas com TEA no Brasil. A ausência de pesquisas sistemáticas em âmbito nacional que busquem esclarecer essa realidade evidencia uma lacuna incontornável. É importante destacar que, diante dessa carência, algumas iniciativas não-governamentais têm se mobilizado para suprir essa necessidade, como o MAB (Mapa Autismo Brasil), que realiza levantamentos de dados no Distrito Federal. Já outras iniciativas, utilizam os dados da CDC como base para estimar o número de diagnósticos no Brasil, como é o caso do Canal Autismo (2024). A falta de estudos

epidemiológicos para mapear esse cenário no âmbito nacional pode agravar o risco de subnotificação e impede o acesso a informações importantes sobre o autismo no país, dificultando tanto a formulação de políticas públicas quanto o planejamento de intervenções eficazes.

Essa lacuna de estudos não ocorre de modo isolado, mas está profundamente conectada a desafios estruturais que marcam a realidade brasileira. A desigualdade social, ao restringir o acesso à saúde, educação e oportunidades, cria barreiras que vão além da coleta de dados, impactando a vida das pessoas, não apenas no alcance de diagnósticos, mas continuidade de tratamentos essenciais. Portanto, é relevante não apenas destacar as limitações técnicas dos estudos epidemiológicos no contexto nacional, mas compreender as questões estruturais que envolvem as pessoas no espectro autista e suas famílias.

Na subseção anterior¹⁷, discutimos a Pedagogia da Precariedade como uma das faces da desigualdade social que compromete a inclusão escolar, especialmente, de pessoas no espectro autista. Agora, direcionamos nosso foco para outra face dessa desigualdade: a fragilidade do acesso à saúde. Essa fragilidade se refere às condições materiais insuficientes para garantir acesso a diagnósticos e terapias capazes de potencializar o desenvolvimento dos sujeitos no espectro autista, bem como a falta de informação, muitas vezes direcionada¹⁸, e conscientização sobre autismo para as famílias, de espaços especializados e profissionais capacitados em acolher não somente a pessoa com TEA, mas suas famílias. Esses fatores não apenas afetam a qualidade de vida e o desenvolvimento da pessoa no espectro autista, mas geraram impactos que se estendem ao ambiente escolar.

Esse cenário de desigualdade social no acesso à saúde de qualidade pode contribuir para diagnósticos tardios ou, em muitos casos, inexistentes, especialmente em grupos mais vulneráveis e marginalizados. Essa situação pode ser comparada à ponta de um iceberg, que é visível e reconhecível em superfície, mas com uma extensão muito maior e complexa oculta nas profundezas.

¹⁷ Nos referimos a subseção que trouxe um panorama sobre inclusão escolar.

¹⁸ No livro *Humano à sua maneira: um novo olhar para o autismo* (2023), o autor, Barry M. Prizant, aponta que há um contraponto tão problemático quanto, o excesso de informações. Para ele: “[...] A aflição e a confusão nascem, em parte, do excesso de informação. [...]” (Prizant, 2023, p. 20). Desse modo, não há apenas problemas relacionado a falta de informação, mas seu excesso sem um direcionamento também gera angústia nas pessoas que buscam entender sobre o TEA.

Se faz necessário destacar que a desigualdade social é entendida como um fenômeno complexo, imbuído de múltiplas determinações, sendo objeto de estudo de grupos como o de Psicologia Sócio-histórica da PUC-SP. Bock, Perdigão, Kulnig e Mitleg (2022, p. 59) destacam um ponto crucial sobre esse tema:

[...] ela [desigualdade social] é também um aspecto constitutivo dos eventos de nossa realidade. Ou seja, ela é um elemento estruturante em nossa sociedade: está presente na constituição das relações de classe e de dominação, das formas de trabalho, dos rituais, da linguagem, da nossa história social, da nossa subjetividade [...].

A desigualdade social é um elemento estruturante em nossa sociedade, na medida que se tem, na própria sociedade capitalista, respaldo para sua existência nas estruturas sociais e políticas. Não é um fenômeno acidental, tampouco inédito do capitalismo, como pontuam Sawaia e Figueiredo (2019). No entanto, tem sido cada vez mais elevada nesse sistema a grande produção de riquezas em nível global, a alta concentração destas e a discrepância das condições de vida das pessoas, reforçando a exclusão e a marginalização.

Esse cenário reflete na precarização do acesso a questões fundamentais como educação e a saúde. No contexto da saúde, a análise de Rita Barata (2009) é esclarecedora ao relacionar a desigualdade social com essas questões. Ela ressalta que a posição social dos sujeitos e grupos sociais tem um impacto no estado de saúde das pessoas, ela aponta:

[...] A posição social dos indivíduos e grupos sociais, medida por indicadores de classe social, variáveis isoladas como escolaridade e classes ocupacionais, ou a partir das condições de vida em determinados espaços geográficos, é um poderoso determinante do estado de saúde das populações, atuando sobre o perfil de morbidade e mortalidade e também sobre o acesso e utilização dos serviços de saúde [...] (Barata, 2009, p. 39).

Essa reflexão destaca o impacto das desigualdades sociais no acesso à saúde de qualidade. Um estudo realizado com mães de crianças atípicas em situação de vulnerabilidade social aponta como o contexto de desigualdade social intensificam os desafios inerentes ao autismo:

[...] A condição do autismo em si já demanda recursos financeiros para o tratamento e suporte adequados e, quando as famílias estão em situação de vulnerabilidade econômica, essas dificuldades se intensificam. [...] (Nunes, et al., 2024, p. 199).

Os desafios inerentes ao autismo incluem o acesso a terapias, diagnósticos e serviços essenciais, como rede de apoio, para promover o desenvolvimento e bem-estar das crianças no espectro autista e de suas famílias. Contudo, em um contexto de

desigualdade social, esses desafios são agravados, resultando em uma fragilização ainda maior no acesso a esses serviços, que deveriam ser garantidos como direitos básicos, mas acabam se tornando restritos. Esse cenário não apenas afeta o desenvolvimento e a pessoa no espectro autista, mas também sua família, como afirma Nunes:

[...] As consequências desse transtorno para os pais e para a família podem ser bastante estressoras pelo fato de não saberem como lidar com esses comportamentos e pela falta de conhecimento sobre o transtorno. [...] (Nunes, et al., 2024, p. 194).

Enquanto professores, ao se depararem com um laudo e uma criança, frequentemente questionam: “O que eu faço?”; pais e responsáveis, quando conseguem o acesso a um diagnóstico, muitas vezes se veem diante da mesma incerteza: “O que faço?”. Essas perguntas revelam não apenas a lacuna no acesso aos serviços, mas também a necessidade de um suporte efetivo e equitativo para os diferentes sujeitos envolvidos no cuidado e na inclusão.

Esse cenário fragilizado na garantia de direitos à saúde e no apoio tanto para as famílias quanto para os profissionais que atuam diretamente com pessoas autistas impacta a inclusão escolar. Há, nessa perspectiva, uma interdependência entre os desafios enfrentados no ambiente escolar e no âmbito familiar, ambos profundamente marcados pelas desigualdades sociais.

No âmbito escolar, como já discutimos, a Pedagogia da Precariedade se manifesta como mecanismo que gera sofrimento tanto para os professores e estudantes, como para demais membros da comunidade escolar.

No âmbito familiar, a carência de informação e conscientização sobre o autismo, aliada ao difícil acesso a diagnósticos e aos passos seguintes aos diagnósticos, intensifica o sofrimento e amplia as barreiras enfrentadas pelas famílias, o que impacta o desenvolvimento da pessoa no espectro autista, sobretudo quando está inserido na escola.

Esses dois pontos que levantamos, o escolar e o familiar, estão imbricados de modo que não podem ser tratados de forma dicotômica ou isolada, pois essa relação entre escola e família é importante para o desenvolvimento do estudante, como aponta Moreira:

[...] [pois elas] são pilares que permitem a essa criança incorporar e experienciar sua autonomia e suas particularidades transportando-se para possibilidades de uma maior consciência de si e do mundo. [...] (Moreira, 2024, p. 35)

Cada um possui suas particularidades, e, no entanto, como pontuamos até então, ambos estão profundamente implicados às fragilidades da vida afetada pela desigualdade social. Esse entrelaçamento configura o que podemos chamar de Ciclo de Precariedade, um fenômeno que gera sofrimento para professores, estudantes, gestores, pais e/ou responsáveis. As limitações enfrentadas em um desses contextos reverberam as dificuldades no outro, o que perpetuaria um cenário de exclusão e marginalização.

Para romper com o Ciclo de Precariedade é necessário luta e enfrentamento às desigualdades sociais que sustentam um contexto de exclusão na educação e na saúde, por exemplo. A superação dos desafios relacionados ao acesso à saúde: diagnóstico precoce, à capacitação de profissionais e conscientização sobre autismo deve caminhar junto com esforços para a construção de um contexto escolar de qualidade, isto é, práticas pedagógicas inclusivas, a formação e capacitação de professores e o fim do sucateamento das escolas públicas e da Pedagogia da Precariedade. Não “antes”, nem “depois”, mas em conjunto. Esses são passos essenciais para uma Educação Inclusiva sem cair em areia movediça, em que as pessoas afundam sob pesos de responsabilidades e deveres mal dimensionados, sem que se enfrentem as questões estruturais existentes.

O próximo passo deste trabalho será analisar a questão da inclusão em dois documentos fundamentais para a atividade docente no ensino de Filosofia: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Filosofia (2001). Por meio de uma breve leitura e análise, apontaremos que ambos os documentos apresentam poucas considerações explícitas acerca da inclusão.

1.3 Das lutas passadas e vindouras para a inclusão duradoura: A formação e o formador em Filosofia

Na seção 1 - especialmente nas subseções em que tratamos da inclusão escolar e ao seu caráter coletivo -, destacamos que a escola não é algo estático, como um produto acabado, mas sim uma construção histórica e social em constante transformação.

Entre os marcos fundamentais dessas transformações, destaca-se a expansão do acesso à educação, com a Constituição de 1988, que consolidou a educação como um direito todos e dever do Estado. Esse movimento possibilitou que classes historicamente

excluídas – pessoas em contexto de vulnerabilidade social, pretas, indígenas, pessoas com deficiência - passassem a ocupar, ainda que de forma desigual e fragilizada, os espaços escolares anteriormente restritos às elites.

Nesse cenário, um aspecto central é a intencionalidade da escolarização, que tende a adquirir novos contornos à medida em que diferentes camadas da sociedade passam a ocupar o espaço escolar. Isso reforçar a compreensão que a escola é uma construção sócio-histórica, o que implica compreender que seus rumos não são neutros, nem naturais, mas orientados por diferentes interesses, valores e projetos de sociedade, sendo estes constituídos na atividade humana, mas que, nesse processo, é na ideia de humanização que é encontrada sua centralidade, como bem expressa Celso Vasconcellos (2011, p. 14):

[...] a tarefa da escola é a humanização através do ensino, que o seu papel social é, através do encontro de gerações e do cuidado, proporcionar intencional e sistematicamente a aprendizagem crítica, criativa, significativa e duradoura dos elementos essenciais da cultura [...]

Essa perspectiva nos leva a refletir que, diante de uma escola cada vez mais diversas, a humanização se torna uma centralidade ainda mais importante nos processos educativos e curriculares, inclusive nas áreas específicas do conhecimento que estão presentes na educação básica. O ensino de Filosofia, nesse contexto, destaca-se por ser um campo importante para constituição de um pensamento crítico e reflexivo da sociedade. Trata-se de uma disciplina, na qual os(as) docentes, ao mesmo tempo em que convidam os estudantes a problematizar o mundo, também podem e devem dialogar com as múltiplas formas de existência presentes na escola, especialmente em contextos de diversidade e inclusão.

Essa concepção nos leva a indagar: as Orientações Curriculares do ensino de Filosofia no ensino médio, reconhecem a importância da inclusão na dimensão formativa? E as Diretrizes Curriculares Nacionais que dão as bases para os currículos aos cursos de Filosofia que formam professores, expressam sobre a importância da inclusão na formação do formador(a) em Filosofia?

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é um documento, de 2006, construído através de uma ampla discussão das equipes técnicas, dos professores, dos alunos da rede pública e dos representantes da comunidade acadêmica. Embora o

documento seja do ano de 2006, muitas das suas contribuições serviram de inspiração para orientações levantadas na BNCC¹⁹. Ao longo da seção intitulada “Conhecimentos de Filosofia” são destacados 5 tópicos: sobre a identidade da Filosofia, objetivos da Filosofia no ensino médio, competências e habilidades em Filosofia, conteúdos de Filosofia e metodologia, incluindo ainda uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Filosofia.

A leitura e análise dessa seção revelam que não há referência literal ao tema da inclusão. Podemos, entretanto, levantar a hipótese de que a inclusão esteja implicitamente contemplada na ênfase no desenvolvimento do estudante, independentemente de suas características individuais. Contudo, essa perspectiva, quando não reiterada uma postura inclusiva, pode incorrer no risco de uma visão homogeneizadora do estudante - a mesma que discutimos anteriormente por meio de Orrú -, que, ao não considerar as suas singularidades, pode lançar a prática docente em um limbo que almeja o céu, isto é, uma idealização descolada das condições concretas da escola e seus partícipes diversos.

Analisando o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais, publicado em 2001 como Parecer CNE/CES nº 492/2001 - e discutido inclusive nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) -, identificamos ao menos um item, isto é o item 7, que pode ser relacionado à educação na perspectiva inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem as bases para a constituição de cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento. A partir dessas diretrizes, são definidos parâmetros formativos que orientam desde a organização curricular até as competências e habilidades esperadas dos futuros profissionais, o que inclui aspectos que podem dialogar com práticas e concepções inclusivas. É nas “Competências e Habilidades” que encontramos o item 7, que diz:

Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos (Brasil, 2001, p. 3).

Esse trecho ressalta a importância de articular o exercício da crítica filosófica tanto com a promoção integral da cidadania - que não pode ser dissociada da realidade concreta

¹⁹ A não inclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesta análise constitui uma escolha metodológica deliberada. Considerando que, no documento, a Filosofia aparece integrada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e não como componente curricular tratado de forma isolada, sua análise exigiria um aprofundamento específico acerca da lógica das áreas e de suas competências, o que ultrapassa o escopo delimitado para esta investigação.

dos cidadãos em seus múltiplos contextos na sociedade brasileira - quanto com o respeito à pessoa, inscrito na tradição de defesa dos direitos humanos. Tal perspectiva implica não apenas reconhecer a existência do outro, mas também respeitá-lo e incluí-lo, como preconiza a própria luta pelos direitos humanos, especialmente no que tange ao direito à educação. Esse fundamento encontra eco na Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todas as pessoas.

Dessa forma, buscamos trazer dois documentos que são basilares no exercício da docência em Filosofia, tanto na atividade de fato na Educação Básica, quanto na formação do docente em Filosofia. Em ambos os documentos, há uma pífia consideração da perspectiva inclusiva, o que pode não ser um problema exclusivo da Filosofia, mas um desafio compartilhado por outras disciplinas das humanidades, como História, Geografia, Ciências Sociais²⁰. Ou seja, há uma necessidade urgente de articular o ensino dessas áreas sob uma perspectiva inclusiva, e seus debates e avanços teórico-metodológicos possam estar destacados em documentos essenciais para atividade docente. Desse modo, torna-se ainda mais relevante avançar nessa discussão para que, por exemplo, tanto o formando, quanto o profissional já formado, possam dialogar e construir uma prática docente que promova o respeito, a inclusão e a defesa dos direitos humanos. Tal compreensão converge para a centralidade da escola, que, como ressalta Celso Vasconcellos (2011), é a humanização.

Com base nessas premissas, a próxima seção, intitulada “*Provisões da viagem: fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa*”, apresenta os aportes teóricos e as estratégias metodológicas que sustentam esta investigação.

²⁰ A dificuldade em articular a perspectiva inclusiva nos currículos de humanidades é corroborada por alguns estudos: Ver Alves (2022) *Ensino de história para estudantes com deficiência e transtornos: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento*; Alves (2016) *O professor de Sociologia e a Educação Inclusiva: Formação e atuação no Ensino Médio*; Ruth E. Nogueira (Org.) (2016) *Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas*.

2 PROVISÕES DA VIAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os aportes teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa, servindo como lentes para a compreensão do fenômeno do ensino de Filosofia no ensino médio para jovens no espectro autista. Nossa base principal é a Psicologia Sócio-Histórica, com ênfase nas contribuições de Vigotski, cujo pensamento nos permite compreender o sujeito em sua totalidade, sempre em relação dialética com o meio social

Além disso, propomos a discussão das três categorias - Vivência, o par dialético Sentido e Significado, e Sofrimento ético-político - que nortearão nossas análises. Essas categorias não são meros conceitos, mas instrumentos teórico-metodológicos que possibilitam a apreensão do fenômeno em sua complexidade. Elas permitem ir além da superficialidade das relações que o constituem, possibilitando uma compreensão concreta e historicamente situada do ensino de Filosofia e da inclusão de jovens autistas neste contexto.

2.1 A pedra angular: psicologia sócio-histórica e a sua compreensão sobre o sujeito

No mito grego, uma Esfinge de Tebas, figura mítica imponente e guardiã da entrada da cidade, lança enigmas sob a seguinte condição: “Decifra-me ou te devoro”. Em dado momento da estória, esta dirige a Édipo o seguinte enigma: “O que é que de manhã tem quatro patas, de tarde tem duas e de noite tem três?”. Sabiamente, Édipo responde: “O ser humano, que engatinha na infância, anda ereto na fase adulta e se apoia em uma bengala na velhice”. Esse não é apenas um jogo de adivinhação, a estória apresenta uma metáfora sobre a transformação do ser humano ao longo da vida, evidenciando que o sujeito não é fixo, mas um ser em constante mudança.

De mesmo modo, a Psicologia Sócio-histórica, fundamentada no Materialismo Histórico-dialético, compreende o sujeito não como um ser dado e acabado, mas como um processo contínuo constituído de múltiplas determinações. Ele não nasce pronto,

tampouco é uma simples colcha de retalhos, mas é uma unidade constituída nas e pelas relações sociais.

Enquanto perspectivas isolam o sujeito, a abordagem sócio-histórica apresenta a noção de totalidade para compreender o sujeito, articulando dialeticamente aquilo que é singular e o que é plural. Sobre isso, Aguiar e Ozella (2013, p. 302) aponta que o singular e o plural:

[...] estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isso significa que o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz [...].

O sujeito, portanto, é constituído por essa relação dialética entre o singular e o plural, de modo que não se dão de forma isolada, pois uma é constitutiva da outra. Resgato uma frase da filosofia africana, chamada de Ubuntu, que sintetiza esse pensamento: “Sou quem sou, porque somos todos nós”. Essa expressão evidencia a articulação existente entre o eu e o coletivo (o outro), revelando que a individualidade não é algo separado do todo, mas se constitui e expressa o todo. Ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui no coletivo, ele também o transforma, sendo produtor e produto do meio social e histórico.

Desse modo, a Psicologia Sócio-histórica se afasta da análise de um fenômeno de forma fragmentada, mas compreende o sujeito em sua totalidade, considerando as relações sociais, históricas, culturais e afetivas sob a lei das contradições, pois há nesse processo uma relação dialética dos contrários. A contradição não é um elemento retórico, mas metodológico fundamental para apreensão da realidade (Gonçalves e Rosa, 2022). Para Brambilla e Kahhale (2022, p. 93):

[...] A contradição própria da materialidade está subjacente a todas as relações existentes na sociedade: um processo em que essas relações (o que é) contém em si a antítese (a negação do que é), e que, em um salto qualitativo, a síntese é construída. [...]

Compreender o sujeito em sua totalidade implica reconhecer que ele não está dado de forma estática. O salto qualitativo mencionado acima não significa um ponto final, pois a dialética não se encerra na síntese; pelo contrário, a síntese carrega em si novas contradições, impulsionando um processo contínuo. Nessa perspectiva, expressa Francellino e Almeida (2022, p. 140):

[...] A existência de uma totalidade, na concepção dialética da realidade, pressupõe um conjunto estruturado, cujas partes coexistem em uma relação dialética. O todo não é a mera soma das partes, mas possui diferenças qualitativas e um tanto independentes em relação a elas [...].

Assim, a noção de totalidade na Psicologia Sócio-histórica não se refere a uma visão homogênea ou acabada, mas sim uma forma de compreender o sujeito em sua complexidade, integrando singularidade e pluralidade em suas múltiplas determinações. A noção de totalidade envolve a singularidade e a pluralidade e as contradições dessa relação dialética para compreender o sujeito.

Para aprofundar essa ideia, faz-se necessário um olhar estruturado a partir de categorias analíticas que permitam apreender a concreticidade do fenômeno. Nesta pesquisa, adotamos três categorias fundamentais como instrumentos teórico-metodológicos: Vivência, o par dialético Sentido e Significado, e Sofrimento ético-político. Essas categorias possibilitam uma análise que transcende as aparências e permite capturar as determinações históricas e sociais que constituem as relações dos sujeitos no ensino de Filosofia para jovens no espectro autista.

2.2 Vivência

A categoria Vivência é uma das mais importantes da Psicologia Sócio-histórica, pois é a síntese subjetiva das condições sociais e históricas que constituem o sujeito. Nas palavras de Marques e Carvalho (2014, p. 43):

[...] As vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio [...].

Para compreendermos essa categoria, é preciso diferenciá-la da ideia de experiência – que, *a priori*, podem parecer sinônimas, mas possuem suas distinções -. Além disso, apontar sua relevância como instrumento teórico-metodológico de análise.

Tanto a experiência como a vivência são constitutivos do viver das pessoas, não existindo sem ser através das relações sociais. Com isso, ambas se tornam formadoras do psiquismo humano. Do mesmo modo, tal como a aprendizagem escolar que se dá em um processo colaborativo, o indivíduo também se constitui de experiências e vivências em uma realidade permeada por forças colaborativas, não de modo isolado. Como apontam

Soares *et al.* (2020), a aprendizagem só é possível quando o indivíduo está em uma relação dialética com o outro, o que pressupõe um processo essencialmente colaborativo. Ao longo do seu desenvolvimento, e nos espaços em que ocupa, o sujeito não apenas internaliza experiências e vivências, mas também as produz, sendo essas fundamentais para a construção da subjetividade.

Sobre a subjetividade, Soares *et al.* (2020, p. 75) expressam que:

[...] [a subjetividade] trata-se de um fenômeno que se constitui na relação do homem com um mundo social que, sendo por ele transformado, converte-se em fenômeno psicológico [...].

O indivíduo, portanto, constitui-se no mundo das relações sociais, inserido em um contexto cultural e histórico específico. Desse modo, é um sujeito histórico - ou, como poeticamente se diz, fruto de seu tempo -, mas não de forma passiva. Ao contrário, ele atua ativamente nesse processo, transformando e sendo transformado pelas relações sociais que estabelece. Nesse prisma, há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da consciência e a vivência, uma vez que é por meio das relações sociais e da constituição de experiências e vivências que o sujeito constrói e transforma sua subjetividade. Sobre isso, apontam Marques e Carvalho (2014, p. 43):

[...] o desenvolvimento da consciência é um processo racional, mas, sobretudo, emocional, afetivo, ligado à vida real dos sujeitos [...].

Embora seja um processo racional, o desenvolvimento da consciência não está separado da dimensão emocional e afetiva, que também é fulcral para a constituição tanto da vivência quanto da experiência. No entanto, como apontam Figueiredo *et al.* (2022, p.187) a qualidade dessa constituição é que determina a diferença entre a experiência e a vivência:

[...] o termo vivência é compreendido como uma unidade de sentido, uma qualidade fundamental do processo experiencial [...] Podemos então dizer que toda vivência é uma experiência, mas, nem toda experiência pode ser compreendida como uma vivência [...].

Devemos levar em consideração o fato de que a experiência e a vivência não são dicotômicas, e suas diferenças estão na dimensão qualitativa do fenômeno psicológico que se constitui nas relações do sujeito no/com mundo. Como aponta, Marques e Carvalho (2014, p. 43):

[...] O sujeito ao longo da sua vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência [...].

Por estar fundamentada no viver, tanto a experiência quanto a vivência dizem respeito a algo, ou seja, não é possível constituir a vivência ou a experiência sem a consciência de algo, e essa consciência se desenvolve em um processo racional, emocional e afetivo alicerçada na realidade do sujeito. Com isso, as vivências são, nas palavras de Figueiredo *et al.* (2022, p. 188):

[...] como fios com os quais tecemos nossa forma de pensar/sentir/agir no/com o mundo, nossa compleição psicossocial, cujo processo de desenvolvimento tem sua centralidade na trama afetiva/imaginativa [...].

Dessa forma, não há uma linearidade etapista no desenvolvimento da consciência, mas sim uma dinâmica complexa de processos racionais, emocionais e afetivos constituídos por vivências e experiências ligada à vida dos sujeitos que compõem um processo contínuo e dialético da subjetividade tecendo no/com o viver a nossa forma de pensar, sentir, agir no/com o mundo.

A dimensão qualitativa do fenômeno psicológico originada das relações do sujeito que é constituído no/com o viver, pode não ter o mesmo impacto para todos(as) quando diante de um mesmo acontecimento. Isso ocorre porque é através da subjetividade - em contínuo processo de mudança nas relações com o meio -, que o papel do meio se modifica para cada pessoa na construção das vivências. Nesse contexto, Vigotski (2018, p. 78) expressa:

[...] Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso [...].

Essa reflexão revela o âmago tanto da vivência quanto da experiência, destacando que a vivência é uma qualidade do processo experiencial. Ambas não apenas refletem o meio, mas também produzem sentidos sobre ele. Nesse movimento, o sujeito transforma o meio e é, dialeticamente, transformado por ele. É importante destacar que, por esse processo atravessar a subjetividade, nas palavras de Vigotski (2018, p. 77):

[...] uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas [...].

Ainda que Vigotski se refira às diferenças etárias, é possível estender essa reflexão para incluir outros elementos, como os aspectos sociais e históricos que incidem na construção dos sujeitos. Assim, mesmo pessoas de idades semelhantes podem ser impactadas de formas diferentes por um mesmo acontecimento, devido às diferentes condições sociais, culturais e históricas que atravessam suas vivências (Marques e Carvalho, 2014).

Utilizar a categoria vivência no processo de análise ressalta a possibilidade de se aproximar da totalidade do sujeito, afastando-se de uma concepção especular, abstrata e/ou reducionista, que apenas reflete passivamente o meio. Isso ocorre porque o entendimento de vivência parte da, chamada por Marques e Carvalho (2014), unidade dinâmica da consciência, que envolve, de forma dialética, tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos constitutivos do sujeito, relacionando às dimensões afetivas, cognitivas e sócio-históricas. Como aponta Figueiredo *et al.* (2022, p. 188):

[...] A vivência tem sua importância teórica e prática no estudo das funções psicológicas superiores pelas possibilidades de relação com o meio social em termos da amplitude de sua unidade. O meio social não deve ser estudado de acordo com seus índices absolutos, mas em constante diálogo com a vivência [...].

Essa perspectiva sublinha a compreensão que as vivências não apenas refletem o meio, mas também o reestruturam a partir das relações sociais e culturais. Desse modo, torna-se essencial considerar tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos na análise das vivências, pois é através da articulação entre eles que se constitui a unidade de sentido. Assim, compreender as vivências como qualidade do processo experiencial permite apreender a totalidade do sujeito, evitando reducionismos que fragmentam sua subjetividade.

A categoria vivência possibilita a aproximação da totalidade do sujeito; no entanto, não se pode esgotar a análise sobre determinado indivíduo. Como bem expressa Figueiredo *et al.* (2022, p. 198):

[...] embora seja impossível apreender ou sintetizar a vivência singular em toda sua magnitude, é possível identificar a trama afetiva/cognitiva/histórica que condiciona os movimentos/ideias dos corpos e determinam a qualidade das relações, consequentemente, a qualidade do tecer a vida em (com)vivência [...].

De acordo com essa perspectiva, ao considerar os elementos mencionados por Figueiredo *et al.* (2022), podemos perceber que um aspecto central da categoria vivência

é a dimensão dos afetos, que desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito. A análise na sócio-histórica não diz respeito a uma investigação dos fenômenos frios que circundam determinado sujeito, no caso desta pesquisa, os professores de filosofia no ensino médio. A análise prima, sobretudo, pelos afetos que constituem não somente a vivência do sujeito, mas também o pensamento. Nesse prisma, Vigotski traz que (2001, p. 479):

[...] O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento [...].

Para compreendermos o pensamento, é preciso considerar os afetos como partícipes constitutivos da subjetividade no/do viver. Desse modo, não podemos levar à análise qualquer pensamento sem considerá-lo como emocionado, isto é, compreendê-lo em suas motivações (Marques e Carvalho, 2014). Desse modo, a partir da categoria vivência, Marques e Carvalho (2014, p. 45) afirmam que:

[...] a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado. [...] as vivências constituem-se, assim, em fontes de afetos [...].

Usar a categoria Vivência como instrumento teórico-metodológico é superar a análise fria de um sujeito que está inserido em determinado contexto; é aprofundar-se nas profundezas do viver, compreendendo o sujeito em sua totalidade - social, histórica e afetiva -. Tanto a vivência quanto a experiência estão imbricadas no desenvolvimento da consciência, mas é dada à vivência um caráter qualitativo e transformador da subjetividade humana. Essa abordagem supera perspectivas que depreciam a dimensão afetiva e rompe com a dicotomia entre os aspectos cognitivos e afetivos do sujeito, revelando, das tramas dessas dimensões, a face genuinamente humana constituída dialeticamente sob as leis das contradições.

Nesse prisma, a compreensão da vivência nos leva, inevitavelmente, à discussão sobre as categorias de Sentido e Significado, fundamentais para analisar como os sujeitos, a partir do viver, organizam, significam, ressignificam e comunicam suas vivências e experiências, e, com isso, se desenvolve-se nas/com as relações sociais e históricas.

2.3 Significação: sentido e significado

O par dialético Sentido e Significado, é, sem dúvida, de fundamental importância para a Psicologia Sócio-histórica. Se a vivência é fonte de afetos (Marques e Carvalho, 2014), e esta se constitui no viver, então os afetos, assim como a cognição, são propriedades constitutivas da subjetividade, expressas e transformadas nas significações. Nesse processo, sentido e significado, entrelaçados, possibilitam tanto a constituição dinâmica do sujeito a partir dos aspectos históricos e sociais, quanto a realização do pensamento por meio das palavras.

Primeiramente, é importante pontuar que há entre os teóricos da sócio-histórica o uso do termo “significação”²¹ para expressar a articulação dialética entre sentido e significado, ressaltando a base teórico-metodológica no materialismo histórico-dialético (Aguilar, Aranha & Soares, 2021). É importante dizer que compreender as significações implica em penetrar nas dimensões emocionais, sociais e históricas do sujeito concreto (real), de modo a transcender o sujeito empírico (aparente). Nesse contexto, essa perspectiva implica em compreender a humanidade como um processo histórico e social que se transforma e nos transforma. Desse modo, apreender sobre o singular é aproximar-se do universal que o constitui dialeticamente. Leontiev (2004, p.285) destaca isso dizendo:

[...] cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...]

Ao aprender a ser humano em coletividade, o indivíduo transforma o social em psicológico e, simultaneamente, modifica o social. Esse movimento não acontece por meio de um determinismo histórico nem pela passividade do sujeito nas relações sociais. Pelo contrário, como nos lembra Bock (2018, p. 331):

[...] a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e mais do que isso, estão de tal forma imbricados que um não seria o que é sem o outro [...].

²¹ Quando estivermos usando este termo, quer dizer que nos referimos a articulação dialética entre sentido e significado.

Essa perspectiva afasta-se de uma possível dicotomia entre o social e o individual, ou entre objetividade e subjetividade. Ao contrário, parte-se da compreensão de um processo contraditório, no qual o sujeito é constituído por essas dimensões. Como expressa Aguiar e Ozella (2013, p. 302) é importante:

[...] compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “unidade dos contrários”, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos [...].

É nesse contexto de constituição dialética que emerge a centralidade da linguagem, como mediação da relação entre sujeito e mundo, e, conseqüentemente, do processo de formação da consciência (Aguiar & Ozella, 2013), pois a palavra, enquanto signo, não apenas está para comunicar ideias. Ela representa objetos na consciência e constitui a matéria-prima do pensamento verbalizado. Assim, por meio da linguagem, o sujeito tanto compreende, quanto transforma a realidade. Como expressa Aguiar e Ozella (2013, p. 303):

[...] Os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito [...]

Nesta perspectiva, é por meio da linguagem que a subjetividade é forjada no social. A palavra assume um papel essencial na articulação entre o plano exterior (social) e o plano interior (psicológico), conforme destaca Vigotski (2001). Essa relação dialética entre o exterior e o interior revela-se fundamental para a compreensão das significações, pois é nela que se encontra a chave para entender o sujeito em suas contradições.

Essa compreensão coaduna com a concepção de consciência em Marx²² (1998), compreendendo-a não como algo inato, mas formada no/pelo viver. Desse modo, supera-se a perspectiva de naturalização da consciência. Primeiramente, negando que o indivíduo já nasce com todas as qualidades necessárias para desenvolver-se de forma isolada; segundo, afirmando a centralidade das relações sociais nesse processo, sem incorrer numa relação mecanicista de causa/efeito. Isso marca a ideia de que o desenvolvimento do

²² Karl Marx, em parceria com Friedrich Engels, elaborou o materialismo histórico-dialético, método adotado por Vigotski como base teórico-metodológica para a construção da Psicologia Sócio-Histórica.

sujeito é sócio-histórico, isto é, se dá em articulação com o movimento da própria história da sociedade.

Nesse prisma, compreender as significações é aproximar-se do movimento da subjetividade constituída no mundo social e histórico. Em outras palavras, não se trata de interpretar o que é dito ou descrever os aspectos semânticos e sintáticos da linguagem expressa pelo sujeito, mas de compreender como o sujeito atribui sentidos e significados ao mundo com o qual se relaciona de modo ativo, no qual se constitui dialeticamente.

Para entendermos as significações como unidade dialética, é importante discorrermos sobre sentidos e significados, compreendendo-os como elementos constitutivos um do outro, isto é, inseparáveis em sua constituição e movimento, sem incorrer em uma visão dicotômica.

Começando pelo significado, enfatizamos que essa categoria diz respeito à dimensão mais estável e socialmente compartilhada do pensamento e da palavra, como expressa Vigotski (2001, p. 398):

[...] A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra [...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento [...].

Como discutido anteriormente, fundamentado em Leontiev (2004), o ser humano, ao nascer, aprende a ser humano em coletividade. Esse processo implica na apreensão de instrumentos mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, como a linguagem, que já existem na materialidade social com seus sistemas de símbolos, instrumentalizados pelos sujeitos. Transformar o social em psicológico pode ser compreendido como apropriar-se da linguagem para nomear, organizar, categorizar a realidade, instrumentalizando-a para atribuir significado aos conteúdos socialmente generalizados.

À medida em que há uma apropriação do conteúdo semântico (significados), a generalização do pensamento e da palavra se constitui, possibilitando a comunicação. Essa dinâmica se desenvolve na proporção em que se complexificam os planos: interno (psicológico) e externo (social), que estão dialeticamente interligados. Dito de outra forma, a palavra já não se basta no que é compartilhado, passando a se transformar e se

reinventar conforme o sujeito ativa e conscientemente atribui sentido ao/no viver. Como aponta Soares (2011, p. 77):

[...] A linguagem surge da necessidade de comunicação no grupo, mas também o impulsiona constituindo a individualidade de cada sujeito [...].

Isto posto, passamos a discutir a categoria sentido. Nesse contexto, o sentido se constitui na singularidade da experiência vivida por cada sujeito. Ao expressar a subjetividade, o sentido revela a dimensão emocional, histórica e social da pessoa, articulando a fala e o pensamento nas suas contradições (Aguiar, Soares & Machado, 2015). O sentido é a categoria que, segundo González Rey (2016, pp. 51-52):

[...] representa uma unidade constitutiva da subjetividade, capaz de expressar processos complexos de subjetivação naquilo que têm de dinâmico, irregular e contraditório. A categoria de sentido faz parte da qualidade do psíquico e rompe a lógica dicotômica que caracterizou a produção do conhecimento psicológico. A definição de sentido nos permite ultrapassar as dicotomias, intra-inter etc., pois o sentido se produz de forma simultânea na integração dessas dimensões.

Como unidade constitutiva da subjetividade que rompe com as dicotomias consciente-inconsciente, individual-social, afetivo-cognitivo, a subjetividade passa ser comprometida com a objetividade, na medida em que o sentido é essa amálgama que articula simultaneamente as diversas dimensões do viver. É por meio do sentido que o sujeito é constituído como a expressão singular de um movimento histórico e social convertido em psicológico.

Com isso, o sentido é essencialmente a dinâmica do indivíduo, que se transforma e é transformador, imerso em determinado contexto. Esse movimento de constituição não é um processo mecânico de causa e efeito (González Rey, 2016), mas sim dialético, no qual o sujeito não é isolado, passivo, e nem tampouco um reflexo do mundo, como pode supor o fatalismo. Ao contrário, ele é um agente ativo, capaz de ressignificar e transformar o mundo a partir de suas ações, atribuindo-lhe novos sentidos. Esses sentidos, por sua vez, o afetam e transformam, e, ao longo do tempo, novos processos vão se constituindo na sociedade e na história, nos quais o sujeito continua a transformar-se e transforma simultaneamente. Desse modo, Aguiar e Ozella (2006, p. 227) pontuam:

[...] O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. [...] [Com isso] O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão

expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos [...].

Tanto o sentido quanto o significado não são circunscritas à análise do discurso ou da palavra. O pensamento pode ser verbalizado, mas a apreensão do seu movimento deve ultrapassar o verbal. É preciso considerar também o que não é dito, aquilo que não tem a palavra como matéria-prima, mas que ainda assim se materializa na relação do sujeito com o mundo, pois é essência de sua subjetividade. O sentido não se reduz a expressão verbal humana, tampouco representa a ação do sujeito com relação ao objeto. Ao contrário, se constitui na relação histórica, dialética e afetiva do sujeito com a realidade. Assim sendo, o sentido é a expressão do social que se converteu em individual, o objetivo em subjetivo, a experiência em fenômeno psicológico. Como diz González Rey (2016, pp. 54-55) o sentido não está orientado:

[...] para o objeto e sim para o sujeito, o que constitui um elemento central na definição da subjetividade. [...] o sentido não é guiado pelo que é bom ou pelo que é mau, pelo justo ou pelo injusto, estabelecidos a partir da dimensão do comportamento que é o que caracteriza tanto o sentido comum com as instituições sociais. O sentido é guiado por aquilo que o sujeito sente e que nos leva a tentar conhecer a produção social dessa forma de sentir [...].

Isso amplia o estatuto das significações, legitimando e reconhecendo o sujeito como uma expressão singular do social e do individual. Essa expressão não pode ser reduzida a aspectos estáticos, mas deve ser compreendida como constituída na relação social concreta, em sua formação dinâmica, fluida e complexa (González Rey, 2016). Desse modo, ao refletirmos sobre as categorias de sentido e significado, podemos compreendê-las como instâncias que se articulam de maneira dinâmica, revelando a complexidade da expressão humana constituídas no social. O significado, como aspecto mais objetivo e compartilhado, possibilita a comunicação através das generalizações apropriadas nas relações em contextos sociais e históricos. Contudo, é no sentido – constituído pelas vivências e experiências – que se revela a profundidade das significações, possibilitando apreender o movimento do pensamento, sempre mediado por emoções. Como apontam Aguiar e Ozella (2006, p. 226):

[...] Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e

interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido [...].

As significações, portanto, funcionam como instrumento de mediação entre a objetividade (plano social) e a subjetividade (plano psicológico), e articulando os processos internos. Através dela é possível a formulação, reformulação, arranjo, desarranjo e organização do pensamento e da consciência, que se encontram em constante movimento nessa contradição do simbólico e do emocional.

Assim, compreender a relação entre sentido e significado implica reconhecer que o pensamento se realiza, sobretudo, nas palavras de forma dialética. O sujeito não expressa coisas e atribui significados de forma passiva; ele é ativo nesse processo e está constantemente produzindo novas significações a partir das experiências e vivências no social. Essa perspectiva permite avançar para além de uma análise superficial do discurso, desvelando através do pensamento verbalizado e as expressões humanas emocionadas, as significações que constituem a singularidade de cada indivíduo constituído no/com o viver. Desse modo, o sentido está para além do significado literal e sua fruição sopra para a apreensão da totalidade do ser social.

2.4 Sofrimento ético-político

“E flutuou no ar como se fosse um pássaro,
E se acabou no chão feito um pacote flácido,
Agonizou no meio do passeio público,
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego”

(Chico Buarque, *Construção*)

A música *Construção*, de Chico Buarque, expressa a morte que apenas está para atrapalhar o tráfego. O operário da canção, sem nome, sem rosto, mas com uma história que não interessa aos que por ele passam, cai depois de tombar. Sua queda não gera comoção, apenas atrapalha e congestiona o caminho. Sua existência é lembrada pelo incômodo de sua morte, o transtorno gerado pelo seu corpo que caiu na contramão, tornando-se um obstáculo aos transeuntes.

Essa cena passa a ser reduzida a um contratempo. O acidente que o matou, banalizado. A insensibilidade pelo outro se revela na forma como sua morte é percebida: não como uma tragédia, mas como uma razão de atraso. O que importa não é o corpo que caiu, mas o tempo perdido de quem precisava seguir caminho. No outro dia, haverá um substituto e assim a vida segue, mas apenas para aqueles que não tombaram.

A imagem incômoda aos transeuntes, retratada nos versos de Chico Buarque, apresenta com profundidade a contradição da presença-ausência: o sujeito que, mediado pelas condições de exploração, desigualdade, exclusão e sofrimento oriunda do modo de produção capitalista, é esvaziado de sua humanidade, existindo de forma alienada, reduzido à sua capacidade produtiva, cujas as condições de trabalho podem implicar adoecimento. Quando já não pode mais produzir, passa a ser uma peça descartável - como lixo, despejado apenas em “local apropriado”. Essa presença-ausência é sustentada por um processo de naturalização que favorece a manutenção do viver atravessado por questões opressivas e individualizantes. Essa contradição pode ser lida como uma expressão do sofrimento ético-político, que é uma categoria de análise da dialética inclusão/exclusão (Bertini, 2014). Para Sawaia (2001, p. 104), o sofrimento ético-político diz respeito à:

[...] vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade [...].

Ao transpor essa imagem para o cotidiano escolar, os versos de Chico Buarque podem ser lidos como metáfora das condições de trabalho vivenciados pelos professores(as) no Brasil. A escola embora tenha o potencial de ser um espaço de produção de encontros e saberes entre os partícipes da comunidade escolar - sobretudo na relação educador-educando -, também podem reproduzir práticas marcadas por exploração, desigualdade e processos de exclusão (Hoepers & Guerchmann, 2024).

Esse cenário se aproxima da concepção de Pedagogia da Precariedade, discutida por Geraldo Leão (2011), conceito que, inclusive, resgatamos na subseção dedicada à responsabilidade como compromisso coletivo (e profissional). Sob essa perspectiva, identificamos dois tipos de precariedade que atravessam a experiência no âmbito escolar, especialmente na docência: uma de caráter objetivo, correspondente ao primeiro tipo de precariedade, relacionada às condições materiais de trabalho - como infraestrutura fragilizada, baixos salários, jornadas excessivas com altas demandas, turmas superlotadas

e falta de recursos; e outra de caráter subjetivo, correspondente ao segundo tipo de precariedade, expressa no desgaste físico e mental, na desmotivação, no adoecimento e na naturalização do sofrimento como elemento inerente à prática docente. Importante destacar que essas formas de precariedade não são isoladas entre si, mas se articulam e se tensionam dialeticamente. Elas tanto atravessam quanto configuram a experiência docente inserida em um contexto de sofrimento ético-político.

É nesse ponto que a categoria sofrimento ético-político encontra sua potência: ao possibilitar a compreensão de que as vivências dos(as) docentes - marcadas por esgotamento, desvalorização e precarização -, não estão descoladas do contexto histórico e social em que se inserem. O sofrimento sentido individualmente pelos docentes pode ser compreendido e explicado como expressão singular de determinações histórico-sociais, ou seja, como síntese de muitas determinações. Assim, ele está enraizado nas contradições do próprio sistema. Nesse sentido, Hoepers e Guerchmann (2024, p. 282) expressam:

[...] O trabalho docente acontece na e pela relação humana. Ensinamos, aprendemos, ouvimos, afetamos e somos afetados. Nada disso ocorre em uma dimensão relacional apartada do contexto [...] Sob esse modo de compreensão, os afetos são processos relacionais, plurais, dinâmicos e não encapsulados numa suposta interioridade segmentada do campo social [...].

A lógica que isola e individualiza a vivência do professor, apartando-a de suas determinações sociais e históricas, é a mesma que simplifica e reduz os processos de constituição do sujeito a esquemas de causa e efeito. Trata-se de uma compreensão unidimensional que desconsidera a complexidade dialética das relações e dos afetos que constroem os sujeitos.

Assim, a categoria sofrimento ético-político, fundamentada na Psicologia sócio-histórica, é formulada na rejeição à essa lógica individualizante, constituindo-se a partir de uma perspectiva dialética que busca a concreticidade no movimento das contradições da sociedade em sua totalidade constituída de múltiplas determinações. Isso implica reconhecer, inclusive, que a lógica individualizante faz parte de um processo histórico e social produzida pelo liberalismo econômico que suspende e isola o sujeito, deslocando para o indivíduo a responsabilidade exclusiva por seu “sucesso” ou “fracasso”, seu “mal-estar” ou “bem-estar”, sobretudo em um contexto marcado pela precarização do trabalho.

Com isso, o adoecimento é frequentemente reduzido a uma esfera individual, deslocada das bases sociais e históricas que o produzem. Como apontam Costa e Ianni (2018, p. 86):

[...] os riscos psíquicos e de saúde são privatizados para o próprio trabalhador, sendo assim, cada trabalhador é responsabilizado individualmente. O indivíduo deve autogerir-se, inclusive, em aspectos relativos à proteção social e às condições de trabalho [...].

Ao utilizar o sofrimento ético-político como categoria de análise, consideram-se fundamentais os aspectos afetivos vivenciados em um contexto social e histórico. É a partir dos afetos, como aponta Sawaia (2001), que a categoria sofrimento ético-político toma forma e alcança o ímpeto da intersubjetividade delineada no/pelo social, negando a neutralidade da reflexão científica - sem abrir mão do rigor teórico-metodológico. Não se trata de apenas introduzir a emoção na pesquisa, mas de compreendê-la como expressão de um sofrimento produzido pela opressão e pela desigualdade que configura o sujeito na relação no e com o mundo. Trata-se de uma dor que já não é apenas dor, pois, nesse prisma, qualifica-se como sofrimento ético-político, tendo como princípio o viver do sujeito atravessado por contradições sociais e históricas. Dessa forma, como expressam Hoepers e Guerchmann (2024, p. 284):

[...] o modo como o sujeito se relaciona com e no social – no trabalho, no lazer, na família, nos grupos ao qual se pertence – refletirá suas condições de saúde e adoecimento. Saúde, afetividade e humanidade são, portanto, dimensões amalgamadas. [...] A saúde é para ela [Sawaia] concebida como potência de ação, a qual informa a nossa inserção qualitativamente emancipadora no mundo, e não mera ausência de doenças, como muitos discursos sugerem [...].

Nesse contexto, destacamos que o sofrimento ético-político, como categoria de análise, possibilita compreender o sujeito em sua totalidade. Isto é, entende-se que não é concebível a sua fragmentação. Pelo contrário, trata-se de reconhecer que o sujeito concreto é sócio-histórico, permanentemente atravessado pelas múltiplas dimensões que constituem a sua existência.

Essa compreensão dialoga diretamente com a noção de unidade afetivo-cognitivo, segundo a qual não há cisão entre emoção e razão, corpo e mente, atividade e consciência. Como apontam Monteiro e Facci (2023, p.68):

[...] a unidade afetivo-cognitiva atua como elo que unifica atividade e consciência humana, como portadora de propriedades que não se decompõem ou se anulam, mas sim que se conservam e são inerentes à totalidade da atividade humana [...].

A consideração desses elementos ajuda nessa compreensão do sujeito em sua totalidade, especialmente na apreensão do sofrimento ético-político que o atravessa. Nesse contexto, destaca-se a aproximação teórica que Sawaia estabelece com a filosofia de Spinoza²³. O conceito de potência de ação ou de agir²⁴, por exemplo, elaborado por Benedictus de Spinoza²⁵, é um dos pilares autores que inspiraram Sawaia na formulação da categoria sofrimento ético-político.

Para Spinoza (2017), a potência de agir pode ser aumentada ou diminuída, à medida em que o sujeito se sente afetado em sua relação com o mundo, o que se relaciona diretamente com sua forma de sentir, pensar e agir. Em outras palavras, somos atravessados por encontros que, dependendo de sua natureza, podem nos fazer alegres - ou seja, aumentar nossa potência de agir -, ou tristes, quando essa potência é diminuída.

Essa concepção torna-se incontornável quando falamos dos seres humanos, pois é impossível compreendê-los, isto é sair da dimensão descritiva sem considerar a totalidade. Reduzi-los a partes isoladas – seja à dimensão biológica, emocional ou cognitiva – equivale, parafraseando Vigotski (2024), a estudar o cérebro isolado do sujeito a quem esse cérebro pertence. Portanto, pensar o sujeito é necessariamente pensar ele em sua concreticidade, na relação com o mundo, nas determinações históricas e sociais que configuram o seu pensar, sentir e agir.

Em síntese, para Sawaia (2001), o sofrimento ético-político trata-se dessa amálgama constituída pelos processos psicológicos, sociais, históricos que constituem o sujeito - imerso em contextos de precariedade, desvalorização, sobrecarga – e, desse modo, configuram sua ação no mundo, o que implica não somente processos afetivos, mas cognitivos. Desse modo, a autora expressa (Sawaia, 2001, p. 104): “[...] o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas [...]”.

²³ Importante dizer que esse olhar para filosofia spinozana não foi apenas um percurso feito pela Bader Sawaia. Vigotski também estudou Spinoza na tentativa de superar as dicotomias no campo da psicologia, em sua época (Monteiro; Facci, 2023), como a dimensão afetiva e cognitiva, objetividade e subjetividade.

²⁴ Opta-se, neste trabalho, por utilizar a expressão “potência de agir”, conforme aparece na obra *Ética*, de Benedictus de Spinoza (2017), e como também é adotado por Sawaia (2001).

²⁵ Há um contrassenso quanto à forma de nomear o filósofo Spinoza. Enquanto alguns grupos que estudam sua obra, como o Grupo de Estudos Espinosanos da USP, utilizam a forma “Bento de Espinosa”, outros, como o Grupo de Pesquisa Benedictus de Spinoza da UECE, optam por “Benedictus de Spinoza”. Neste trabalho, adotamos a segunda forma, seguindo o padrão utilizado por este último grupo.

É a partir das afetações do sujeito – de ordem social e histórica -, que se torna possível apreender o movimento dos processos da dialética inclusão-exclusão constituídas nesse contexto contraditório das determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, e manifestos no pensar, sentir e agir dos sujeitos (Sawaia, 2001). É importante destacar que isto não se dá de forma passiva, tampouco acabada e determinista, mas é constantemente transformada, de forma dialética, na constituição infindável do sujeito e do mundo.

Pode-se perguntar: por que e como esta categoria teórica é relevante para um trabalho que discute apreender, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN?

A categoria sofrimento ético-político propiciaria a possibilidade de maior precisão na articulação entre o indivíduo e a sociedade, em meio aos percalços das precariedades das condições objetivas e subjetivas que configuram a prática docente, inclusive no processo de inclusão. Nessa perspectiva, considera que o sofrimento não é natural, como se pode sugerir uma análise reducionista, embora também considere que ele pode ser naturalizado e legitimado pelos próprios sujeitos, o que dificulta o reconhecimento e a sua superação.

É nesse contexto de inclusão, quando analisado sob a perspectiva da dialética inclusão-exclusão, revela-se como um fenômeno complexo e contraditório. Nessa configuração expressa, de forma concreta, aquilo que Sawaia (1999) denomina de inclusão perversa. O conceito de inclusão perversa articulado à dialética inclusão/exclusão, refere-se justamente a esses processos de inclusão que, embora reconhecidos, formalizados e normatizados, não se efetivam na prática. Isso ocorre sobretudo, quando não há condições materiais, formação adequada, suporte pedagógico e recursos - inclusive institucionais -, capazes de sustentar, prática, processos efetivos de inclusão. Assim, o direito à inclusão, embora formalmente garantido, é cotidianamente negado, revelando uma contradição que não apenas mantém, mas aprofunda as desigualdades, a precarização das condições de trabalho docente e, conseqüentemente, os processos de sofrimento ético-político que atravessam tanto os profissionais da educação quanto os próprios estudantes.

Na sequência, apresentaremos o procedimento de produção de dados por meio dos Círculos de Significações, bem como o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes. Também detalharemos o processo de análise e interpretação dos dados com base nos Núcleos de Significação, abordando o levantamento dos pré-indicadores constituídos nos Círculos, a sistematização dos indicadores e, por fim, a constituição dos núcleos de significação.

3 NA PRÁXIS, A PEDRA ANGULAR LIBERTA-SE DO REINO DAS SOMBRAS E SE FORJA NO MOVIMENTO DO HUMANO PARA EXPLICAR O SEU SER

Nesta seção metodológica, apresentamos a pesquisa em educação ancorada na Psicologia Sócio-Histórica e fundamentada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Trata-se de tecer os elementos que compõem o fazer investigativo interessado em apreender, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN. Discutiremos o exercício do pesquisador no movimento do pensamento para compreender a realidade; descreveremos o campo da pesquisa e os sujeitos participantes, apresentando também os critérios para escolha; explicitaremos os instrumentos de produção das informações como: questionário e análise documental - para a parte descritiva do lócus e dos participantes -, e os Círculos de Significação, bem como o processo de análise por meio da construção dos Núcleos de Significação. Por fim, trataremos dos critérios éticos que orientam o percurso metodológico desta investigação.

O exercício da pesquisa nasce, antes de tudo, de uma necessidade que, ao se expressar na ação, move ativamente o pensamento, agora, motivado. A partir dessa afirmação, podemos destacar dois aspectos essenciais do pesquisar. Primeiramente, do ponto de vista gnosiológico, o conhecimento se dá em duas dimensões: a imediata, no qual se dá pela experiência empírica; e a mediata, que exige um esforço intelectual para movimentar o pensamento a partir do empírico, superando-o na direção de uma compreensão ampliada da realidade. Trata-se de buscar não apenas o objeto em si, mas os processos que o constituem e que não estão dados de forma evidente no imediato. Nessa perspectiva, Konder (2008, p. 45) expressa:

[...] A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos) [...].

Esse entendimento corrobora a perspectiva de que, se a realidade fosse dada de forma completa, e os objetos fossem por si autoexplicativos na dimensão imediata, o ato de pesquisar sobre determinado fenômeno seria inócuo. Afinal, a experiência empírica

bastaria para que tudo se fizesse compreender em todos os seus aspectos. No entanto, como aponta Kosik (1976, p. 17):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

A investigação constitui-se como uma busca pela essência presente nos fenômenos pesquisados. Parte-se da esfera empírica, acessada pelos sentidos, para alcançar um aprofundamento daquilo que não se apresenta de forma imediata. Nesse sentido, pesquisar não se trata de reduzir e isolar o objeto, mas analisa-lo em sua concreticidade, ou seja, em sua essência – relacionando os aspectos históricos e sociais que constituem os fenômenos. É nesse processo que se destrói a pseudoconcreticidade, desvelando o real sob a aparência, como apresenta Kosik (1976, p. 20):

[...] O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência [...].

Para isso, a pesquisa em educação – como é o caso deste trabalho – volta-se à busca da essência que se oculta nos fenômenos, como a inclusão. Tal tarefa, no entanto, não se realiza de maneira desordenada e caótica. A superação da pseudoconcreticidade se dá através de um método – um caminho teórico e prático – que permita ao pensamento avançar para além das aparências. Neste estudo, que tem como base a Psicologia Sócio-histórica, o materialismo histórico-dialético é o método adotado como fundamento que, “a golpes de martelo”, desvela o real em sua complexidade.

Para o materialismo histórico-dialético, a realidade não é estática, mas se dá de forma dinâmica e contraditória. Como destaca Gomes (2024, p. 4):

O que movimenta a realidade é constituído pela constante luta de contrários. Dito de outra forma, algo na realidade só é porque seu movimento de constituição histórica também se realiza como sua negação, como ele não é. Essa aparente dicotomia é, na verdade, o princípio da unidade dos contrários. O objeto de pesquisa, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, deve ser e explicado em sua positividade e negatividade [...].

Compreender a realidade pela lógica dialética na pesquisa em educação é explorar e explicar - e não apenas descrever - a relação entre educador e educando, por exemplo, que um não pode ser sem o outro. Desse modo, a investigação se orienta à busca, por meio das contradições, das transformações geradas, considerando os aspectos sociais e históricos que atravessam os sujeitos e os fenômenos, como é o caso da dinâmica entre educador e educando na escola em um cenário específico de inclusão no ensino de filosofia.

A lógica formal, por sua vez, atua como momento da apreensão, ao possibilitar a observação de determinado fenômeno. É através da lógica formal que o fenômeno passaria a ser apartado, reduzido e dicotomizado, de modo a estar desarticulado das contradições existentes. Em outras palavras, culminaria em uma superficialidade simplificadora tanto dos fenômenos como dos sujeitos. No entanto, é insuficiente para compreendê-lo em sua concreticidade, em outras palavras, compreendê-lo em suas múltiplas determinações, como aponta Pires (1997). Cabe à lógica dialética romper com essa aparência e com o dualismo, evidenciando as contradições que movem a realidade, como nos traz Francellino e Almeida (2022, p. 135):

[...] No desenvolvimento existem elementos que são chamados contrários. Estes, no processo de transformação, são opostos. Apesar de possuírem alguns aspectos importantes que o outro não possui, um não pode existir sem o outro, constituindo, assim, a unidade dos contrários [...]. O movimento de contradição de duas engrenagens existe para garantir o movimento de transformação. Dessa forma, o mais importante não é a contradição pela contradição, mas a transformação gerada pelo movimento [...].

Partindo de uma lógica formal na pesquisa em educação, tendes a separar o sujeito do objeto, reduzindo e isolando o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a relação entre educador e educando se torna mecânica, desarticulada com os processos sociais e históricos, assim como das dimensões afetivas e cognitivas que a atravessam.

Dessa maneira, este trabalho se propõe a investigar processos de inclusão a partir de uma perspectiva que recusa a fragmentação e a superficialidade da lógica formal, velada pela pseudoconcreticidade do empírico tomado como autossuficiente na explicação - ou melhor, na descrição dos fenômenos. O empírico é, para o materialismo histórico-dialético, o ponto de partida, pois se reconhece que o fenômeno observável carrega em seu âmago a essência oculta nas sombras (Kosik, 1976). Para tal jornada é preciso um caminho – um método.

A escolha pelo materialismo histórico-dialético como método, articulado à Psicologia Sócio-histórica, permite ultrapassar a superfície, compreendendo as múltiplas determinações que atravessam a realidade, em especial os processos de inclusão e a relação educador-educando. Compreender o movimento do real em sua concreticidade é libertá-lo do reino das sombras, não apenas explicá-lo, mas possibilitar sua transformação. Isso porque, para a perspectiva do materialismo histórico-dialético, não se trata do estabelecimento de elementos fixos, mas a captação de um movimento histórico, social, contraditório, de um mundo inconcluso no qual se forja o humano em sua potência de vir a ser por meio de sua condição, não por sua natureza, o que reforça a necessidade da atividade humana na construção do sujeito histórico.

Passemos a tratar da descrição do campo de pesquisa. Para a caracterização do *locus* de pesquisa, utilizamos de questionário e de análise documental. Essa etapa é fundamental para descrever panoramicamente o lugar no qual será realizada pesquisa, possibilitando compreender aspectos estruturais organizacionais e históricos da instituição.

3.1 Campo de pesquisa

A escola escolhida para a realização desta pesquisa se trata de uma instituição pública estadual situada em um bairro de classe média, na zona urbana do município de Mossoró/RN, vinculada a 12ª DIREC²⁶ (Diretoria Regional de Educação e Cultural).

A escolha dessa escola se deu através de uma visita ao Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional da 12ª DIREC, ocasião em que a instituição foi indicada como espaço potencial para o desenvolvimento da pesquisa. Além da instituição ofertar a disciplina de Filosofia no Ensino Médio – critério fundamental para esta investigação-, foi observado, por meio da referida indicação, que a escola possui um trabalho articulado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um dos serviços dispostos da Educação Especial que tem como função a identificação, elaboração e organização de

²⁶ Refere-se a uma das 16 unidades administrativas que coordena as ações de educação e cultura em determinadas regiões do estado do Rio Grande do Norte. A 12ª DIREC abrange, além de Mossoró, os municípios de Areia Branca, Baraúna, Grossos, Governador Dix-sept Rosado, Tibau, Serra do Mel e Upanema.

recursos pedagógicos e de acessibilidade para garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Para a descrição do campo de pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos de produção de informações. Foi elaborado um questionário com 11 questões, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, destinado a então gestão da escola. Esse questionário incluiu perguntas relacionadas à infraestrutura da escola, ao(s) nível(s) de ensino oferecido(s), ao número total de estudantes, ao número de estudantes no espectro autista, à presença de estagiários ou profissionais de apoio acompanhando educandos com deficiência, bem como às ações desenvolvidas pela escola no campo da inclusão. O objetivo foi elucidar aspectos relevantes para a caracterização da instituição de ensino escolhida como lócus da pesquisa.

É importante destacar que a construção do questionário na pesquisa está fundamentada no texto *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2008), de Antônio Carlos Gil. O autor entende que a função do questionário é “[...] proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisa ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa [...] (Gil, 2008, p. 121)”. Desse modo, o objetivo desse método na pesquisa está em caracterizar tanto o *lócus* quanto os sujeitos participantes, como será visto posteriormente.

Além disso, foi realizada análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e de relatórios institucionais que expressam o quadro de ocupação, o quantitativo geral de estudantes matriculados e o número de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2023) da instituição, disponibilizado por sua equipe gestora, a escola foi criada no contexto do Programa de Expansão do Ensino Médio - PREMEM, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura, e a Secretaria de Educação, Cultura e Desportes do Rio Grande do Norte. Sua inauguração ocorreu em 20 de agosto de 1979, em cerimônia oficial que contou com a presença do então governador Dr. Lamosier Maia Sobrinho e do secretário de Educação à época, professor Luiz Eduardo Carneiro Costa, além de autoridades locais, professores, estudantes e membros da comunidade. Sendo em março de 1980, o primeiro ano de funcionamento com cursos profissionalizantes. Em seus 46 anos de existência, a

escola tem sido atravessada por diferentes cenários e desafios próprios da educação pública e de seu contexto local. Destaca-se, nesse percurso, a oferta de cursos profissionalizantes, muitas vezes integrados ao ensino médio, como uma marca distintiva da instituição.

A escola demonstrou receptividade à proposta da pesquisa, acolhendo a atuação do pesquisador no espaço escolar. Não foram identificados impedimentos ou restrições quanto à realização das atividades prevista do trabalho. A gestão escolar colaborou ativamente, disponibilizando os documentos - como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e relatórios internos contendo o quantitativo de alunos e de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) -, além de responder ao questionário de caracterização do campo e mediar o contato com os sujeitos participantes. Estes, por sua vez, também manifestaram interesse e disponibilidade em contribuir com o estudo, como será detalhado na seção destinada à apresentação dos sujeitos da pesquisa.

Para a caracterização do *lócus* da pesquisa, foi solicitado à equipe gestora, por meio de um questionário online, fundamentado em Gil (2008), que respondesse sobre alguns aspectos históricos, pedagógicos e estruturais da instituição. Desse modo, a construção desse instrumento considerou critérios de: infraestrutura; nível(s) de ensino oferecido(s); número de estudantes; número de estudantes no espectro autista; se existem estagiários profissionais de apoio acompanhando os educandos com deficiência; e as ações desenvolvidas pela escola no campo da inclusão. Esses critérios foram definidos com o propósito de elucidar elementos essenciais sobre o espaço investigado. Com base nas respostas dadas no Google Forms (2025)²⁷, nos documentos internos da escola do ano de 2025; e no PPP (Projeto Político-Pedagógico (2023)), apresentamos inicialmente essa tabela e destacamos os outros elementos abaixo:

Tabela 2 – Informações sobre a Escola

NÍVEL(S) DE ENSINO OFERECIDO(S)	Ensino Médio e Técnico de Nível Médio em Informática
TURNOS DISPONÍVEIS	Matutino e Vespertino
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES²⁸	1.135

²⁷ O documento na íntegra se encontra em Anexos.

²⁸ De acordo com o relatório de ocupação de vagas nas escolas, disponibilizado pela instituição.

NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA	Há 54 estudantes com NEE. Correspondem a 4,76% do total de estudantes na instituição.
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NO ESPECTRO AUTISTA	Há 18 estudantes no espectro autista. Correspondem a 33,33% do total de estudantes com necessidades específicas da escola. Correspondem a 1,59% do total de estudantes na instituição.

Fonte: Elaboração do autor.

A escola tem uma participação discente garantida em diferentes instâncias, ressaltando o compromisso na construção de uma escola que conta com as representações discentes em sua organização. No Projeto Político-Pedagógico (2023) são destacadas quatro instâncias com participação discente: O Conselho Escolar, que conta com representantes dos(as) estudantes nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola; O Conselho de Classe, que possibilita que estudantes eleitos participem das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, junto aos professores e à equipe gestora; O Grêmio Estudantil “Alexsandro Mendonça” (GEAM), que atua como principal espaço de protagonismo estudantil, organizando ações e representando os interesses dos(as) alunos(as); O Conselho de Representantes de Turma (CRT), que funciona como instância de apoio ao Grêmio, articulando diretamente com as turmas e fortalecendo o diálogo entre estudantes e gestão.

A escola conta com as seguintes instalações em sua estrutura: biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais²⁹, sala de vídeo ou multimídia, pátio coberto, espaços adaptados para acessibilidade.

A escola tem uma peculiaridade na sua forma de organização e uso das salas. Esse sistema peculiar foi adotado, desde 2023, se trata de um modelo organizativo em que os(as) estudantes se deslocam pelas salas ao término de cada disciplina, em vez de permanecerem fixos em uma única sala. A proposta foi aprovada coletivamente durante a jornada pedagógica daquele ano, levando em conta as demandas do novo Ensino Médio,

²⁹ Em consonância com a Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN de 23 de novembro de 2016, que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade da Educação Especial, define a inclusão da oferta de AEE no PPP da escola e a viabilização de uma sala de recursos multifuncionais na própria escola ou por meio de convênios, em outra instituição escolar.

como as eletivas e as Trilhas de Aprofundamento. Desde então, eles realizam todos os anos um referendo, sobre a permanência ou não do sistema. Embora essa forma de organização seja informalmente referida por alguns como "sistema americano", em alusão ao modelo adotado em escolas dos Estados Unidos, ainda carece de uma nomenclatura oficial. Por isso, com o devido respeito à comunidade e ao compromisso que estamos construindo com este espaço, para fins desta pesquisa, propomos chamá-lo, ainda que de maneira provisória, de “Sistema Abel”, como forma de reconhecer e valorizar a educação mossoroense, fazendo homenagem a um educador potiguar chamado Abel Freire Coelho.

Na escola, existem oito (8) profissionais encarregadas pelo trabalho de inclusão e educação especial na instituição. São formadas em pedagogia, com cursos de especialização na área de inclusão. Elas organizam, junto aos demais membros da comunidade escolar, ações significativas no campo da inclusão. Juntas, promovem projetos ao longo do ano - com o Setembro Verde -, estabelecendo um diálogo contínuo com os(as) demais professores(as), gestores(as) e estudantes. Além disso, o Grêmio Estudantil tem uma pasta voltada à inclusão e realiza atividades com os próprios estudantes, o que reforça uma cultura escolar mais participativa e acolhedora. Ainda sobre inclusão, a escola é polo de apoio de Atendimento Educacional Especializado às escolas que não possuem salas de recursos multifuncionais, e seu funcionamento acontece sempre no contraturno escolar.

A escola atende tanto os bairros adjacentes, de classe média da zona urbana da cidade de Mossoró/RN, quanto a zona rural, de sítios, comunidades como Mulunguzinho, Cordão de Sombra. O perfil dos estudantes da instituição é bastante diverso, muitos pertencem a núcleos familiares com renda de até um salário mínimo, sendo alguns beneficiários de programas sociais como Pé de Meia e Bolsa Família.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

A escolha dos sujeitos desta pesquisa seguiu critérios previamente definidos, considerando a coerência com o objetivo do estudo, isto é, apreender, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, os processos de

inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN.

Para tal, foram convidados a participar professores(as) de Filosofia no ensino médio, seguindo os seguintes critérios de inclusão:

1. Atuação no Ensino Médio há pelo menos 5 anos - para possibilitar experiência com a rotina escolar e com práticas pedagógicas;
2. Experiência com jovens no espectro autista - para assegurar uma vivência docente sobre os processos de inclusão investigados na pesquisa;
3. Atuam na rede pública no município de Mossoró/RN - para garantir coerência com o objetivo do estudo no contexto local;
4. Os professores que aderirem a pesquisa devem atuar na mesma instituição de ensino - a fim de delimitar o locus da pesquisa e aprofundar a compreensão sobre os processos de inclusão em um contexto escolar específico;
5. Interessados em participar voluntariamente da pesquisa;
6. Os professores devem assinar o TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido) - critério ético obrigatório, respeitando a anuência e o voluntariado para participação da pesquisa.

A exclusão de professores de Filosofia no ensino médio em relação à pesquisa pode ocorrer por um ou mais critérios definidos abaixo:

1. Professores(as) que não atuam no Ensino Médio, nem ministrem aula de Filosofia - considerando que o estudo foca especificamente nesse nível de ensino e nessa disciplina;
2. Professores(as) com menos de 5 anos de experiência - tendo em vista que o estudo exige uma experiência mínima para garantir familiaridade com a rotina escolar e práticas pedagógicas;
3. Professores(as) sem experiência com o processo de escolarização de estudantes do ensino médio no espectro autista - já que a pesquisa investiga processos de inclusão especificamente relacionados a esses estudantes;
4. Professores(as) que não atuam na rede pública de ensino médio no município de Mossoró/RN - para garantir a localização específica da pesquisa e a adequação ao contexto local;

5. Professores(as) que não atuam na instituição de ensino definida como lócus da pesquisa - com o objetivo de manter a coerência metodológica e o foco em um único contexto escolar.
6. Professores(as) que não demonstrarem interesse em participar voluntariamente da pesquisa;
7. Professores que não concordem em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - tendo em vista que a pesquisa exige consentimento explícito e voluntário.

Com base nos critérios de inclusão e exclusão apontados, apresentaremos a seguir os participantes que compõem a pesquisa, cujas informações sobre quem são os sujeitos foram obtidas por meio de um questionário estruturado no Google Forms. As perguntas buscaram levantar informações básicas de cada um, como sugestão de nome fictício - a ser usado na pesquisa -, idade, formação acadêmica, tempo de atuação na disciplina de Filosofia, experiência docente com estudantes no espectro autista, e qual a disponibilidade para a realização dos encontros previstos.

3.2.1 Sujeito participante 1 - “Margot”

A professora Margot³⁰, tem 46 anos, leciona na cidade de Mossoró/RN. Graduada e mestra em Ciências Sociais. Leciona há 7 anos a disciplina de Filosofia, no Ensino Médio. Quando perguntado sobre sua experiência docente com estudantes no espectro autista, ela pontuou que “A insegurança faz parte do processo. Assumo que não domino técnicas pedagógicas apropriadas. Felizmente, na escola temos o professor de apoio na sala” (Margot, 2025, [Formulário]).

3.2.2 Sujeito participante 2 – “Sejo”

³⁰ Esse foi o nome fictício escolhido pela participante, a fim de assegurar seu anonimato.

O professor Sejo³¹, tem 51 anos, leciona na cidade de Mossoró/RN. Graduado em Ciências Sociais com Especialização em Gestão Ambiental. Leciona há 20 anos a disciplina de Filosofia, no Ensino Médio. Sobre a experiência docente, o professor destacou o caso de um aluno que era bastante participativo, mas sempre que contrariado pedia para sair da sala, também fez questionamentos sobre se a inclusão é possível nas condições atuais da educação.

A seguir, apresentaremos o instrumento metodológico de produção de dados, denominado Círculos de Significação, que será utilizado para apreender as significações dos professores de Filosofia sobre a temática em questão.

3.3 Círculos de significação³²: instrumento de produção de informações

A proposta dos Círculos de Significação é um instrumento metodológico de produção de dados que foi pensado para a realização desta pesquisa, com base na Psicologia Sócio-Histórica e nos Círculos de Construção de Paz (Boyes-Watson, Carolyn, 2011). Trata-se de uma metodologia que valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva de significações a partir das experiências vividas pelos participantes organizados em círculo como forma de garantir horizontalidade e respeito com todos(as) os participantes.

A produção de dados por meio dos Círculos de Significações ocorre em dois encontros, mas outros podem ser programados, caso seja necessário para a pesquisa. Cada um desses encontros é estruturado com uma dinâmica específica, mas todos se articulam na emergência das significações sobre um tema previamente definido pela pesquisa. Os encontros são realizados presencialmente, em local e horário acordados com os participantes, respeitando suas disponibilidades e promovendo um ambiente acolhedor e horizontal de trocas. A duração é por volta de 1h30, cada um dos encontros. O quantitativo de participantes nos círculos é de no máximo 10 participantes.

³¹ Esse foi o nome fictício escolhido pela participante, a fim de assegurar seu anonimato.

³² A construção desse instrumento metodológico de produção de dados se deu em parceria com Francisco Cleilson de Amorim Gois, um colega do mestrado em Educação da UERN.

Nesta pesquisa, os Círculos de Significação serão realizados com o objetivo de compreender os processos de inclusão de jovens autistas na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola do município de Mossoró/RN.

3.3.1 Primeiro encontro – Rabiscos

O primeiro encontro é chamado de **Rabiscos**. Para sua realização são necessários materiais como papéis A4, canetas hidrocor, lápis de cor, tesouras, cola e revistas para recortar. Esses itens ficam dispostos no centro do círculo formado por todos os participantes, inclusive o facilitador/pesquisador. É importante, ainda, que haja um quadro branco (lousa) ou uma cartolina de uso exclusivo do facilitador/pesquisador, que será utilizado em um dos momentos do processo circular.

Esse encontro é organizado em quatro momentos: **Abertura**, **Primeiro Momento**, **Segundo Momento** e **Encerramento**. É importante destacar que o quantitativo mínimo no primeiro encontro é de dois participantes e o máximo é de 10 participantes. Antes de inicia-lo, o facilitador/pesquisador apresenta aos participantes os combinados do processo circular, que envolvem três princípios: a confidencialidade, o respeito e o objeto de fala:

1. A **confidencialidade** diz respeito ao cuidado para com as informações compartilhadas no Círculo, garantindo um espaço seguro para a expressão dos participantes sobre dado tema. Nessa perspectiva, o que é dito no encontro não deve ser exposto fora do contexto do grupo, salvo em situações previamente acordadas e autorizadas.
2. O **respeito** envolve a escuta ativa e a valorização da diversidade das histórias compartilhadas pelos participantes no processo circular. Nesse contexto, cada um tem direito à fala e à sua perspectiva sem interrupções ou julgamentos, promovendo um ambiente seguro e respeitoso.
3. O **objeto de fala** é um recurso simbólico que organiza as relações constituídas dentro Círculo. Nessa perspectiva, apenas quem estiver com o objeto pode falar, garantindo que todos tenham a oportunidade de se expressar e que a dinâmica ocorra de forma ordenada. Passar o objeto de fala poderá ser passado

no sentido horário e/ou anti-horário. Caso o participante deseje a palavra, poderá solicitar. Assim como se o participante não quiser falar, poderá passar adiante.

Após apresentar os combinados e esclarecimento de eventuais dúvidas, o Círculo é iniciado com uma **Abertura** preparada previamente pelo facilitador/pesquisador. A abertura deve estar relacionada à temática do encontro e pode envolver uma música, poesia, uma brincadeira ou outra atividade relacionada. O facilitador/pesquisador finaliza o momento de abertura com duas perguntas: “Como estão se sentindo hoje? E o que esperam para o encontro de hoje?”.

Em seguida, é iniciado o **Primeiro Momento**: o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, auxiliados pelo facilitador/pesquisador, são instigados a refletir sobre o tema por meio de uma pergunta norteadora, que deve ser direta e objetiva. A partir dela, os participantes são convidados a expressar suas respostas por meio de produções artísticas. Essa produção artística pode ocorrer de diferentes formas, como pintura, colagem, desenho ou outras linguagens visuais. Para sua realização, os participantes irão utilizar os itens previamente dispostos no centro do círculo. Esse momento visa ampliar as possibilidades de expressão sobre a temática.

Após a finalização das produções artísticas, os participantes são convidados explicarem suas produções e, por meio delas, responderem à pergunta norteadora. À medida em que as falas vão ocorrendo, o facilitador/pesquisador, com o auxílio de um lápis e um quadro branco (lousa) ou cartolina, irá registrar palavras e expressões que emergem dos relatos. Esse processo compõe um painel coletivo de “pré-indicadores circulares”, formado a partir das palavras atribuídas pelos próprios participantes.

Com isso, se inicia o **Segundo Momento** no qual os participantes da pesquisa, auxiliados pelo facilitador/pesquisador, dialogam sobre os “pré-indicadores circulares” dispostos no quadro branco (lousa) ou cartolina. À medida que o diálogo avança, o grupo vai explorando os indícios de conexões, contradições, contraposições, entre os “pré-indicadores circulares”. Esse momento é fundamental para a construção de um campo compartilhado sobre a temática trabalhada, encaminhando a construção dos “indicadores circulares”.

Os “indicadores circulares” consistem em palavras ou expressões organizadas coletivamente pelo facilitador/pesquisador em conjunto com os participantes, com o objetivo de agrupar os “pré-indicadores circulares” em núcleos comuns, que emergem a partir das trocas e reflexões realizadas pelo grupo.

Após a discussão e a construção dos “indicadores circulares”, o facilitador/pesquisador realiza o último momento do encontro: o **Encerramento**. Nele, pode-se retomar o uso de música, poesia ou frase inspiradora, assim como ocorre na Abertura. Em seguida, todos os participantes, inclusive o facilitador/pesquisador, são convidados a expressar como vivenciaram o processo circular.

Por fim, o facilitador/pesquisador realiza o registro das produções artísticas realizadas no círculo, bem como do quadro branco (lousa) ou cartolina contendo os “pré-indicadores circulares” e “indicadores circulares”, compondo o material que servirá de base para as análises futuras e para a preparação do encontro seguinte. É importante destacar que as produções artísticas não serão analisadas, mas sim as significações atribuídas pelos participantes por intermédio delas.

É importante destacar que, nessa pesquisa, o primeiro encontro teve caráter mobilizador para o segundo encontro. Desse modo, apenas o segundo encontro foi utilizado na análise.

3.3.2 Segundo encontro – Elucidações

O segundo encontro é chamado de Elucidações. Trata-se de uma Entrevista Reflexiva, individual, fundamentada nos elementos previamente construídos no primeiro encontro. Para a estruturação das entrevistas, buscamos fundamentação na perspectiva de Szymanski (2019). O objetivo deste momento é aprofundar as compreensões sobre as falas forjadas no Círculo, com atenção especial às implicações subjetivas e sócio-históricas. Esse segundo momento pode ocorrer com um ou mais participantes, mas ele deve ser de forma individual. A entrevista é conduzida pelo facilitador/pesquisador e todo o encontro deve ser gravado em áudio para fins de leitura e análise.

Esse segundo encontro é dividido em: **Abertura, Retrospecção, Elucidações e Encerramento.**

Para isso, o facilitador/pesquisador pode selecionar previamente um(a) ou mais participantes, ou todos, mas é importante ressaltar que esse encontro se dará individualmente. Caso haja uma seleção, o facilitador/pesquisador poderá utilizar esses dois critérios:

1. **Disponibilidade e Consentimento:** A escolha do(a) participante deve levar em conta a abertura e o conforto demonstrados no primeiro encontro, aspectos que podem ser observados pelo facilitador/pesquisador ao longo da escuta e da participação no Círculo. Além disso, é fundamental que o(a) participante esteja disponível e disposto(a) a aprofundar suas falas. O convite para participar do momento de Elucidações é feito por meio de um acordo entre os partícipes e sua aceitação é voluntária, assim como ocorre nos demais encontros.
2. **Profunda Relação com o Tema:** A seleção pode considerar o atravessamento no tocante ao tema da pesquisa, apresentada pelo(a) participante no primeiro encontro, especialmente se esse sujeito mobilizou o grupo e trouxe novas perspectivas para a pesquisa e para o processo circular, abrindo espaço para importantes contribuições para o objetivo de pesquisa. Em outras palavras, é crucial considerar o quanto o assunto mobiliza afetiva, cognitiva e historicamente aquela pessoa.

Além desses, o facilitador/pesquisador tem a liberdade de determinar outros critérios que julgar pertinentes, desde que preservadas a ética e a coerência metodológica da pesquisa.

O facilitador/pesquisador inicia o encontro relembrando os combinados do círculo: confidencialidade, respeito e o uso do objeto de fala. Após isso, dá início ao Círculo com a **Abertura**, podendo utilizar recursos como música, poesia ou outras atividades que estejam relacionadas ao tema central da pesquisa. Em seguida, faz as perguntas iniciais ao participante: “Como está se sentindo hoje? O que espera para o encontro de hoje?”

Em seguida, realiza uma **Retrospecção** do primeiro encontro, trazendo à tona elementos que surgiram das falas do grupo e, especialmente, do(a) participante selecionado(a). Essa retomada busca estimular a rememoração do momento no círculo, reconhecendo e valorizando as contribuições do(a) participante.

Durante a retrospecção, o facilitador/pesquisador pode provocar reflexões a partir de perguntas como: “O que ficou daquele encontro? O que reverberou desde então?” “Houve algo que lhe tocou ou lhe chamou a atenção?”. A Retrospecção serve como um espaço de reflexão, no qual o participante pode revisar suas ideias e emoções, fortalecendo sua conexão com o processo e com o tema central da pesquisa.

Com isso, o facilitador/pesquisador inicia o segundo momento do encontro: os **Elucidações**. Neste momento, o foco será o aprofundamento das falas do(a) participante selecionado(a), buscando compreender as significações que atravessam seu viver sobre o tema da pesquisa. Trata-se de um processo de escuta ativa e sensível, no qual o facilitador/pesquisador acolhe, tensiona e amplia as concepções do sujeito, sem negar a relevância do primeiro encontro para esse momento.

Não se busca uma verdade final ou um fechamento, mas sim o movimento contínuo do pensamento do sujeito. Dessa forma, este momento deve ser de escuta, delicadeza e respeito aos ritmos e limites do(a) participante. À medida que o sujeito vai se expressando, o facilitador/pesquisador poderá lançar novas questões - não para constranger ou fechar caminhos, mas se aproximar do modo como aquele sujeito compreende e se afeta pela temática em questão.

É importante destacar que as questões lançadas podem, sim, ser pensadas previamente - a partir do que emergiu no primeiro encontro -, mas devem ser encaradas como instrumentos de aproximação, que facilitam e favorecem a expressão do sujeito, sem impor uma forma de pensar ou entender.

Em seguida, o facilitador/pesquisador inicia o Encerramento, podendo trazer alguma música ou poesia, e finaliza com a pergunta “Como está se sentindo agora? Como se sentiu no encontro de hoje?”. Esse encerramento é fundamental para refletir sobre esse segundo encontro, permitindo que o participante compartilhe como o processo o afetou emocional e cognitivamente.

Por fim, passemos à apresentação dos Núcleos de Significação, instrumento de análise dos dados produzidos por meio dos Círculos de Significação.

3.4 Núcleos de significação: instrumento de análise dos dados produzidos

Apresentamos, até aqui, os pressupostos da pesquisa na Psicologia Sócio-histórica - fundamentada no materialismo histórico-dialético - em educação, bem como o *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes e o instrumento para produção de dados. Resta-nos, por fim, elucidar como se dá o processo de análise do material produzido. Alinhado às bases epistemológicas da Psicologia Sócio-histórica, o procedimento adotado para isto é o de análise de Núcleos de Significação.

A partir deste instrumento, busca-se apreender as significações³³, permitindo assim compreender o real em sua concreticidade, afasta-se de uma perspectiva reducionista e dicotômica. Parte-se da concepção do sujeito constituído de múltiplas determinações, históricas e sociais. Esse processo de análise tem início no empírico, por meio de transcrições das falas dos participantes e outros elementos presentes no campo do observável. Ou seja, não se tem acesso direto à essência do fenômeno, pois, como já discutido, ela não se revela na imediatez (Kosik, 1976). É por meio de um método e seus procedimentos – ou seja, do plano mediato – que se torna possível apreender suas múltiplas determinações.

É importante destacar que esse processo não se dá de forma linear, embora haja uma sistematização procedimental no instrumento dos Núcleos de Significação. O que implica afirmar que o dito e o não-dito pelos(as) participantes exige uma análise que não se esgota em uma única leitura, tampouco se priva em precisar de idas e vindas, fazendo e refazendo a análise (Aguilar; Ozella, 2015). Com isso, empreende-se uma análise que não está para organizar e categorizar como uma análise fria do discurso. Pelo contrário, considera-se que há um ponto de partida presente no que é dito e não-dito – como afirmado anteriormente -, no entanto, para se compreender as significações, as

³³ Expressamos o que seria significação quando tratamos da categoria Sentido e Significado. Significação seria uma referência à dialética encontrada na relação entre sentido e significado que os sujeitos constituem no viver (Aguilar; Aranha; Soares, 2021)

contradições, os aspectos históricos, sociais, objetivos e subjetivos entrelaçados dialeticamente, constituídos no/pelo sujeito, é preciso é compreender que o processo analítico demanda envolvimento ativo do(a) pesquisador(a), numa atenção que vá além das palavras. Isso significa reconhecer que o material empírico carrega elementos que ultrapassam o imediato. Como afirma Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 65):

[...] a intenção do método histórico-dialético é evidenciar, por meio do processo de análise e síntese do sujeito em foco, as particularidades históricas e sociais que configuram a articulação de sua singularidade e genericidade, isto é, a contraditória existência dos aspectos idiossincráticos, históricos e sociais e como, nessa contraditória existência, se produzem mutuamente [...].

Com isso, passemos à tratar da primeira etapa dos Núcleos de Significação: a leitura e levantamento dos pré-indicadores. Importante dizer que não se trata de um processo linear, mas um procedimento de investigação das significações com idas e vindas, que contribuem a constituição de uma análise e síntese da totalidade dos sujeitos.

3.4.1 Leitura flutuante e os pré-indicadores

A primeira fase desse processo é o levantamento dos chamados **pré-indicadores** por meio da leitura flutuante. Tem-se a compreensão de que a leitura flutuante é o primeiro contato com o material empírico transcrito, mas não é o último, visto que essa leitura ocorre de forma recorrente. O(A) pesquisador(a) não aparta o sujeito de suas múltiplas determinações nessa leitura, pelo contrário, esse exercício necessita estar atento e alinhado ao método histórico-dialético, empreendendo, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 65):

[...] por meio do processo de análise e síntese do sujeito em foco, as particularidades históricas e sociais que configuram a articulação de sua singularidade e genericidade, isto é, a contraditória existência dos aspectos idiossincráticos, históricos e sociais e como, nessa contraditória existência, se produzem mutuamente [...].

Ainda que a concreticidade não esteja revelada, compreende-se que sua existência mobiliza o(a) pesquisador(a) na tentativa de apreendê-la. A leitura flutuante é esse momento onde se levanta, dúvidas e hipóteses sobre as falas do sujeito (Soares, 2011). Isto implica movimentar o pensamento analítico na exploração do campo, ainda nebuloso, das significações. Desse modo, o levantamento dos pré-indicadores não é simplesmente um exercício de captação de afirmações verbais do sujeito acabadas em si e descoladas

da realidade. Ao contrário, carregam indícios – ou seja, teses³⁴ –, do movimento dialético das significações produzidas pelos sujeitos. Nas palavras Aguiar Soares e Machado (2015, pp. 64-65): “[...] construções sociais, isto é, discursos mediados por numerosos artefatos culturais e históricos que constituem o movimento dos processos de significação da realidade”.

A fala dos sujeitos é atravessada por múltiplas determinações, e é através da leitura flutuante que o(a) investigador(a) empreende o movimento do pensamento, levantando dúvidas, hipóteses e questionamentos para constituir os pré-indicadores. Nesse caso, como expressam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 6), os pré-indicadores devem:

[...] conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado [...]. considerando que carregam informações significativas que permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir em teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para recomposição da totalidade.

Os pré-indicadores, portanto, não são simplesmente trechos destacados por repetição de palavras ou impacto imediato das falas. O processo de apreensão das significações exige a consideração das “sutilezas” do discurso, àquilo que muitas vezes escapa ao óbvio. O olhar sensível e crítico do(a) pesquisador(a) opera sob a égide de que o dito não é dado, mas alcançável pela lógica dialética – e que nunca se encerra em si mesmo.

Desse modo, os pré-indicadores não devem ser tomados como afirmações ou palavras firmes e definitivas. A análise não se esgota em uma única leitura, pois compreender as significações é reconhecer o caráter dinâmico do pensamento, em constante formulação e reformulação, como expressão das transformações do ser histórico e social. Nessa perspectiva, Soares (2011, p. 140) afirma que:

Os pré-indicadores são temas que emergem da fala do sujeito, e, como tais, revelam aspectos peculiares do movimento do modo de pensar, sentir e agir desse sujeito na relação com a realidade. Trata-se, portanto, não de qualquer fala, mas de uma fala temática, uma fala carregada de

³⁴ A lógica dialética, fundamento do materialismo histórico-dialético, se estrutura a partir da tríade dialética de tese, antítese e síntese. Esses elementos não são estágios fixos, mas como momentos interdependentes de um processo em constante movimento. A tese representa uma afirmação inicial; a antítese, sua negação ou contraposição; e a síntese, a superação que conserva e transforma os elementos anteriores, recompondo-os em um novo patamar de compreensão do real para daí haver outra tese, antítese e síntese. O papel inicial o levantamento dos pré-indicadores seria de identificar essas “teses”. O avanço do pensamento analítico nesse movimento dialético encontra na formação dos indicadores a compreensão da negação da tese, a antítese, para composição da síntese.

significado, que é externa (comunicação) e internamente (pensamento) dirigida, e que, por isso, deve ser analisada.

Para concluirmos esta etapa, é importante destacar que o procedimento metodológico não finda em uma análise de palavras. Limitar-se a isso significaria um risco em não sair da superfície dos fenômenos, sem penetrar o real. Como alertam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 69):

Ao restringir-se ao procedimento de análise das palavras, o pesquisador pode cometer o erro de se contentar com a apreensão das características básicas da realidade, isto é, seus significados, que, metodologicamente, se configuram como categorias simples [...].

Dessa forma, com a organização desta primeira fase com o levantamento de dados, isto é, o destaque de pré-indicadores, cabe agora iniciar a próxima etapa do processo: a aglutinação e organização dos pré-indicadores levantados na intenção de constituir os indicadores (Soares, 2011).

3.4.2 Os indicadores

A construção dos pré-indicadores constitui o primeiro passo do procedimento analítico, que ocorre durante a leitura flutuante, mas o processo não encerra por aí. Após o destacamento dos trechos das falas, recorreremos ao processo de aglutinação dos pré-indicadores para formação dos indicadores. Importante destacar que o(a) pesquisador(a) orientado(a) pela lógica dialética do materialismo histórico dialético, reúne os pré-indicadores com base na similaridade, complementaridade ou contraposição (Aguiar; Ozella, 2013). Importante dizer que esses critérios não são isolados entre si, mas são formas para se compreender a concreticidade do sujeito. Sobre isso, expressam Aguiar e Ozella (2013, p. 309):

[...] um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc.

Os critérios definidos para aglutinação dos pré-indicadores são: similaridade, complementaridade e contraposição. Eles não operam como regras fixas, mas como orientações que auxiliam o pesquisador na análise das formas de significação da realidade articuladas pelos pré-indicadores. O critério de similaridade refere-se aos trechos que compartilham conteúdos semelhantes. Assim, as falas agrupadas seriam aquelas que reforçam ou reiteram potenciais indicadores de significações. A complementaridade seriam falas que trazem diferentes ângulos e elementos complementares que complexificam as articulações sobre determinado tema, propondo uma perspectiva que não considera unicidade ou linearidade nas falas. A contraposição é composta pelas falas tensionadas, no qual há conflito, sendo fundamental à análise dialética. São diferenças que devem ser destacadas, não descartadas, pois reforçam que não há linearidade, mas contradições que evidenciam o movimento do real e do sujeito como unidade dos contrários.

Os indicadores não se tratam de agrupamentos de pré-indicadores, mas o avanço qualitativo do movimento do pensar analiticamente, na medida em que é ampliado tanto o entendimento sobre as múltiplas determinações quanto a complexidade das falas dos sujeitos atravessadas pelas “ante-teses” – ou seja, antíteses –, as contradições do real que configuram suas falas. Não se trata de identificar a contradição pela contradição, mas de compreender os nexos, as implicações e articulações que constituem o real para composição da síntese.

Um ponto importante é que nesse processo, as categorias teóricas estão como mediações na investigação. Elas não estão postas de antemão como verdades acabadas, mas são mobilizadas no percurso da análise para tensionar, aprofundar e explicar as significações expressas nas falas dos sujeitos. Nesta pesquisa, as categorias principais já descritas previamente -, são: Vivência, Sofrimento ético-político e o par dialético: Sentido e Significado. As categorias atuam como ferramentas intelectivas que orientam o olhar investigativo sem engessar o processo analítico, mantendo-se como auxiliares em movimentar o pensamento na apreensão do sujeito concreto.

Convém ressaltar que nesse exercício, a investigação já não se encontra no campo do imediato, tampouco é o processo final do movimento, embora as significações já não estejam tão nebulosas quanto no momento da leitura flutuante. Nesse contexto, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 69) expressam que:

[...] são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa desta proposta metodológica, a construção dos *núcleos de significação* [...].

Dessa forma, passemos para a terceira etapa desta proposta que é a aglutinação dos indicadores para formação dos Núcleos de Significação. Lembrando que essa etapa consiste num movimento de análise e síntese que articula as múltiplas determinações que configuram as falas dos sujeitos sobre determinada temática. Esse movimento não significa propriamente o esgotamento da compreensão do pesquisador sobre o fenômeno, mas possibilita uma aproximação à totalidade das significações.

3.4.3 Os núcleos de significação

Uma vez concluído o levantamento de pré-indicadores e tendo definido os indicadores, chega-se à vez da sistematização dos Núcleos de Significação. Nessa parte da análise, o pesquisador busca articular os indicadores para construir os núcleos, movimentando o pensamento analítico em direção à totalidade dos sujeitos. Nessa perspectiva, os Núcleos de Significação, para Aguiar e Ozella (2013, p. 310):

[...] Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.

Os núcleos são constructos teórico-metodológicos constituídos por meio do movimento de análise e de síntese para explicar o sujeito como unidade dos contrários, isto é, contradições sociais e históricas, objetivas e subjetivas, cognitivas e afetivas. Por isso, empreender os núcleos não é constituir algo previamente estabelecido antes do contato com o sujeito participante como uma abstração idealista desconectada do real, tampouco apresentar resposta final e definitiva ao objeto de pesquisa, uma vez que as significações produzidas pelos sujeitos são sociais e históricas, estando em constante movimento determinado pelas contradições da realidade.

É importante ressaltar que o processo de organização dos núcleos é constituído de duas fases, como expressam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 71):

[...] uma [fase] voltada para a inferência e organização dos *núcleos de significação* a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais *núcleos*, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa. Embora ambas as fases se configurem, marcadamente, como um movimento de síntese do pesquisador, cada uma apresenta seu “nível” diferenciado de aprofundamento e compreensão da realidade.

Desse modo, o movimento empreendido na construção dos núcleos não se reduz à simples articulação de indicadores, desvinculada do processo vivo que essa articulação representa. Trata-se, antes, de uma interdependência dinâmica: à medida que os indicadores se aglutinam, a investigação avança rumo a uma análise mais profunda, guiada pelo crivo teórico-metodológico. Nesse percurso, as categorias operam como instrumentos fundamentais da lógica dialética para a compreensão do sujeito em sua atividade social e histórica.

Com isso, o instrumento dos Núcleos de Significação não opera como uma técnica engessada ou genérica, mas como um campo de criação³⁵ conectado à experiência viva e suas transformações. Nele, teoria e prática se entrelaçam, potencializando novas compreensões sobre os processos investigados, na tentativa de sintetizar as múltiplas determinações que constituem o sujeito. Nesse prisma, explorar e explicar o não-dito a partir do dito, pois como expressa Soares (2011, p. 141):

[...] [são] mediações essas que implicam o movimento do sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é um processo construtivo-interpretativo, pois ele não deixa de já estar atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.

Por meio dessa citação, reforçamos que o instrumento não neutraliza o papel do(a) pesquisador(a) nesse processo, mas o contrário, isto é, potencializa a sua possibilidade intelectual de apreensão das significações. O pesquisador ao usá-la reconhece o caráter inesgotável do movimento de apreensão da realidade, uma vez que a inconclusão do real

³⁵ Sentido vigotskiano de criatividade, conectada ao real.

implica a captura de um tempo sempre em transformação - tempo em que pesquisador(a) e pesquisado(a) estão igualmente implicados e em constante processo de mudança.

É nesse cenário que os Núcleos de Significação se constituem como um processo de aproximação das zonas de sentidos produzidas pelos sujeitos. Isto é, o terreno do não-dito, do implícito, daquilo que escapa do imediato, mas que se revela nas falas, nos gestos, nas contradições e nos atravessamentos. Apreender tais zonas exige um trabalho necessariamente construtivo-interpretativo, que vá além da descrição superficial. É por esse caminho que se torna possível alcançar as camadas mais instáveis, fluidas e profundas do pensar, sentir e agir do sujeito na realidade (Soares, 2011; Aguiar; Ozella, 2015), que é social, histórica e contraditória.

Diante da discussão sobre os Núcleos de Significação entendemos que é, por excelência, potente e ético, pois há em sua base o respeito da incompletude do real e da singularidade do viver.

3.5 Critérios éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com número do comprovante 077381/2025. Nesse contexto, o estudo alinha-se às exigências éticas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que rege pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil.

Para assegurar a lisura e transparência do processo, serão utilizados dois documentos fundamentais: a Carta de Anuência destinada aos responsáveis pela instituição *locus* da pesquisa; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será apresentado, lido e assinado pelos sujeitos da pesquisa.

A Carta de Anuência objetiva formalizar a autorização da instituição para a realização da pesquisa, esclarecendo sobre a pesquisa, os métodos que serão empregados, e os possíveis impactos, benefícios e riscos gerados pela pesquisa. O que assegura transparência e responsabilidade por parte do(a) pesquisador(a) para com a instituição.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está para apresentar todos os esclarecimentos sobre a pesquisa, incluindo a sua finalidade, procedimentos, riscos,

benefícios, além de tratar do sigilo e garantias aos participantes. Por meio desse documento, os sujeitos podem decidir, de forma autônoma e consciente, se desejam ou não participar do estudo, em caráter voluntário. É garantido também o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal, profissional ou acadêmico. Os sujeitos participantes ficam com a via original do TCLE, assegurando o acesso ao documento assinado.

Além disso, o TCLE garante o acesso aos dados de contato da equipe de pesquisa, e do Comitê de Ética, caso haja eventuais dúvidas ou ponderações sobre o processo. Bem como a garantia sobre o anonimato/privacidade do participante na pesquisa, de modo que assegura que seus nomes verdadeiros não serão expostos em momento algum nos instrumentos de investigação. Está previsto, ainda, o direito à indenização ou ressarcimento em caso de eventual dano material decorrente da participação.

Os riscos previstos e explicitados no TCLE, referem-se a possíveis desconfortos em relação a determinadas perguntas que, por algum motivo, poderão causar estranhamento e dificuldade para responder. Não havendo riscos à integridade física dos participantes.

Como benefícios, espera-se que a pesquisa proporcione um espaço de escuta e reflexão sobre os processos de inclusão no ensino de Filosofia para jovens no espectro autista, contribuindo para a valorização do papel dos(as) participantes para a produção de conhecimento e de práticas inclusivas no âmbito escolar, construção de material didático e direcionamentos para novas metodologias no trabalho na disciplina de filosofia no ensino médio, formação docente sobre a temática de inclusão nas aulas de filosofia no ensino médio.

A pesquisa foi finalizada a partir do cumprimento das seguintes tarefas: a realização do primeiro e segundo encontro, análise e devolutiva dos resultados da pesquisa para os sujeitos participantes.

As próximas subseções irão tratar do processo de produção de dados – nos encontros coletivo e individual -, e a organização destes dados – levantamento de pré-indicadores e indicadores - para análise com base nos Núcleos de Significações.

3.6 Aspectos sobre o processo de produção de dados no Encontro Coletivo

“Rabiscos”

Alinhados ao objetivo da pesquisa, isto é, compreender os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, a produção de dados foi conduzida por meio dos Círculos de Significação, procedimento concebido para garantir uma abordagem ética e humanizada, pautada no diálogo e na escuta ativa.

Nesta subseção, apresentaremos a dimensão prática desse processo, com destaque ao planejamento, o andamento dos encontros e os materiais produzidos. Na subseção 3.3, intitulada “*Círculos de significação: instrumento de produção de informações*”, buscamos elucidar sobre “o que é” este procedimento. Aqui, concentramos em apresentar “como se deu” na prática, isto é, como foram os encontros, os materiais produzidos e se o planejamento foi satisfatório aos objetivos da pesquisa, tendo em vista que o instrumento ainda é recente no campo das pesquisas qualitativas.

Foram realizados dois Círculos de Significação: um coletivo, com a participação dos dois professores de Filosofia participantes da pesquisa, e um individual, com cada um desses professores. Os encontros ocorreram em uma sala reservada, com duração de 1h:20, sendo registrados por meio de gravação de áudio. Além disso, no encontro coletivo foram produzidos desenhos e o cartaz com a Teia de Significações.

No centro do círculo, no encontro coletivo, tinham dois livros: *Humano à sua maneira: Um novo olhar sobre o autismo* (2023), de Barry M. Prizant, e *Os Labirintos percorridos por um aluno Asperger: do ensino infantil ao superior* (2015), do autor potiguar Breno D. R. C. Araújo, uma bolsa com lápis para colorir e papéis.

O encontro coletivo teve início com a explicação sobre o instrumento dos Círculos de Significação. Isto é, explicar sobre os pilares fundamentais: Respeito - pois não é um ambiente para julgamentos do que é certo ou errado -, Confidencialidade - pois a pessoa terá seu nome preservado, suas informações serão bem protegidas, o que acontece ali fica ali -, e Voluntariedade - pois tudo o que é dito passa pelo crivo da voluntariedade, do querer do participante, não somente sua presença, mas sua vontade em responder sobre

alguma pergunta -. Nesse momento, é dada a oportunidade de esclarecimento sobre quaisquer dúvidas acerca do processo antes de sua realização, garantindo aos participantes previsibilidade sobre o instrumento.

Em seguida, no Check-in, foi feita a pergunta: “como está se sentindo no dia de hoje?”. Após a respostas dos participantes e pesquisador - que não fica da sua participação durante o encontro. No caso desta pesquisa, foi optado pela participação apenas no encontro coletivo “Rabiscos”.

Depois do Check-in, foi feita a leitura de um poema de Lú Galvão chamado *Inclusão: caminho para humanização* (Galvão, 2024), selecionado previamente como Abertura. A escolha do texto visava introduzir o tema da inclusão de forma poética e reflexiva, a fim de possibilitar aproximação com a temática e estimulação para a construção das reflexões dos momentos posteriores.

O pesquisador, após a abertura, fez a pergunta norteadora: **“Como tem sido sua experiência com a inclusão escolar?”**, dando o comando para que fossem feitos os desenhos, - entendidos com instrumentos para a posterior explicação e resposta sobre a pergunta feita. Para a realização dos desenhos, foi possibilitado o uso de lápis de colorir e papéis dispostos no centro do círculo. A seguir, a foto dos desenhos:

Figura 1 – Desenhos produzidos por Margot, o pesquisador e Sejo, respectivamente, da esquerda pra direita



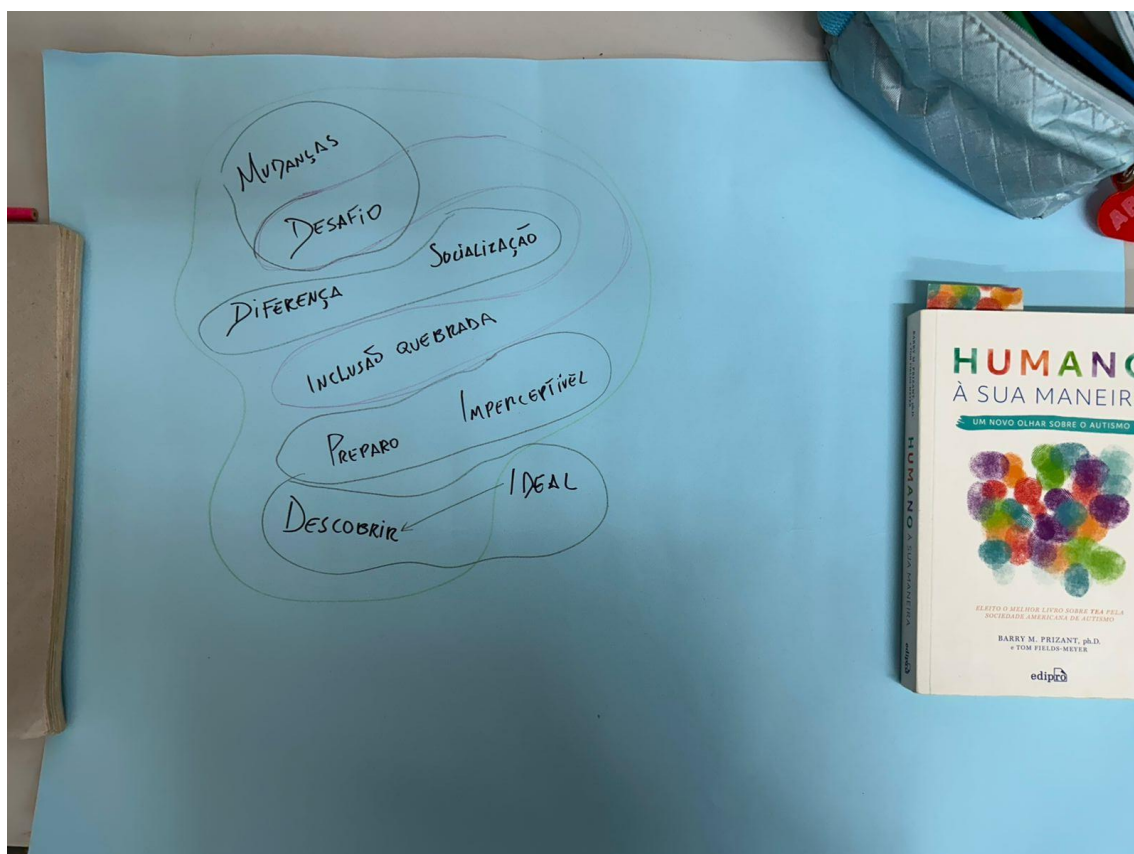
Fonte: Material construído pelos sujeitos participantes e pesquisador. Registro do pesquisador.

O desenho da professora Margot é uma sala de aula com vários personagens, de cores, tamanhos e formatos diferentes, em cima de alguns faz uma interrogação. O pesquisador também realizou a atividade, construindo uma ponte, que conecta dos lados diferentes, quebrada. O professor Sejo elaborou uma ponte também cujo os pilares de sustentação estão rachados e um quebrado.

Após a conclusão dos desenhos, os participantes apresentaram suas produções, explicando os significados atribuídos a cada elemento. Nesse momento, o pesquisador registrou no cartaz os principais termos mencionados, que serviriam de base para a construção da Teia de Significações.

No Segundo Momento, os professores participantes foram convidados a estabelecer conexões entre esses termos, compondo coletivamente a estrutura da Teia. Durante o processo, os participantes dialogaram sobre o sentido de cada palavra e sobre as relações que poderiam ser traçadas entre elas, buscando organizar visualmente as aproximações e convergências identificadas.

Figura 2 – Teia de Significações elaborada em conjunto no encontro “Rabiscos”



Fonte: Material construído pelos sujeitos participantes e pesquisador. Registro do pesquisador.

Um fato curioso observado durante a construção da teia foi a “exclusão” da palavra Ideal, que acabou sendo isolada por decisão dos próprios participantes. Esse movimento simbólico, juntamente com outros aspectos emergentes do encontro, serviu de subsídio para o pesquisador na organização do encontro individual, contribuindo para o direcionamento dos temas e reflexões posteriores.

No momento de check-out, foi proposta uma breve reflexão sobre como os participantes haviam vivenciado aquele encontro e como se sentiam ao final da atividade. Nesse espaço de partilha, a professora Margot expressou sua preocupação com o colega Sejo, que havia manifestado certo descontentamento em relação à docência e à experiência em sala de aula. O diálogo entre ambos revelou uma conexão significativa, especialmente considerando que, embora trabalhassem na mesma escola há algum tempo, nunca haviam tido uma troca mais próxima.

Em seguida, durante o encerramento, foi realizada a leitura de um poema de Lu Xun, poeta chinês, que afirma: “A esperança não é nem realidade nem quimera. É como os caminhos da terra: na terra não havia caminhos; foram feitos pelo grande número de passantes”. O momento provocou forte envolvimento entre os participantes, que espontaneamente desejaram compartilhar frases significativas. A professora Margot destacou uma frase do Papa Francisco que diz: “Temos que derrubar muros e construir pontes”, estabelecendo uma relação simbólica entre a mensagem e os desenhos de pontes elaborados pelo pesquisador e pelo professor Sejo. Este, por sua vez, trouxe um trecho do poema Nosso Tempo de Carlos Drummond de Andrade, dizendo: “São tão fortes as coisas! Mas eu não sou as coisas e me revolto”. Com isso, foi encerrado o momento com os agradecimentos devidos aos participantes que saíram expressando satisfação com aquele encontro.

3.6.1 Aspectos sobre o processo de produção de dados no Encontro Individual “Elucidações”

A partir dos materiais produzidos no encontro coletivo: a gravação de áudio, os desenhos e a Teia de Significações, realiza-se um alinhamento entre os objetivos da

pesquisa e os elementos que surgiram nos Rabiscos. Nesse processo, o pesquisador precisa manter-se atento para formular as perguntas e dinâmicas do encontro individual, sem se distanciar do objetivo central da pesquisa, isto é, compreender os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia do Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN, a partir das significações atribuídas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Outro ponto sobre a relevância do encontro coletivo é que os elementos produzidos no encontro coletivo têm papel fundamental por possibilitarem um primeiro contato entre participantes e pesquisador, mas, sobretudo, por favorecerem uma aproximação com as formas pelos sujeitos participantes se relacionam com a temática da pesquisa, nesse caso, como os professores se relacionam com a temática da inclusão.

No encontro individual, a entrevista se deu de forma semiestruturada. Com o sujeito participantes frente ao pesquisador, sentados numa mesa da sala reservada para o momento. Sobre a mesa, o cartaz com a Teia de Significações, os livros: Humano à sua maneira: Um novo olhar sobre o autismo (2023) e Os Labirintos percorridos por um aluno Asperger: do ensino infantil ao superior (2015).

Inicialmente, foi dada uma explicação sobre o instrumento, dando previsibilidade acerca do momento. Em seguida, fizemos a pergunta de Check-in: “Como está se sentindo no dia de hoje?”.

Na sequência, realizamos a Retrospecção com um poema de Bethold Brecht “Há homens que lutam um dia, e são bons”. A escolha do poema justificou-se por abordar a luta e a persistência diante da vida, temas que dialogam diretamente com as reflexões trazidas no encontro coletivo sobre as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar. A partir da leitura, questionou-se como o encontro anterior havia reverberado para o participante, estimulando uma retomada das experiências e percepções anteriores.

Após a resposta, foi iniciado o momento chamado de Elucidações, composto por perguntas previamente planejadas. As perguntas relacionavam com as dificuldades da inclusão escolar, como era percebida a participação dos estudantes, a relação entre os alunos com e sem necessidades específicas, sobre o processo de aprendizagem, metodologias, avaliações, sobre o apoio escolar, sobre concepções acerca da docência. É importante destacar que, ao longo do momento, novas perguntas emergiram, formuladas

a partir das respostas e reflexões dos participantes, o que possibilitou aprofundar pontos específicos - alinhados aos objetivos da pesquisa -, e manter a coerência com o caráter dialógico e flexível do procedimento.

Em seguida, tivemos o check-out e encerramento, com uma pergunta acerca do que acharam daquele encontro. Ambos os participantes, individualmente, expressaram-se positivamente acerca do procedimento. É importante mencionar que um dos professores expressou satisfação com esse momento individual, pois se sentia ainda mais confortável para falar sobre o tema, mas o mesmo não pareceu negar a relevância do encontro coletivo.

Na próxima subseção, iremos tratar do processo de levantamento de pré-indicadores e constituição de indicadores. É importante dizer que o material usado para análise foi produzido no Encontro Individual, por meio da gravação de áudio, tanto do encontro com Sejo quanto o de Margot.

3.7 Levantamento dos Pré-indicadores e Constituição dos Indicadores

Iniciaremos esta subseção reforçando que o processo de análise é conduzido a partir dos Núcleos de Significação, alinhado aos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica. Esse procedimento de análise de dados fundamenta-se nos estudos de Aguiar e Ozella (2015), Aguiar, Soares e Machado (2015), Aguiar, Aranha e Soares (2021) e Soares (2011). Na subseção 3.4, denominada *Núcleos de significação: instrumento de análise dos dados produzidos*, apresentamos com mais detalhes sobre este procedimento. Agora, trataremos do movimento de análise dos dados já produzidos nos Círculos de Significação.

Com o “material bruto produzido”, isto é, a gravação de áudio, realizamos o trabalho de transcrição dos dois áudios, da entrevista de Sejo, com duração de 26 minutos e 03 segundos; e a entrevista de Margot com duração de 46 minutos e 06 segundos. A transcrição se deu manualmente, ou seja, sem auxílio de Inteligência Artificial – apenas ouvindo e escrevendo as falas dos participantes.

Após as transcrições estarem prontas, iniciou-se o processo de leitura flutuante, considerado o primeiro, mas não último contato com o material empírico. É importante destacar que na leitura flutuante que se levanta dúvidas e hipóteses sobre as falas dos sujeitos (Soares, 2011), afinal ainda é nebulosa, para o pesquisador, as concepções trazidas pelos participantes. Desse modo, o exercício é de apreensão de momentos em que o pensamento verbalizado, mediado por múltiplas determinações, apresentam possíveis elementos que nos ajudam a compreender os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia do Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN, a partir das significações atribuídas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Com esse movimento de constituição dos pré-indicadores, expressam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 6):

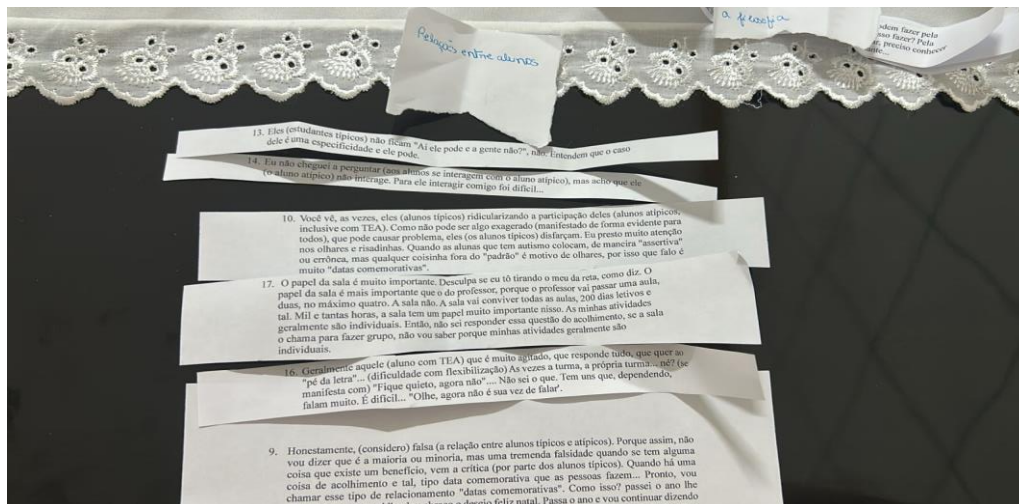
[...] arrancamos essas expressões de seu contexto imediato, tornando-as relativamente independentes, considerado que carregam informações significativas que permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para recomposição da totalidade.

Desse modo, essas falas carregam importantes elementos para o pesquisador analisar, tendo em vista o caráter singular de cada fala que carrega o modo de pensar, sentir e agir do sujeito atravessado pela realidade (Soares, 2011).

Por meio da leitura flutuante, captamos um total de 57 pré-indicadores, das falas de Sejo e de Margot. No entanto, o processo de análise não se encerra desta forma. Passamos então ao processo de aglutinação desses pré-indicadores para constituição dos indicadores – entendido como avanço no processo de análise –, obedecendo aos critérios de similaridade, complementariedade e contraposição (Aguiar, Aranha e Soares, 2021).

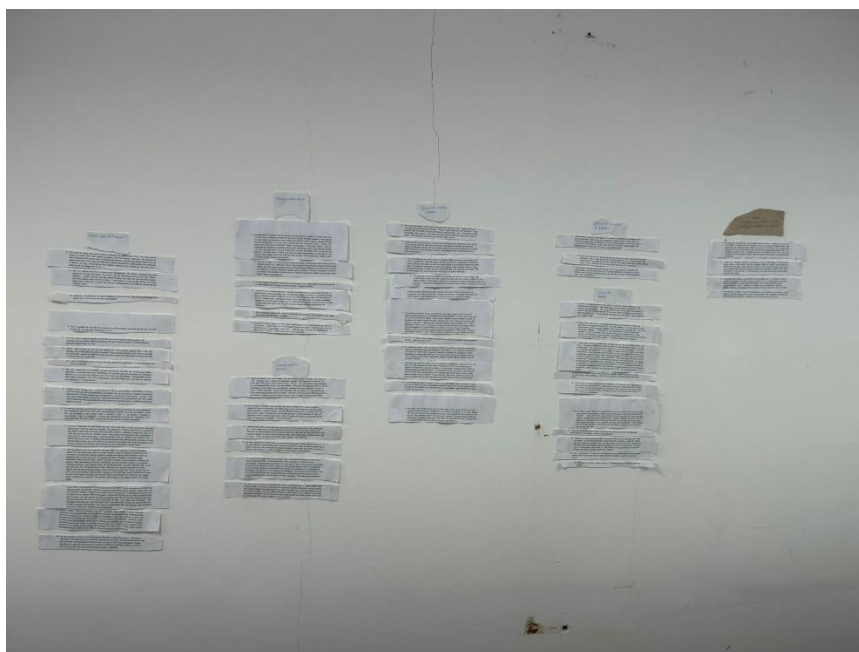
Para essa tarefa, realizamos a impressão de todos os pré-indicadores e, a partir disso, aglutinamos, seguindo os critérios estabelecidos, de forma manual. A seguir, algumas imagens:

Figura 3 – Registros do processo de aglutinação dos pré-indicadores



Fonte: Elaboração própria.

Figura 4 – Registros do processo de aglutinação dos pré-indicadores



Fonte: Elaboração própria.

O processo de articulação entre os pré-indicadores possibilita ampliar as perspectivas de compreensão, afastando-se de leituras fixas ou reducionistas. Nesse movimento, busca-se construir uma nova síntese, capaz de revelar as articulações e, com isso, os desdobramentos ao pesquisador, possibilitando novas apreensões nesse movimento. Como expressam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 8):

[...] Os pré-indicadores passam a compor um conjunto dialeticamente articulado, ou seja, as significações aí presentes são analisadas como

multideterminadas, na dialeticidade que as constitui gestando uma nova síntese [...].

Com a estruturação dos pré-indicadores, passa-se à constituição de uma nova síntese: os chamados indicadores. É nesse momento de organização e articulação dos pré-indicadores que ocorre o processo de suprassunção - isto é, de forma dialética, a negação da suficiência do “período anterior” (os pré-indicadores) para a explicação do real, ao mesmo tempo em que se preserva sua essência para a superação e formação de algo novo: os indicadores. Dessa forma, nos aproximamos cada vez mais da apreensão do real por meio de um movimento analítico, fundamentado no materialismo histórico-dialético.

Dito isso, passemos para a próxima seção na qual trataremos da análise dos núcleos constituídos.

4 NAVEGANDO EM ESTAÇÕES: O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Foram sistematizados três núcleos de significação, a partir dos dados produzidos no encontro individual: 1) Ensina Filosofia: Conhecimento, avaliação e metodologia; 2) O Estudante com TEA na Escola: Relações, apoios e barreiras; 3) A Docência: Formação, prática e percalços.

4.1 Núcleo 1 - Ensinar Filosofia: Conhecimento, avaliação e metodologia

Este núcleo se constitui na articulação de um conjunto de indicadores cujos os conteúdos temáticos se referem ao ensino de Filosofia, propriamente dito por professores de Filosofia. Os indicadores que fazem parte deste núcleo são: 1) Metodologia no ensino de Filosofia; 2) Avaliação no ensino de Filosofia; 3) Relação do aluno com a Filosofia; e 4) Concepção de conhecimento.

Iniciamos a discussão com o primeiro indicador do respectivo núcleo, intitulado Metodologia do ensino de Filosofia, constituído pelas falas da professora Margot e professor Sejo (2025). Nele, iremos apreender as significações dos professores de filosofia sobre este tema. Nesse contexto, começaremos interpretando a seguinte fala do professor:

*Eu acho que qualquer assunto que a gente consegue colocar na atualidade fica mais fácil para eles (alunos(as) com TEA). O **contexto da atualidade**. Quando você fala de Hobbes e você fala, por exemplo, e usa a frase sobre o "homem é mau". E vai discutir o homem, a humanidade, o que é a maldade, e coloca um contexto de exemplos do cotidiano, e eles conhecem mais, fica fácil. Mas a ideia da teoria pura aí eles têm mais dificuldade. (Professor Sejo).*

Nessa fala, o professor Sejo (2025) evidencia um elemento fundamental na relação entre professor e aluno: a necessidade de considerar e se aproximar do mundo do estudante como ponto de partida para o ensino. Destaca-se, assim, uma contradição entre a “teoria pura” - entendida como o ensino dissociado da vivência do estudante - e o ensino que ancora o conteúdo na realidade do estudante. Esse cenário se aproxima ao que Orrú (2012, p. 102) considera que o trabalho pedagógico com estudantes com TEA deve ser, ou seja:

[...] o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido.

Essa perspectiva expressa um modo de compreender o processo de aprendizagem expresso na escolha didática. Ao reconhecer que os estudantes com necessidades específicas – inseridos no espectro, mais precisamente – tendem a se engajar mais quando os conteúdos são imersos em situações do cotidiano, o professor revela uma prática pedagógica atrelada mediada por um sentido acerca da metodologia de ensino de Filosofia também expresso nesse trecho:

*Sim, sim! (simplifico os conteúdos, quando necessário). Eu tento não teorizar (quis dizer, apresentar o conteúdo sem essa “facilitação” do entendimento com exemplos do cotidiano) demais se eu ver que (o(a) aluno(a) com TEA) está com dificuldade. **Compreender quando eles (os(as) alunos(as) com TEA) demonstram essa dificuldade, para eles não se sentirem envergonhados e envergonhadas.** (Professor Sejo).*

Observamos, portanto, uma compreensão constituída a partir de uma sensibilidade docente desenvolvida ao longo dos anos de prática. Isso evidencia o esforço em ajustar o ensino à realidade dos estudantes, a fim de constituir um vínculo afetivo, isto é afetar os estudantes e, assim sendo, criar condições para o aprendizado imerso em uma conotação emocional poderosa, por considerar e envolver as vivências dos estudantes, expressando aquilo que Marques e Carvalho (2014) denominam como a unidade dinâmica da consciência intimamente relacionada como cada indivíduo se relaciona com o mundo e por ele é transformado.

Como bem expressa a professora Margot (2025), é nesse vínculo afetivo, nas relações com o cotidiano do estudante, que se encontra:

[...] a base das aulas de Filosofia. Quem sou e o que eu posso fazer pela minha pessoa e pelo lugar em que estou inserido? Pra conhecer meu lugar, preciso conhecer quem eu sou.

Sendo assim, a escolha de relacionar os conteúdos ao cotidiano dos estudantes revela uma prática pedagógica que amplia as possibilidades de compreensão do mundo, articulando saberes conceituais e experiências de vida em um mesmo movimento reflexivo e crítico.

Essa relação entre o ensinar e o afetar toma contornos que precisamos nos atentar: Ao final da fala do professor Sejo (2025), ele usa o termo “envergonhado” para se referir aos estudantes que demonstram dificuldades, mas não se sentem confortáveis em expô-las. Tal fala evidencia a preocupação do professor em reconhecer o componente emocional envolvido na aprendizagem e o impacto das relações afetivas no processo educativo.

No entanto, emerge uma questão importante: qual é a dimensão de sentir-se inferiorizado em um contexto escolar no qual as relações cotidianas são pautadas pelo aprendizado? Essa indagação pode ser apontada para a contradição entre o espaço que deveria ser de construção coletiva do saber e a experiência subjetiva de exposição e vulnerabilidade, que pode ser intensificada em estudantes com necessidades específicas, como aqueles com TEA. Em outra fala, o professor apresenta uma concepção que se aproxima dessa hipótese levantada por nós, a de que haveria uma experiência subjetiva de vulnerabilidade sobre o não-saber:

*Eu noto, lembrando de uma aluna [que tem TEA] sem falar o nome [o professor não quis mencionar o nome da aluna no exemplo]. Ela participou e colocou algo bem ao contrário do que estava explicando [ou seja, tinha entendido errado o conteúdo e expressou isso]. E aí, você tem que ter todo um cuidado [com a aluna diante da turma] para não constranger e a pessoa não se sentir ainda mais... longe de qualquer tipo de exclusão, mas é difícil, cara... É difícil falar isso aí, cara. **O cuidado nessas horas quando eles estão querendo participar e erram determinadas coisas, pra você explicar [novamente] sem deixar, sem deixar transparecer que ele não entendeu e [a pessoa, com isso] não se sentir diminuído, é muito difícil.** (Professor Sejo).*

A fala destaca uma ação, isto é o processo pedagógico, que se expressa em dois modos principais: o primeiro refere-se à dimensão didática, em que o professor busca aproximar o conteúdo filosófico ao cotidiano dos estudantes, exigindo não apenas o domínio conceitual da disciplina, mas também a sensibilidade para o relacionar às experiências vividas pelos alunos. O segundo modo manifesta-se na preocupação e cautela diante dos erros dos estudantes, revelando o reconhecimento de que o processo de aprendizagem é permeado por afetações que emergem especialmente quando o estudante se depara com o “não saber”, situação que pode suscitar sentimentos de vulnerabilidade ou de “diminuição” diante da turma.

Podemos supor, nesse contexto, um aspecto emblemático: a presença de uma lógica implícita que associa o saber ao valor do sujeito, como se todos os estudantes

devessem compreender de “imediato” ou “acertar” para serem reconhecidos. Tal concepção, quando situada no contexto escolar - e, mais especificamente, na sala de aula -, acaba por negar as diferenças nos processos de aprendizagem, desconsiderando os distintos ritmos, modos de compreensão e formas de expressão dos estudantes.

À medida que o estudante encontra dificuldades em acompanhar o conteúdo e expressa essa limitação – nesse caso, foi interagir na aula, apresentando uma concepção diferente do professor, pode emergir um sentimento de inferiorização diante dos colegas. Mas por que esse cenário é presente? De que forma essa forma sutil, mas igualmente danosa, de violência se manifesta nas relações escolares? Dessa forma, para avançarmos nesses questionamentos precisaríamos, portanto, levantar a hipótese da existência de uma lógica de negação das diferenças no processo de aprendizagem. Uma lógica que, ao exigir um mesmo ritmo e padrão de desempenho, tende a produzir desigualdades e sentimentos de exclusão.

Contudo, para fortalecer, refinar ou mesmo abandonar tal hipótese, torna-se necessário aprofundarmos a análise, considerando outra fala do professor, que diz:

Várias... Várias... [Se já aconteceu esse mal entendido com relação a algum conteúdo explicado e foi preciso cuidado na correção para não fazer o(a) aluno(a) ficar constrangido(a)] Você tá explicando e aí o aluno ou aluna tá empolgado e acha que entendeu, aí pra você desconstruir a ideia errada que ela construir sem ela se sentir ridicularizada... Inclusive, como eu disse, minha preocupação é mais com os olhares e as risadinhas porque aquilo vai magoar diretamente ela ou ele. Então, e as vezes precisei soltar umas indiretas para a galera lá trás, pra não ter esse ruído, aquela risada com a pessoa. Por isso, como eu disse, agora você tá entendendo melhor o que eu falo sobre as relações de datas [comemorativas]. (Professor Sejo).³⁶

Esse trecho reforça que outras falas do professor, apresentadas anteriormente, encontram respaldo em sua prática docente, como evidenciado quando ele afirma que “várias vezes” situações semelhantes ocorreram. Nesse prisma, percebe-se que sua preocupação não se concentra no erro em si, mas no impacto negativo que a correção pode gerar na pessoa. Tal atenção é explicitada quando afirma: “minha preocupação é mais com os olhares e as risadinhas, porque aquilo vai magoar diretamente ela ou ele”.

³⁶ Nesse trecho o professor Sejo traz um conceito de relações de datas comemorativas, no entanto, iremos discuti-lo quando tratarmos da relação entre alunos.

Essa postura se aproxima de uma parte fundamental da docência na perspectiva de Souza; Puentes e Silva (2017, p. 5):

[...] organizar o coletivo da sala de aula de modo que os alunos se beneficiem nas relações estabelecidas entre eles.

Assim, evidencia-se uma dimensão sensível do processo pedagógico, na qual a prática docente considera não apenas o aprendizado conceitual, mas também as repercussões afetivas da interação em sala de aula. O cuidado em preservar a autoestima do estudante e minimizar sentimentos de vulnerabilidade evidencia uma prática educativa que, não só busca articular cognitivo - da experiência formativa de conceitos - e afetivo – da constituição de sentidos - no processo de ensino-aprendizagem, mas a inclusão que não se restringe à presença física ou à participação no conteúdo, o que constitui a construção de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor. Essa perspectiva encontra alinhamento ao que Marques e Carvalho (2014, p. 48) trazem quando expressam a relevância de vivências alegres no processo de aprendizagem:

[...] Vivências alegres aumentam a potência tanto de professores como alunos. Aumentar a potência de agir significa também aumentar a potência de pensar [...] o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa vivenciar aprendizagens que façam sentido para suas vidas, ou seja, o que lhes traz felicidade [...].

Nesse caminho, é possível compreender que a ação do professor - em preocupar-se com os olhares e risadinhas dos colegas - não restringe a uma postura individual, mas configura uma escolha ética e política na construção de vivências alegres que possam aumentar a potência de agir e de pensar, consequentemente impactar positivamente o aprender. No entanto, é fato que a vivência no contexto escolar não é circunscrita à relação professor-aluno, tampouco deve ser considerada ausente de cenários como o da pedagogia da precariedade; também é relevante considerar a relação dos estudantes entre seus pares, que podem tanto fortalecer quanto fragilizar o sentimento de pertencimento no coletivo, podendo impactar no processo de aprendizagem.

Iremos desenvolver mais sobre a relação entre alunos em outro momento, porém, podemos considerar que a atitude do professor emerge em resposta a um contexto que parece reiterar a existência de uma lógica que associa o saber ao valor do sujeito. Contudo, cabe um adendo relevante: haveria, nesse contexto, uma postura, por parte dos estudantes, ainda mais intransigente diante da participação de uma pessoa com TEA? O professor, ao

resgatar a lembrança sobre uma estudante com autismo que havia compreendido equivocadamente um conteúdo, evidenciou o cuidado em evitar situações de constrangimento público. Essa lembrança nos conduz a uma nova camada da análise: haveria uma pressão social intensificada entre os pares quando o sujeito que erra é alguém com TEA, ou que possui alguma outra deficiência? Em outras palavras, a lógica que associa o saber ao valor do sujeito incide de forma igual sobre todos os estudantes, ou ela se torna mais severa quando se trata de alguém possui alguma deficiência?

Ainda sobre a relação professor-aluno presente neste indicador, Metodologia do ensino de Filosofia, a professora Margot traz uma importante fala que pode auxiliar na apreensão sobre essa relação:

*Como a explicação é **pouco tempo não faço diferente** [a explicação]. A única diferença é na hora da avaliação. (Professora Margot).*

Nessa fala, a professora ressalta um ponto que impacta no processo de ensino de disciplinas que só têm uma aula por semana - 50 minutos, mais ou menos. Esse cenário, presente na educação implica ao docente uma abordagem que seja concisa o suficiente para dar tempo, o que evidencia uma questão estrutural que atravessa a prática docente, o que pode gerar um aligeiramento na exposição e/ou nulidade da participação dos estudantes. Ao passo em que o professor precisa cumprir o conteúdo programático da disciplina, emerge a consequência na dificuldade em construir um espaço para um processo de aprendizagem mais interativo.

Quando a professora afirma que “*A única diferença é na hora da avaliação*”, constitui-se um cenário no qual o único espaço de diferenciação é o campo avaliativo, isto é, o momento em que, conscientemente o professor consegue com mais facilidade considerar as singularidades dos estudantes. Ainda sobre esse ponto sobre a explicação, a professora traz a seguinte fala:

As vezes essa é a grande questão da inclusão [em ter de explicar algum assunto, em separado, para um aluno atípico³⁷], porque eu tive que excluir os outros 19 [alunos típicos] para que pudesse ficar eu e ele. (Professora Margot).

³⁷ Importante destacar que, ao longo do texto, utilizaremos a terminologia “estudantes com ou sem necessidades específicas”, considerando uma postura crítica, alinhada aos pressupostos dos referenciais teóricos dessa pesquisa na Psicologia Sócio-histórica.

Nesse trecho, a fala traz uma contradição fundamental no contexto escolar: O verbo “excluir” traz não um ato intencional de negligência, mas a dificuldade atravessada pelas condições objetivas, isto é, tempo reduzido, currículo extenso e turmas numerosas do trabalho docente. Podemos supor que, ao passo em que há pessoas com necessidades específicas nas salas de aula, as quais possuem dificuldades na aprendizagem mais acentuadas que os demais - ainda considerando que todos possuem ritmos e formas diferentes de aprendizado, se faz presente um movimento, onde os conteúdos precisam, em tempo hábil, serem passados, como um fast-food, ou a chamada Mcdonaldização – termo usado Gentili (1996) , servido ignorando as singularidades, no qual o sujeito ou é engolido por essa homogeneização ou é “cuspidado” para fora da escola. Entre esses extremos, o que resta é uma vivência de subsistência - conceito que se refere às vivências voláteis e frágeis das afetações em meio a um cenário adverso às singularidades, atravessado pela precariedade estrutural e relacional do contexto escolar, no qual as experiências tornam-se tênues e, muitas vezes, silenciadas. Essa compreensão distancia-se da perspectiva de inclusão descrita por Calheiros e Fumes (2016, p. 241), para quem:

[...] A perspectiva da inclusão respeita a integridade humana e procura garantir os instrumentos necessários para a aprendizagem da pessoa com deficiência, possibilitando-a, dessa maneira, não só o acesso ao ambiente educacional, mas, também, promovendo a sua permanência e a aprendizagem com qualidade e sucesso.

Se considerarmos essa suposição, isto é, da existência desse cenário de vivência de subsistência em um contexto de precariedade, a avaliação adquire elementos paradoxais por se tratar de uma das situações em que as diferenças ganham uma outra forma na prática docente.

No entanto, cabe pensar sobre o que é a avaliação e o que ela quer dizer. Para isso, iremos nos direcionar a outro indicador que compõe este núcleo, intitulado “Avaliação no ensino de Filosofia”. Iniciemos sobre esse tema, com uma fala da professora Margot que expressa alguns elementos interessantes acerca da avaliação:

Não enxergo a avaliação como punição, não acho, avaliação é se o aluno conseguiu assimilar o que foi conversado. Na minha cabeça é isso. Se eu digo isso em sala, e digo outros conceitos, vai sair na prova... Se eu “to” dizendo, claro que eu vou cobrar. Não vejo a prova como “agora vou botar isso, duvido eles saberem”, de jeito nenhum.
(Professora Margot).

Essa fala evidencia algumas considerações da professora: primeiramente, a concepção de avaliação como instrumento para entender se o estudante conseguiu compreender determinado assunto, não como punição; segundo, por conceituar a prova como um desdobramento dos assuntos debatidos em sala, e não como uma armadilha usada para passar um conteúdo diferente do que é colocado na prova. Nesse prisma, a avaliação é entendida como uma extensão do processo ensino-aprendizagem, no qual a professora expõe aos estudantes o que irá ou não aparecer na prova: “*Se eu digo isso em sala, e digo outros conceitos, vai sair na prova... Se eu “to” dizendo, claro que eu vou cobrar*”, garantindo que a prova seja um instrumento para entender se o estudante conseguiu assimilar os assuntos discutidos em sala de aula.

Entretanto, esse trecho também permite entrever uma tensão entre a exposição e a avaliação. Se existe um cenário no qual as exposições, atravessadas pelas condições objetivas da prática docente, dificultam sair de uma lógica homogeneizada de ensino e, por conseguinte, não há uma diferenciação na hora da explicação, como afirmou a Professora Margot, faz-se possível considerar uma tensão na avaliação, justamente porque a diferença estaria restrita a ela. Ainda que a docente compreenda a avaliação como um elemento não punitivo, tal prática desemboca em um cenário de manutenção de uma vivência de subsistência, por ser, paradoxalmente, uma extensão de um processo de ensino-aprendizagem que não contemplou, em sua origem, as singularidades dos estudantes. A avaliação, nesse contexto, aparece como uma tentativa de reparar aquilo que a própria estrutura do ensino impossibilita - um espaço onde o reconhecimento da diferença acontece de modo tardio, pontual e, portanto, seria suficiente?

Dessa forma, é possível considerar um ciclo complexo, pois, ao passo em que há um ensino com aulas de curta duração e uniforme, existe uma avaliação que tenta ser sensível, mas que nasce de uma base fragilizada para sua realização. Essa dinâmica acaba por reiterar o cenário de vivência de subsistência no contexto escolar, no qual o professor e o estudante se movem num processo que limitaria tanto o ensinar quanto o aprender.

Discutimos até aqui a concepção de avaliação em um contexto complexo, mas é igualmente necessário compreender como essa avaliação se concretiza na prática. Sobre isso, a professora Margot relata:

No ano passado, eu fiz a prova [de filosofia] diferente. A gente faz a prova... Eles fazem simulado. Com enunciado mais reduzido, respostas

mais diretas. Já aconteceu de alunos que não escrevem, essas perguntas mais pessoais, eu sento ao lado e faço a pergunta. Porque geralmente os que não escrevem tem o apoio da professora [auxiliar]. Então, as vezes eu vou até lá quando a professora não está para ajudar a responder. (Professora Margot).

Essa fala da professora evidencia mecanismos de compensação criados no cotidiano escolar para possibilitar a inclusão de estudantes com TEA: a elaboração de provas diferenciadas, com enunciados mais curtos e respostas objetivas, e a mediação pedagógica durante a avaliação, por meio da oralização das perguntas e respostas - realizadas pela professora auxiliar - do AEE, ou, na sua ausência, pela própria docente da disciplina. É importante reconhecer o compromisso ético e político da prática docente que, nesse prisma, busca a inclusão do estudante com necessidade específica.

Por outro lado, é nesse mesmo cenário em que emerge a “*grande questão da inclusão*” - dita pela professora Margot anteriormente, pois, ao ter de auxiliar o estudante com TEA, ela teria que excluir os outros para incluí-lo, parafraseando-a. Podemos considerar uma contradição, pois ao mesmo tempo em que há o esforço para garantia da participação e o aprendizado do estudante com TEA, seja no contexto expositivo ou avaliativo, esse movimento também traz seu alcance limitado pelas condições objetivas, até então expressas - tempo reduzido e número expressivo de alunos.

Por meio dessa contradição da “*grande questão da inclusão*” e da vivência de subsistência em contexto de precariedade não somente do estudante com necessidade específica, mas também do professor, pois a relação é imbricada de modo que, embora haja suas diferenças, um não pode ser sem o outro, sobretudo em um cenário em que as limitações materiais e estruturais atravessam o cotidiano escolar.

Diante disso, cabe olhar o que os professores participantes da pesquisa pensam sobre a relação do estudante com necessidade específica com a disciplina de Filosofia, presente no terceiro indicador, intitulado “Relação do aluno com a Filosofia”, constituído pelas falas da professora Margot. Iniciemos com a fala da professa Margot que expõe:

Em específico não [sabe dizer se tem alunos com TEA que gostam de Filosofia]. Não saberia dizer... [Se há ou não alunos com TEA interessados em Filosofia]. Eu sei de uns [alunos com TEA] que não gostam mesmo [de Filosofia]. Diz logo: "Prefiro matemática". Tudo bem, sem problemas. (Professora Margot).

A fala da professora revela que a relação entre estudantes com TEA e a disciplina de Filosofia é atravessada por preferências e disposições distintas frente ao conteúdo.

Contudo, reduzir essa diferença a uma simples questão de gosto seria uma compreensão superficial. É necessário aprofundar essa análise considerando que os sujeitos se constituem por meio de diferentes formas de significar a experiência escolar, pois são atravessados por elementos históricos, sociais e culturais. Essa perspectiva está alinhada à concepção de humano na psicologia sócio-histórica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, conforme apontam, Soares, Araújo e Pinto (2020, p. 73):

[...] compreendendo o humano como fenômeno social e histórico, partem do pressuposto de que nada do que seja humano está isolado da cultura produzida e transmitida pelas gerações, inclusive os valores, os conceitos, a imaginação e as mais diversas formas de pensamento, linguagem e atividade do homem no mundo. [...]

Desse modo, estudantes com ou sem necessidade específica, enquanto fenômenos sócio-históricos e, por conseguinte, expressões da sociedade e do individual, podem apresentar diferentes razões para, por exemplo, não demonstrar interesse pela Filosofia. Vamos destacar duas possíveis razões: primeiro, o valor atribuído à disciplina; em segundo, as dificuldades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na disciplina.

Sobre a primeira razão, Marilena Chauí, em *Convite à Filosofia* (2000), aponta que a concepção de valor seria derivada de uma construção social. Segundo a autora:

Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. Por isso, ninguém pergunta para que as ciências, pois todo mundo imagina ver a utilidade das ciências nos produtos da técnica, isto é, na aplicação científica à realidade. [...] Ninguém, todavia, consegue ver para que serviria a Filosofia, donde dizer-se: não serve para coisa alguma. (CHAUÍ, 2000, p. 10)

Nesse contexto, o desinteresse pela Filosofia, manifestado por estudantes – sejam com ou sem necessidades específicas-, pode ser compreendido como expressão de um valor socialmente instituído, que define a importância de um saber a partir de sua utilidade. Isso porque o sujeito expressa não apenas sua individualidade, mas também as determinações sociais que o constituem. Essa lógica tende a privilegiar disciplinas nas quais a pergunta “para que serve?” se torna inócua, já que sua finalidade prática é evidente - como ocorre com a Física, a Química, a Biologia e, especialmente, a Matemática, citada pela professora Margot como preferência de alguns estudantes com TEA.

Assim, quando a professora menciona que esses estudantes afirmam “*prefiro matemática*”, é possível compreender essa escolha não apenas como uma afinidade

pessoal, mas como uma concepção utilitarista de conhecimento, atravessada por valores sociais e históricos que sustentam uma visão tecnicista e, muitas vezes, acrítica da realidade, pois o sujeito não expressa somente o individual, mas também o social, como bem pontuam Soares, Araújo e Pinto (2020, p. 74):

[...] a história de cada indivíduo é, também, uma parte da história da humanidade que foi internalizada pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo, atividade esta que, dialeticamente, também permite ao sujeito criar e transformar a realidade na qual atua a partir da relação com outros sujeitos [...].

Agora, cabe esclarecer a segunda razão, relacionada às dificuldades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. É necessário partir da concepção de que os sujeitos estão constantemente afetando e sendo afetados. No ambiente escolar, essa dinâmica não é diferente: o processo educativo se constitui justamente por essa profunda relação com os afetos, pois não é possível isolar aquilo que nos afeta - seja de forma positiva ou negativa.

Sobre isso, Marques e Carvalho (2014, pp. 47-48) pontuam:

O processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade, como por situações de conflito. Isso ocorre em razão do dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade.

Desse modo, ao considerarmos que o processo educativo é constituído por afetos - positivos e/ou negativos -, reconhecemos que ele não pode ser compreendido a partir da homogeneização ou abstração do sujeito. A partir disso, a aprendizagem escolar deixa de ser vista como um fenômeno puramente cognitivo, tampouco exclusivamente afetivo, mas se configura como uma unidade de contradição entre ambas as dimensões, atravessada por dimensões sociais e históricas. Assim, compreender o aprender requer olhar para o sujeito concreto - aquele que é constituído nas e pelas determinações sociais, históricas que moldam sua relação com o mundo e, desse modo, o mesmo também o transforma (Soares, Araújo e Pinto, 2020).

Nesse contexto, ao pensarmos os estudantes com TEA no contexto da aprendizagem da Filosofia, é preciso reconhecer que suas formas de se envolver com o conhecimento e com a sala de aula também são atravessadas por essas mesmas

determinações afetivas, sociais e históricas. Assim, o interesse - ou desinteresse - pela disciplina não pode ser interpretado apenas como uma característica individual ou ligada a uma condição específica, mas como expressão de um sujeito que vive, sente e aprende em um espaço permeado por relações, sentidos e valores socialmente produzidos.

Dessa forma, compreender as interações entre estudantes com TEA e a Filosofia implica deslocar o olhar de uma leitura reducionista e, algumas vezes psicologizante, para uma leitura concreta da vivência escolar, na qual o afeto, a cognição, as determinações sociais e histórias se entrelaçam no aprender.

Outro elemento importante a ser considerado são as condições objetivas do processo de ensino-aprendizagem. Até então, apresentamos algumas considerações que podem impactar negativamente o envolvimento do estudante com a disciplina de Filosofia: o tempo reduzido nas aulas, currículo extenso e turmas numerosas; o valor do sujeito ligado ao saber; a homogeneização do ensino.

Além desses aspectos, é necessário levantar outra possibilidade para o desinteresse pela disciplina: o desconforto que pode ser provocado pela própria atitude filosófica. Para Chauí (2000, p. 9), essa atitude possui duas características fundamentais:

A primeira característica da atitude filosófica é **negativa**, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às idéias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao estabelecido. A segunda característica da atitude filosófica é **positiva**, isto é, uma interrogação sobre **o que são** as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica.

Essas duas características constituem não apenas a essência da atitude filosófica, mas também o que poderíamos chamar de uma disposição crítica e reflexiva diante da realidade - algo que, em um contexto tecnicista, aligeirado, e, pelo caráter homogeneizador do ensino, excludente, pode gerar estranhamento, resistência ou desinteresse por parte dos estudantes.

É justamente nesse ponto, ao destacar a importância da Filosofia no processo formativo, que o professor Sejo (2025) expõe:

Independente se possuem ou não alguma necessidade neurológica, eles conseguem dizer o que pesa para eles. Claro que uns vão conseguir se

expressar melhor. Então, acho que a Filosofia vai ajudar nisso. Independente de ser um neurodivergente ou não, pensar quem é você e o que você pode fazer; eu acho, acho que é um passo que a gente consegue com qualquer pessoa. Por isso que a Filosofia e a Sociologia ajudam. (Professor Sejo).

A fala do professor Sejo (2025) evidencia que o ensino de Filosofia não se limita à transmissão de conteúdos, mas convoca cada estudante – com ou sem necessidades específicas - a elaborar sentidos sobre si, sobre sua experiência e sobre o mundo. Nesse sentido, o componente filosófico se torna não apenas um espaço de aprendizagem conceitual, mas um instrumento para expressão e elaboração, capaz de envolver diferentes modos de pensar e de se posicionar.

Dito isso, passemos a deslocar o olhar para outra dificuldade apresentada pelo professor Sejo (2025). Este é o último indicador deste primeiro núcleo, intitulado “Concepção de Conhecimento”³⁸, constituído pelas falas do professor Sejo (2025), no qual discutiremos os percalços enfrentados pela disciplina de Filosofia em razão das limitações dos estudantes no campo da leitura. O professor relata:

A forma que é ensinada a Filosofia já está difícil nos dias de hoje. Porque o nível de leitura baixou muito, eu acho incrível que faço perguntas básicas aos alunos, coisas básicas de história e eles não sabem. Então, para ter um alcance na Filosofia, precisa de ser algo à mais, não só histórico [da Filosofia], não que a História [da Filosofia] se limita a isso, mas a discussão que a Filosofia traz... O nível está baixo. No sentido da inclusão, está mais difícil, fica mais difícil ainda. (Professor Sejo).

Ao apontar que a “*falta de leitura*” seria uma das faces da barreira para a inclusão, se tem um deslocamento para um problema que não é, necessariamente, a atipicidade do estudante, mas a exigência de uma compreensão da linguagem - relação essa que envolve compreender, articular e operar conceitos abstratos. Em outras palavras, o professor evidencia que as dificuldades encontradas no ensino de Filosofia não dizem respeito apenas às singularidades do estudante com necessidade específica, por exemplo. Mas às próprias condições de letramento e de apropriação simbólica presentes na escola como um todo.

Isso também fica evidente quando ele expressa:

³⁸ Ressaltamos que este indicador foi elaborado a partir das falas do professor Sejo. Ainda assim, consideramos fundamental destacá-las, pois os elementos que ele apresenta ampliam e complexificam a compreensão do tema, afastando interpretações simplificadoras sobre a relação professor-aluno.

É, o que vejo a barreira [para inclusão] é essa falta de leitura deles. Na escola... Acredito que a escola não tem ["culpa"]... É porque a estrutura mínima, pra mim, é esse olhar do professor-aluno e isso existe na escola [como elemento central, mas que não é suficiente]. Nessa relação mais simples, você tem essa dificuldade porque o aluno não tem determinada leitura e dizer: "Ah, é culpa do professor". Mas o professor tem que ser preparado como? Como seria esse treinamento do professor para trabalhar a ideia de inclusão? Acho injusto colocar no professor essa questão. (Professor Sejo).

A leitura, nesse cenário, não é apenas uma habilidade técnica, mas uma forma de mediação fundamental no desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, na relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Como aponta a perspectiva sócio-histórica, é por meio da linguagem - entendida como signo e instrumento - que o sujeito se apropria dos significados culturais e elabora novas formas de pensamento, como bem afirma Bock (2018, p. 291):

[...] Quando nos apropriamos da linguagem como instrumento, temos acesso a um mundo de significações historicamente produzido. Além disso, a linguagem também é instrumento de mediação na apropriação de outros instrumentos [...]

Com isso, a base limitada da apropriação da linguagem dos alunos, dificulta o processo educativo, mesmo que os professores relacionem os conteúdos filosóficos ao cotidiano do aluno. Uma das possibilidades encontradas pelo professor Sejo (2025) foi de relacionar, didaticamente, o cotidiano dos estudantes aos conteúdos filosóficos. Desse modo, a linguagem estaria sendo instrumentalizada no intuito de aproximar-se do estudante, pois, como bem expressa Orrú (2012, p. 105):

[...] o sentido para o homem se constrói na linguagem e que nela se encontram o diálogo e a interação nos quais estão presentes o sujeito e o outro, a todo instante [...].

Ainda que o professor reconheça que, no caso da inclusão - particularmente de estudantes com autismo -, o desafio se torne maior, é importante reafirmar que é também por meio da linguagem que se dá o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive com deficiência. Orrú (2012, p. 111) reforça:

O aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Assim sendo, a linguagem adentra todas as áreas de seu desenvolvimento, orientando sua percepção sobre todas as coisas e o mundo no qual está inserido [...].

Desse modo, é pela linguagem - enquanto instrumento que medeia a apropriação de outros instrumentos, e que conecta o sujeito ao mundo e o mundo ao sujeito - que se

encontram as possibilidades de transformação e humanização, independentemente da deficiência.

Em outro momento de sua fala, o professor Sejo (2025) expressa uma crítica à recorrente culpabilização docente, ao questionar: *“Ah, é culpa do professor”. Mas o professor tem que ser preparado como? Como seria esse treinamento do professor para trabalhar a ideia de inclusão? Acho injusto colocar no professor essa questão*” (Professor Sejo, 2025). Esse trecho amplia uma discussão importante sobre os limites da responsabilização do professor - tema suficientemente relevante para compor o terceiro núcleo, dedicado à docência, à prática e aos seus percalços, nele iremos aprofundar essa discussão. Assim, evidencia-se que as análises dos núcleos não são isoladas, mas se entrelaçam profundamente, revelando a complexidade das relações que atravessam o ensino de Filosofia e a inclusão escolar.

Por fim, ao longo deste primeiro núcleo, compreendemos que o ensino de Filosofia, tal como expresso nas falas dos professores, está profundamente atravessado por dimensões sociais, históricas, afetivas e linguísticas. Nos indicadores referentes à metodologia, à avaliação, a relação dos estudantes com a Filosofia e à concepção de conhecimento, foi possível evidenciar as contradições de um contexto escolar marcado pelo tempo reduzido das aulas, pelo número significativo de alunos por turma, pelas tensões nas relações entre estudantes, pelas dificuldades em considerar as singularidades durante as explicações e pela avaliação como o único momento em que as diferenças ganham visibilidade.

A Filosofia, enquanto disciplina que convida à reflexão crítica, revela tanto as potencialidades quanto os limites das práticas pedagógicas no contexto escolar e inclusivo. As falas dos professores mostram que ensinar e aprender Filosofia ultrapassam a mera transmissão de conteúdos conceituais, pois envolvem a relação com o cotidiano e a mediação pela linguagem como condição essencial para o desenvolvimento humano - um desenvolvimento que, de modo algum, está apartado das determinações históricas e sociais. Nesse processo, professores e estudantes, com ou sem necessidades específicas, se constituem e se transformam mutuamente.

Na próxima subseção, discutiremos o Núcleo 2, intitulado “O estudante com TEA na escola: relações, apoios e barreiras”. Alguns elementos abordados neste primeiro

núcleo, como as relações entre estudantes, serão retomados e aprofundados na próxima discussão.

4.2 Núcleo 2 - O estudante com TEA na escola: Relações, apoios e barreiras

Este núcleo se constitui pela articulação de um conjunto de indicadores - constituídos por meio dos Círculos de Significação -, cujos conteúdos temáticos se referem ao estudante com Transtorno do Espectro Autista e suas vivências no contexto escolar. Os indicadores que fazem parte deste núcleo são: 1) Relação professor-aluno com TEA; 2) Escola em contextos inclusivos; 3) Apoio escolar no atendimento ao estudante com TEA; 4) Relações entre alunos.

Iniciamos a discussão com o primeiro indicador do respectivo núcleo, intitulado Relação professor-aluno com TEA, constituído pelas falas de ambos os participantes. Nele buscamos apreender as significações dos professores de Filosofia acerca das suas interações com os estudantes com TEA. Nesse contexto, começamos com a fala do professor Sejo (2025) que afirma:

Tenho a preocupação de ouvi-los [os alunos com TEA] quando querem falar. E dar uma atenção, uma explicação perto deles ou delas. Tento dar essa atenção a mais. Tanto no sentido da explicação, quanto no sentido de eles (os alunos com TEA) quiserem participar, dar toda a atenção para eles e para elas. (Professor Sejo).

Essa fala expressa duas dimensões da relação estabelecida com o estudante com TEA. A primeira refere-se à atenção dedicada à sua participação em aula, isto é, o esforço de acolher suas intervenções, reconhecer seus interesses e garantir que suas contribuições tenham lugar no espaço formativo. A segunda diz respeito ao modo como o professor organiza suas explicações, buscando oferecê-las de forma mais próxima e individualizada, ajustando a interação pedagógica às necessidades percebidas desses estudantes. Tal movimento evidencia uma diferença significativa entre as posições assumidas pelo professor Sejo (2025) e pela professora Margot (2025): enquanto o primeiro afirma moldar sua explicação em função das demandas do estudante, a segunda aponta a ausência de tempo como limite para a realização desse mesmo processo.

Essas duas dimensões revelam uma tentativa de produzir condições para uma relação em que o outro é considerado concretamente, isto é, considerado em seus aspectos cognitivos e afetivos singulares no exercício da atenção, compreensão e expressão dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Dessa forma, há um afastamento de uma concepção de aprendizagem para um sujeito abstrato, como expressa Soares, Araújo e Pinto (2020, p. 76):

[...] a aprendizagem escolar é um processo que não se encerra na objetividade da relação estudante-professor que se configura na sala de aula. Por isso, as explicações sobre o processo de aprendizagem devem levar em conta o indivíduo concreto, e não o indivíduo abstrato.

Assim, a fala analisada indica um movimento importante em considerar o outro não como uma abstração de aluno, uma homogeneidade, mas, pelo contrário, um sujeito concreto, singular que tem demandas específicas que exigem estratégias, flexibilidade e sensibilidade às formas distintas de participar e aprender. Essa percepção do estudante concreto, com suas formas de se relacionar aparece também quando o professor Sejo (2025) compartilha uma situação com uma estudante, destacando alguns elementos interessantes como a questão da sensibilidade, o desempenho e das relações:

Como falei, vai depender do nível (de suporte do estudante). Talvez os melhores (alunos), em algumas salas, são autistas. Inclusive, aconteceu uma coisa semana passada. Tinha aluna, ela fez um gesto comigo. Comprou um bombom pra me dar porque eu comprei um bombom pra ela e para outras alunas, tinha pouca gente. A aluna me ofereceu, que eu tinha comprado para elas. Eu disse que não queria, que tinha comprado para elas. Ela foi lá e comprou um outro bombom para me dar, foi um gesto assim que eu não... que, assim, caiu as pernas... Tem situações como essa que você não espera. Ela é uma aluna que, do ponto de vista de intelecto, ela não consegue acompanhar bem, mas a sensibilidade que você percebe num momento como esse, é acima de qualquer pessoa nessa sala. (Professor Sejo).

O professor nesse relato destaca um elemento central no processo de aprendizagem, que é a dimensão afetiva. É possível supor que essa centralidade redireciona o valor do termo “melhor aluno” não para um foco no desempenho escolar ligado a resultados quantitativos - notas, ou desenvolvimentos no “emprego” do intelecto em resolver problemas e realizar reflexões filosóficas, mas à sensibilidade e ao cultivo de boas relações através de ações, inclusive na quebra de preconceções, seja acerca da sua condição ou por qualquer outro motivo.

Essa postura incide em duas perspectivas: primeiro, como explicitamos acima, ao reconhecer que a sensibilidade demonstrada pela aluna é “*acima de qualquer pessoa na sala*”, e que “*Talvez os melhores (alunos), em algumas salas, são autistas*” (Sejo, 2025), o professor pode também estar ampliando a sua compreensão de o que é um “aluno bom”: o foco deixa de ser exclusivamente o que ela não acompanha intelectualmente e passa a incluir aquilo que ela produz, afeta e mobiliza nas relações. Segundo, amplia concepções sobre o estudante com TEA e as suas possibilidades em relacionar-se com os sujeitos no contexto escolar, afastando-se de uma visão abstrata, homogênea e limitada desse estudante - frequentemente reduzido a critérios diagnósticos ou às expectativas sobre suas dificuldades. Aproximando-se do sujeito concreto, em seus aspectos cognitivos, afetivos, históricos e sociais que o constituem.

Em síntese, este indicador evidencia as relações entre professor e aluno que ultrapassam os limites de uma mera “transmissão de conteúdos” ou do manejo mecânico de estratégias pedagógicas. O que se evidencia é um reconhecimento - e uma prática - de construção de vínculos afetivos no processo de aprendizagem, vínculos esses que ampliam as concepções não apenas sobre quem é o estudante, inclusive o estudante com TEA, mas também sobre a própria relevância da escola enquanto espaço de humanização, como aponta Celso Vasconcellos (2011, p. 39):

A escola ter como centralidade a pessoa significa que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo, de maneira que os alunos *aprendam a ser pessoas e a verem os outros como pessoas*. Por isto, há uma preocupação primeira com o perfil dos educadores: a humanização. Centralidade não é exclusividade, não é autonomia absoluta. Trata-se de uma estratégia para dirigir nosso olhar, para, diante de tantos estímulos e apelos, não perder de vista o que é mais importante.

Isso implica compreender que a sensibilidade é um elemento fundamental no cotidiano escolar, tão indispensável quanto o desenvolvimento técnico e intelectual, e que ela está como central não somente no processo de aprendizagem ou nas relações entre professor-aluno - como é o caso, mas também na construção de uma escola inclusiva e humanizadora.

Tendo isso em vista, avançamos ao segundo indicador, no qual buscamos compreender como os professores significam a “Escola em contextos inclusivos”, isto é, de que forma a instituição - com suas estruturas, dinâmicas e modos de organização - atravessa e condiciona tanto as práticas docentes - e suas vivências - quanto as vivências

dos estudantes com TEA. A professora Margot aponta, de maneira contundente, um dos grandes “gargalos” para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de Filosofia:

[...] É o número de alunos [sobre as barreiras, existentes na escola que dificultam a inserção do ensino de Filosofia em contextos inclusivos], com certeza. E aí eu acho que esse problema [do número de alunos] não é só aqui no Estado, é da educação de modo geral. Escolas particulares, as turmas são numerosas. Uma turma numerosa é muito diferente, assim, de você conseguir incluir. Porque, geralmente, quando se incluir alguém, alguém você está excluindo, entende? [...].
(Professora Margot).

A fala da professora Margot destaca uma problemática estrutural para a inclusão: o número elevado de estudantes por turma. Trata-se de uma barreira que excede o contexto local e atravessa a educação de modo geral, como é expresso pela professora. O que incide diretamente nas possibilidades de acompanhamento, atenção individualizada e relação entre alunos e professores.

Essa compreensão é reforçada por pesquisas como a de Silva (2024), que analisa de forma consistente o impacto do número de estudantes na prática docente. Silva (2024, p 14) aponta:

[...] A superlotação compromete a eficácia do ensino ao dificultar a interação entre professores e alunos, reduzir o tempo dedicado a cada estudante e minar a qualidade das atividades educacionais. Além disto, ela cria um ambiente propenso à distração e à desmotivação, tornando mais difícil para os alunos absorverem o conteúdo e se engajarem nas atividades escolares.

É importante destacar que a chamada superlotação não é um fenômeno exclusivo da escola onde atuam os professores Sejo (2025) e Margot (2025); trata-se de uma realidade presente em diversas instituições de ensino no Brasil. Esse é um elemento estruturante que afeta não apenas as condições de trabalho docente, mas também o próprio processo de aprendizagem, sobretudo porque dificulta a construção de práticas pedagógicas que considerem as diferenças entre os estudantes.

Quando a professora Margot afirma que “geralmente, quando se inclui alguém, alguém você está excluindo”, sua fala não expressa uma defesa da exclusão, tampouco um conformismo ou uma lógica simplista de causa e efeito. Ao contrário, aponta para uma crítica às condições concretas de precariedade que tensionam ao limite - como um elástico esticado até seu máximo - o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o esforço para construção de práticas mais inclusivas se choca com obstáculos estruturais e

formativos o que pode dificultar a sua efetividade. Assim, tal esforço pode ser ainda mais desgastante e difícil, justamente porque incide sobre um contexto já excessivamente tensionado.

A professora Margot em sua fala também traz a diversidade da sala atravessada por contextos históricos e sociais ao lembrar que:

Em 2012, eu tinha 1 aluno [atípico] na escola. Hoje, toda sala tem algum aluno com alguma questão...Aluno que já se cortou...
(Professora Margot).

Sua fala não se limita à presença de estudantes com deficiência, mas inclui sujeitos marcados por sofrimento, vulnerabilidade e desafios que se intensificaram ao longo de sua trajetória, desde 2012 como ela afirmou. Assim, Margot dimensiona uma diversidade que não é apenas numérica, mas qualitativa, revelando demandas diversas que se acumulam e transformam profundamente o cotidiano docente, sendo esta mesma diversidade ainda mais intensa e desafiadora em um cenário de superlotação da sala. Podem-se surgir questionamentos como: será que o processo formativo da professora Margot ou do professor Sejo (2025), ou de tantos outros professores imersos nesse contexto é suficiente para “dar conta” dessa realidade diversa na sala de aula? Esses questionamentos serão melhor abordados quando falarmos sobre esse assunto no terceiro núcleo.

Essa fala da professora Margot reforça um elemento fundamental sobre a escola: ela é, como nos lembra Vasconcellos (2011), uma construção histórica. Quando a professora Margot recorda que, em 2012, havia “um aluno atípico” e, hoje, “toda sala tem algum aluno com alguma questão”, abre-se uma pergunta inevitável: será que em 2012 existia de fato apenas um aluno com necessidades específicas ou era apenas o único cuja condição estava nomeada e reconhecida?

Consideremos que, em 2025, completa-se 13 anos, pelo menos três aspectos poderiam ter um papel relevante nessas mudanças no cenário escolar: O avanço das pesquisas sobre diversidades, saúde mental e diferentes formas de existir no processo educativo, permitindo identificar nuances antes tratadas como “indisciplina”, “timidez” ou “dificuldade”; O fortalecimento das políticas de inclusão e diversidade, que tensionam a escola a assumir responsabilidades antes invisibilizadas ou delegadas à família ou à instituições que segregavam (Carmo, Fumes, *et al.*, 2019); O maior acesso a serviços de

saúde, que possibilita diagnósticos, laudos, acompanhamentos e, sobretudo, visibilidade a condições que sempre estiveram presentes, mas não tinham nome, nem lugar.

Desse modo, esse trecho evidencia não somente uma trajetória pessoal, mas como a escola muda - e como essa mudança é atravessada pelo social e histórico. Cabe, então, analisarmos sobre como é esse apoio escolar diante dessas mudanças, como se dá o AEE junto da prática do docente de Filosofia? Para isso, precisamos discutir o próximo indicador chamado de “Apoio escolar no atendimento ao estudante com TEA”.

É importante iniciarmos pelo “teto apoiado pelos corpos”, isto é, compreender primeiro qual é o objetivo do AEE (Atendimento Educacional Especializado) enquanto elemento estruturante da proposta inclusiva. Somente a partir desse esclarecimento é possível analisar como os professores significam esse apoio pedagógico em sua prática cotidiana - entendendo, assim, os corpos que sustentam esse teto, seu desenrolar, limites e possibilidades.

No Decreto 12.686, 20 de outubro de 2025, no qual institui a “Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva”, há no capítulo 2, chamado de “Da organização e da oferta do atendimento educacional especializado”, onde apresentam o AEE como atividade pedagógica complementar à escolarização de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação, sendo que seus objetivos são:

- I - qualificar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial;
- II - identificar estudantes que são o público da educação especial, por meio de estudo de caso;
- III - desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais;
- IV - contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e estratégias pedagógicas;
- V - sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o público da educação especial;
- VI - promover condições para a continuidade de estudos dos estudantes que são o público da educação especial até os níveis e as etapas de ensino mais elevados;
- e VII - fomentar e integrar as ações intersetoriais, notadamente entre as áreas que compõem a rede de proteção social.

Faz-se relevante considerarmos esse “teto”, esses objetivos que, no entanto, são compreendidos como as bases para a ação de profissionais da educação para o fomento da inclusão escolar em um contexto atravessado por um público crescente de estudantes com necessidades específicas, como bem expressam Barbosa e Fumes (2016, p.476):

O AEE deve auxiliar o educando a se desenvolver nas suas necessidades individuais, derrubando barreiras que dificultam seu processo aprendizagem nos contextos educacionais. Tais aspectos só poderão ser alcançados quando o AEE exercer seu papel e para isso há a necessidade da realização do AEE de forma individualizada para cada educando.

Ressaltamos que o papel do AEE precisa estar articulado com o projeto de escola, não podendo ser algo pensado para o aluno unicamente, mas para constituição de um espaço escolar inclusivo para todos os partícipes. Desse modo, faz-se necessário olharmos também para não apenas para o desenho institucional de objetivos de como deveria ser, mas a fala dos professores que revelam o que consegue ser em meio às condições concretas de trabalho. Sobre isso, a professora Margot expressa falas interessantes que podem contribuir para essa análise:

Eles [a coordenação da escola] recebem [os laudos]. A gente tem acesso [aos laudos e PEI]. Temos a sala do AEE. Tem uma equipe [do AEE] que, eu acho, extremamente competente. Temos uma que acompanha, que está em minhas turmas. Ela acompanha 4 alunos na minha sala. E ela consegue, acompanha em todas as disciplinas. Então, imagine: Química, Física, Filosofia, Português... Eu acho incrível a capacidade dela. Tem outra que vai dizendo "Olhe, ele não enxerga, mas ele percebe tudo". Ela chega e vai dando "feedback". (**Professora Margot**).

Iniciamos com a descrição, feita pela professora Margot, de um *modus operandi* institucional que, à luz do Decreto nº 12.686/2025, já não pode mais estar centrado no encaminhamento de laudos, diagnósticos ou relatórios pelas famílias no ato da matrícula. Com a nova normativa, a oferta do apoio escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a independe de diagnóstico, laudo ou relatório emitido por profissional de saúde, deslocando o eixo da identificação das necessidades para o estudo de caso e para a avaliação pedagógica construída no interior da própria escola. Nesse processo, os profissionais da educação, tanto do AEE quanto os professores, agem na articulação buscando a inclusão, não apenas à integração por meio do acesso à escola. Como expressam Hashizume, Pereira e Antônio (2022, p. 25):

[...] é perceptível que só garantir o acesso atende ao paradigma da “integração escolar”, ideia defendida no passado e que se provou ser insuficiente para a construção de uma sociedade inclusiva e equânime. A educação inclusiva requer, dentre outros aspectos, visão estratégica sobre os processos e dinâmica escolar, isto é, que implica no trato com os alunos, famílias, professores regulares e especialistas, a relação de trabalho entre eles e a relação com os diferentes saberes. [...]

Desse modo, tanto o acompanhamento realizado pelo profissional do AEE, que oferece suporte direto ao estudante com necessidades específicas, quanto o acesso do professor ao PEI, configura-se como instrumento relevante para a construção de práticas efetivamente inclusivas. Esses elementos, quando articulados, ampliam as possibilidades de compreensão das singularidades dos alunos e planejamento, favorecendo um processo educativo que busca responder concretamente às demandas apresentadas na sala de aula. No entanto, à medida que adentramos a realidade apresentada pela professora Margot, outros elementos também se mostram importantes para a compreensão desse cenário.

Ainda sobre essa fala, a professora Margot destaca um cenário complexo que diz respeito à inclusão do estudante com necessidade específica no qual a profissional de apoio pedagógico, ligada ao AEE, é responsável por fazer o acompanhamento de quatro estudantes simultaneamente numa mesma turma, auxiliando-o nas atividades pedagógicas. Esse elemento, aparentemente simples, evidencia as condições concretas de trabalho que atravessam a escola. É importante observar que um cenário como esse pode gerar dificuldades mesmo para o profissional de apoio mais experiente e capacitado, não apenas em manter atenção às especificidades de cada estudante, mas também às exigências em acompanhar o andamento das disciplinas e das dinâmicas próprias da sala de aula.

Ao discutirmos o papel do profissional de apoio pedagógico – professor da educação especial, ligado ao AEE, na prática docente em Filosofia, é comum que apareça, ainda que de forma implícita, uma espécie de divisão do processo de aprendizagem: de um lado, o professor da disciplina; de outro, o profissional de apoio, que concentra a atenção nos estudantes com deficiência. Contudo, a fala da professora Margot mostra que, no cotidiano, essa separação não é tão rígida quanto parece. Ao comentar: *“Tem outra que vai dizendo: ‘Olhe, ele não enxerga, mas ele percebe tudo’. Ela chega e vai dando ‘feedback’”*, Margot (2025) evidencia um movimento de aproximação e troca constante entre os profissionais, revelando como o apoio circula, interfere e reconfigura a própria dinâmica da aula.

Essa relação entre a professora e a profissional de apoio pedagógico, ligado ao AEE, aproxima-se do que Vilaronga e Mendes (2014) denominam ensino colaborativo, isto é, um trabalho construído conjuntamente, no qual ambos planejam e articulam

estratégias de inclusão. No entanto, a própria fala de Margot também apresenta os limites dessa colaboração ao dizer:

Há muitos casos de aluno assim (que tem dificuldade, resiste, em ser auxiliado por outra pessoa por causa do vínculo estabelecido com a professora auxiliar) teve um que a "ligação" dele era com uma professora (auxiliar específica), se ela não pudesse (estar presente), eu ia até ele: "Você conseguiu fazer?". Ele respondia "Consegui". Ela (a professora auxiliar que faltou) depois perguntava para mim: "Deu certo?". Eu respondia: "Sei não". Comigo, sabe? Ele só quer saber de fazer com ela por causa do vínculo maior. (Professora Margot).

Essa fala destaca o vínculo afetivo instituído que medeia o processo de aprendizagem. No entanto, o cenário descrito pode ser compreendido como uma participação condicionada do estudante, isto é, a profissional de apoio pedagógico, ligada ao AEE, torna-se quase uma extensão de sua própria ação de participar das atividades escolares. Nesse contexto, a ausência dessa profissional não afeta apenas a rotina do apoio - que, em tese, poderia ser compensada pela professora Margot, como no caso relatado -, mas produz novas barreiras à aprendizagem, já que desestabiliza a segurança emocional necessária para que o estudante se engaje nas tarefas propostas. Outro ponto que podemos destacar é a rigidez cognitiva, a rotina estabelecida que pode ser “quebrada” com essa ausência, podendo gerar desregulação, impactando tanto a relação com a professora, quanto o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, não estamos “demonizando” a centralidade dos afetos e das relações - o que seria emblemático, já que anteriormente enfatizamos sua importância. Estamos apontando as nuances dessa centralidade que pode incorrer em uma participação condicionada em que a profissional de apoio pedagógico do AEE passa a ocupar um lugar tão central para o estudante que sua ausência não apenas altera a dinâmica da aula, mas cria novas barreiras à aprendizagem, mesmo quando a professora da disciplina tenta assumir temporariamente esse papel.

Por isso, pensar o ensino colaborativo não envolve apenas planejamento conjunto, estratégias e recursos, mas também a construção de vínculos que não sejam exclusivamente restrito a um sujeito, permitindo que o estudante transite com segurança entre diferentes profissionais – de outro modo, poderia incorrer em uma intransponibilidade para aqueles que não sejam o profissional de apoio pedagógico. Não é um problema simples, nem um efeito automático; é a complexidade própria dos processos de aprendizagem, atravessados por subjetividades, histórias e formas singulares

de relação, que não podem constituir em dependência, mas mirar em ampliações das relações e aprendizagens.

Essa reflexão sobre os vínculos individualizados não se restringe à relação entre o estudante e os profissionais envolvidos. Ela também nos leva a considerar como essas dinâmicas se desdobram nas relações entre os próprios alunos. Afinal, quando a participação se organiza em torno de uma relação - seja ela o profissional de apoio pedagógico ou a professora - o estudante pode ficar circunscrito a uma lógica relacional estreita, que reduz suas possibilidades de relações entre os pares e pertencimento à turma.

É nesse ponto que o próximo indicador, intitulado “Relação entre alunos”, torna relevante para compreender os vínculos entre os estudantes, ele é constituído pelas falas de ambos os participantes. A professora Margot enfatiza a relevância desse aspecto para a construção de um ambiente inclusivo. Segundo ela, não se trata apenas do vínculo, do planejamento ou do empenho dos profissionais; a sala, enquanto coletivo, desempenha um papel central. Em suas palavras:

Desculpa se eu tô tirando o meu da reta, como diz. O papel da sala é mais importante que o do professor, porque o professor vai passar uma aula, duas, no máximo quatro. A sala não. A sala vai conviver todas as aulas, 200 dias letivos e tal. Mil e tantas horas, a sala tem um papel muito importante nisso. As minhas atividades geralmente são individuais. Então, não sei responder essa questão do acolhimento, se a sala o chama para fazer grupo, não vou saber porque minhas atividades geralmente são individuais. (Professora Margot).

A fala é iniciada com cuidado: a professora Margot antecipa a possível leitura de que estaria “tirando o dela da reta”, ou seja, se eximindo de responsabilidade no processo de aprendizagem e inclusão. No entanto, ocorre justamente o contrário. Ao dizer isso, ela abre espaço para afirmar algo mais amplo: a necessidade de que o esforço inclusivo não recaia apenas sobre o professor ou sobre o profissional de apoio pedagógico, mas que envolva também os próprios estudantes. Em sua perspectiva, a sala - enquanto coletivo que convive diariamente - possui um papel que nenhuma ação individual consegue substituir.

Desse modo, ao afirmar que “o papel da sala é mais importante que o do professor”, a professora Margot (2025) chama atenção para o fato de que a inclusão não se sustenta apenas na relação “verticalizada” entre professor e aluno, mas também, e de forma decisiva, nas relações “horizontais”, entre os próprios estudantes. Nesse contexto,

é fundamental lembrar que estamos falando de sujeitos que, em sua maioria, são adolescentes. Nesse período da vida, como bem afirmam Sousa *et al.* (2017, p. 535):

[...] a posição social do adolescente, ou seja, o novo papel que ele ocupa nos grupos do qual faz parte é a base para a sua nova situação social de desenvolvimento, o que incide diretamente na sala de aula, uma vez que o aluno adolescente está especialmente sensível às relações que estabelece com os seus pares, demandando do professor um cuidado especial no manejo deste coletivo.

Assim, a fala de Margot não apenas reforça que os estudantes passam muito mais tempo entre si do que com o professor, mas também evidencia que a experiência escolar envolve mais do que a construção de conhecimentos disciplinares. Ela inclui o estreitamento de laços, a formação de pertencimento e o desenvolvimento de formas de relação que são fundamentais para o próprio desenvolvimento do sujeito - com ou sem deficiência. Por isso que, nesse cenário, atividades que mobilizem os estudantes e favoreçam sua aproximação constituem oportunidades importantes para a construção de vínculos; do contrário, as chances de interação podem se reduzir, sobretudo entre alunos com ou sem necessidades específicas. Por isso, a importância da ação dos profissionais torna-se crucial para criar condições em que esses encontros realmente aconteçam.

Ainda sobre as relações entre estudantes com ou sem necessidades específicas, o professor Sejo (2025) apresenta algumas considerações percebidas em sua prática. Para ele, essas relações, muitas vezes, são constituídas negativamente:

Honestamente, [considero] falsa [a relação entre alunos típicos e atípicos]. Porque assim, não vou dizer que é a maioria ou minoria, mas uma tremenda falsidade quando se tem alguma coisa que existe um benefício, vem a crítica [por parte dos alunos típicos]. Quando há uma coisa de acolhimento e tal, tipo data comemorativa que as pessoas fazem... Pronto, vou chamar esse tipo de relacionamento "datas comemorativas". Como isso? passei o ano lhe criticando, aí no natal lhe dou abraço e desejo feliz natal. Passa o ano e vou continuar dizendo "Ah, ele é um cara chato". Até a próxima data, se for seu aniversário "Oh, vou lhe dar um abraço!", "Ah, feliz páscoa". Então, quer dizer, nas datas comemorativas, eu lhe abraço e lhe acho um cara bacana, mas no dia a dia lhe acho um "puta" de um cara chato. Então eu acho as relações muito "datas comemorativas". (Professor Sejo).

Embora o professor Sejo (2025) não dimensione a quantidade de vezes em que percebeu essas relações ditas “datas comemorativas”, expressou que elas estão presentes na cordialidade restrita às datas comemorativas, por isso o nome; mas também dos

supostos favorecimentos aos estudantes com deficiência, como se houvesse um sentimento de injustiça para com os estudantes típicos.

Essa observação evidencia uma tensão entre os próprios estudantes, capaz de produzir afetações e vivências que atravessam o desenvolvimento do sujeito (Marques e Carvalho, 2014). Trata-se de um cenário no qual os pares, em vez de se constituírem como suporte mútuo, podem se tornar fontes de aversão e distanciamento, o que repercute diretamente na forma como cada aluno vivencia a vida escolar. Diante disso, por que não considerar também essas dinâmicas relacionais como fatores determinantes para a não permanência dos estudantes - para além da compreensão dos conteúdos das disciplinas e das ações inclusivas realizadas pelos profissionais?

Nesse mesmo sentido, a professora Margot traz exemplos bastante concretos de como essas tensões se manifestam no dia a dia da sala de aula, especialmente na relação entre estudantes com ou sem necessidades específicas. Ela relata:

Geralmente aquele [aluno com TEA] que é muito agitado, que responde tudo, que quer ao "pé da letra"... [dificuldade com flexibilização] As vezes a turma, a própria turma... né? [se manifesta com] "Fique quieto, agora não"... Não sei o que. Tem uns que, dependendo, falam muito. É difícil... "Olhe, agora não é sua vez de falar". (Professora Margot).

É importante destacar que a fala da professora descreve situações que envolvem tensões diante de comportamentos do estudante com TEA, quando diz “*responde tudo*”, “*quer ao pé da letra*”. Dessa forma, quando o estudante se expressa, age de uma maneira diferente, a quebra de expectativas ao comportamento do outro gera marcadores de diferenças e, por conseguintes, tensões na sala de aula. A professora não fala isso com julgamento - ela fala situando a dificuldade no contexto. Mas, ao fazermos uma leitura críticas, podemos ter a ideia de que há um modelo esperado de participação que incide em uma manifestação contrária para silenciamento do outro.

Isso não afirma que os estudantes devam fazer o que bem entenderem, que não há momento de fala e escuta e/ou que não é possível o estudante com necessidades específicas compreender essas nuances das relações, mas que a própria organização das interações em sala, isto é, sobre quem fala, quando fala, como fala, está atravessada por expectativas “normativas” que nem sempre consideram a diversidade dos modos de existir, comunicar e participar, por isso é necessária a atenção. Assim, quando um estudante com necessidades específicas interfere em um ritmo ou dinâmica que foi

naturalizada pela turma e pela instituição, não é apenas um “erro” de comportamento, mas uma colisão entre diferentes formas de presença. Sobre isso, Vigotski (2022, p. 31) traz uma importante contribuição sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência:

[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo [...].

À luz dessa compreensão, torna-se possível problematizar a existência de uma única linha de desenvolvimento e participação legitimada no contexto escolar. De outro modo – em contexto de apenas uma linha de desenvolvimento e participação – a turma reage, a professora atua sobre o conflito, e o estudante se vê constantemente convidado a “se ajustar”. Esses ajustes são possíveis, claro; não se trata de sugerir que não haja regras de convivência ou que qualquer comportamento deva ser tomado como aceitável simplesmente por possuir necessidades específicas. O ponto é que a expectativa de adaptação costuma recair sobre o estudante com deficiência, enquanto a escola raramente se pergunta até que ponto ela poderia flexibilizar seus próprios códigos, ritmos e formatos de participação.

Dessa forma, a fala da professora evidencia não apenas um desafio individual, mas um desafio estrutural da escola em lidar com a diferença, revelando como certas normas de comunicação e conduta - historicamente produzidas e naturalizadas - podem operar diante das diferenças dos sujeitos ao ponto de gerar atritos entre os estudantes. Nesse caso, o professor Sejo (2025) ressalta:

Você vê, às vezes, eles [alunos típicos] ridicularizando a participação deles [alunos atípicos, inclusive com TEA]. Como não pode ser algo exagerado [manifestado de forma evidente para todos], que pode causar problema, eles [os alunos típicos] disfarçam. Eu presto muito atenção nos olhares e risadinhas. Quando as alunas que tem autismo colocam, de maneira "assertiva" ou errônea, mas qualquer coisinha fora do "padrão" é motivo de olhares, por isso que falo é muito "datas comemorativas". (Professor Sejo).

Essa fala destaca uma reação de desaprovação velada por parte dos estudantes típicos - e, justamente por estar velada, permite supor que há um reconhecimento, mesmo que implícito, de que aquilo que se faz é negativo. O “disfarce” mencionado por Sejo (2025) indica uma consciência mínima sobre a inadequação da atitude, ainda que ela se mantenha como prática ou, também pode ter relação com a presença do professor como autoridade capaz de advertir sobre esse determinado comportamento.

A leitura do professor, ao trazer esse “disfarce” à tona, aponta para uma forma de violência que não se expressa de modo escancarado, mas não deixa de operar. Ela se infiltra nos gestos pequenos, nos olhares rápidos, nos risos contidos, ou mesmo nos mecanismos de regulação, expressos na fala da professora Margot (2025).

Neste núcleo, “O estudante com TEA na Escola: Relações, apoios e barreiras”, apresentamos um cenário complexo no qual emerge aquilo que podemos supor como uma contradição da inclusão. As tensões não decorrem apenas das condições concretas - falta de recursos, ausência de profissionais capacitados, turmas superlotadas -, embora esses elementos sejam estruturais. Elas também se manifestam na esfera relacional: na restrição de vínculos, nas desaprovações veladas à participação e nas críticas aos comportamentos que escapam do padrão. E, se a violência é sutil, os afetos de quem a sofre podem ser ainda mais sutis, o que não diminui seu impacto, apenas o torna menos visível.

Dessa forma, os professores indicam que ampliar o processo de inclusão não depende apenas do fortalecimento dos profissionais da educação - seja por meio de formação, recursos ou reorganização pedagógica, isto é, da dimensão “verticalizada” da relação professor-aluno. A inclusão também se faz presente na dimensão “horizontalizada”: nas relações entre os próprios estudantes, que convivem diariamente e produzem, juntos, pertencimentos, distanciamentos, apoios e rejeições, sendo esta dimensão também capaz de desenvolver os sujeitos.

Costuma-se esperar muito da flexibilização da pessoa com autismo: que entenda que as coisas nem sempre acontecem como deseja, que adapte sua comunicação, que transite por regras e códigos de conduta estabelecidos socialmente. Mas, diante disso, uma questão incômoda se impõe: e quanto às pessoas sem necessidades específicas? Por que elas - frequentemente posicionadas como “Sentinelas do Padrão e da Normalidade” - não seriam igualmente convocadas a compreender que nem sempre as coisas são como querem, e que a diferença não é ruído, mas condição humana fundamental?

Assim, deslocamos a inclusão de um paradigma centrado em “ajustar o sujeito atípico ao mundo típico” para um processo verdadeiramente coletivo, no qual todos precisam aprender algo sobre si, sobre o outro e sobre o conviver.

Se partimos da ideia que a inclusão também se sustenta nas relações, e que nelas se produzem tanto as possibilidades quanto as barreiras, também é podemos supor a

importância de pessoas que trabalham diretamente com esse emaranhado de vínculos, expectativas, ruídos e afetos. E é justamente aí que a docência aparece não como um ponto de chegada, mas como um campo de tensões: professores e professoras que precisam habitar a complexidade, lidar com o imprevisível, inventar caminhos possíveis diante de condições que nem sempre colaboram. Por isso, ao seguirmos para o próximo núcleo, A “Docência: Formação, prática e percalços”, voltamos o olhar para quem carrega, no corpo do trabalho, a tarefa de fazer a escola existir nesse cotidiano tão cheio de demandas e tão cheio de humanidade.

4.3 Núcleo 3 – A docência: Formação, prática e percalços

Este núcleo se constitui na articulação de um conjunto de indicadores cujos conteúdos temáticos se referem ao que é docência, propriamente dito pelos professores de Filosofia participantes da pesquisa. Os indicadores que fazem parte deste núcleo são: 1) Sofrimento Docente como expressão do trabalho escolar; 2) “Eu sou ponte ou sou muro?” Concepções sobre a docência e 3) “Faço o quê?” Formação docente e problemáticas na prática em sala de aula.

Iniciamos a discussão com o primeiro indicador do respectivo núcleo, intitulado Sofrimento Docente como expressão do trabalho escolar. Nele, iremos apreender as significações dos professores de filosofia que participaram desta pesquisa atribuem ao trabalho docente. Nesse contexto, começaremos interpretando a seguinte fala da professora Margot (2025):

Professor é a única profissão pós-férias tem que ter uma semana de motivação para voltar ao trabalho. Cada profissão, terminou as férias você volta a trabalhar, a gente não, a gente tem uma semana de motivação, você vai ganhar 25 anos de sala de aula, você vai ganhar 50 chocolates. Dois chocolates por semana pedagógica, no início e no meio do ano.” [Essa é uma piada dita por um humorista e contada pela professora] Claro que ele leva na brincadeira, todo mundo rir... Mas é assim, por que precisamos ser motivados? Porque é isso é esse universo. A gente fica... [nos] Angustia. (Professora Margot).

Iniciada a partir de uma piada, uma espécie de “nascente narrativa”, a fala da professora desemboca em uma pergunta que não é nada trivial: “por que, afinal, os

professores precisam ser motivados para retornar ao trabalho?” Embora o humor provoque risos imediatos, aos olhos atentos, ele também abre espaço para inquietações mais profundas. A professora reconhece que a graça funciona, que “*todo mundo ri*”, mas, ao mesmo tempo, a própria anedota serve como gatilho para questões que a atravessam e a mobilizam.

Ao discutirmos a docência, é preciso partir de uma definição basilar - quase óbvia, mas fundamental para orientar nossa análise: trata-se de um trabalho. Dizer isso não é reduzir a docência ao campo estritamente laboral, e sim lembrar que, como qualquer trabalho, ela envolve condições materiais, exigências institucionais, responsabilidades, carga emocional e implicações subjetivas para quem a exerce. Como expressam Hoepers e Guerchmann (2024, p. 279):

[...] o trabalho não só provê necessidades econômicas e materiais, mas também necessidades psicossociais: por meio do trabalho temos a chance de criar e aprimorar capacidades, de nos desafiar, de sentirmo-nos pertencentes a um grupo de relações e identificar um lugar nosso no mundo social.

Desse modo, pensemos o trabalho como uma categoria *sine qua non* da existência humana, tecido em necessidades que produzem transformações tanto no mundo externo quanto no próprio sujeito. Afinal, ao modificar a realidade material, o humano também se modifica - não apenas porque produz objetos, estruturas e condições novas, mas porque, nesse movimento, amplia suas capacidades, tensiona seus limites, reinscreve sentidos sobre si e sobre o mundo, reorganiza desejos, expectativas e modos de existir. O trabalho, portanto, é sempre um duplo movimento: operar sobre o mundo e ser operado por ele. Como já apontava Marx (2013, pp. 326–327):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Nessa perspectiva, quando voltamos o olhar especificamente para a docência, compreendemos que ela ocupa um lugar central no processo de humanização dos sujeitos (Vasconcellos, 2011). Isso porque educar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve uma ação colaborativa (Soares, Araújo e Pinto, 2020), marcada por afetos e construção de sentidos - elementos que ultrapassam uma perspectiva de apenas adquirir

“conhecimento técnico”. É nesse mesmo movimento que, não apenas o estudante, mas também o profissional docente se transforma, pois suas vivências, mediadas sempre por afetos e significações, mudam constantemente a cada encontro no contexto escolar.

Esse processo de transformações, porém, não acontece em um vazio isolado: ela é moldada pelas condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Por isso, quando as condições materiais, institucionais e relacionais que compõem o “mundo do trabalho” do professor se tornam adversas, frágeis ou excessivamente tensionadas, o que se transforma no sujeito não é apenas sua prática, mas sua própria existência: seus afetos, sua motivação, seu sentido de pertencimento e até sua saúde. É o que expressa a professora Margot (2025):

Questão como ansiedade, depressão, não vou entrar no TEA específico [estão presentes na sala de aula, entre os estudantes], mas a gente já teve, e tem, muitos professores adoecidos mentalmente. É doloroso, muito doloroso isso. A sala é esse universo que pesa muito na gente. Me emociona assim, porque você tem que dar conta. Então, se está na sala com 40 alunos, tem aluno que tem TEA, tem aluno que é "não sei o que", tem aluno que é agressivo. (Professora Margot).

A fala da professora destaca um cenário de adoecimento docente, no qual quadros de sofrimento psíquico vêm se tornando cada vez mais presentes. Entretanto, aos olhos desatentos, tais situações podem ser rapidamente reduzidas a problemas individuais - mas será mesmo? Podemos ter a ideia de que essa leitura não surge do nada, pelo contrário, ela é alimentada por uma lógica individualizante e psicologizante que restringe a compreensão da realidade dos sujeitos ao “próprio nariz”, como se o contexto não contasse. Dessa forma, Hoepers e Guerchmann (2024, p. 286) afirmam:

Em nossa prática cotidiana como docentes, cotidianamente, efeitos plurais e articulados são sentidos ou percebidos, como, por exemplo, o estresse associado a sobrecarga de trabalho, à pressão por produtividade e à solidão ante à lógica individualista (im)posta. Não raro, essas vivências, que desencadeiam sofrimentos específicos, permanecem num plano invisível para a instituição e para a sociedade e, caso extrapolem a esfera (supostamente) privada, são lidas e nomeadas a partir de rótulos psicologizantes.

Nesse contexto, evidencia-se uma dupla contradição que atravessa o trabalho docente: primeiro, podemos ter, de um lado, um movimento de homogeneização que recai sobre os professores, como se todos estivessem submetidos às mesmas condições de trabalho - desconsiderando justamente o cenário precarizado que vimos discutindo ao longo da análise -, exigências e possibilidades. Essa lógica padroniza expectativas

institucionais e desconsidera as diferenças concretas nas escolas, turmas, recursos pedagógicos e humanos, trajetórias e formações dos sujeitos. Assim, cobra-se que todos respondam com excelência às demandas e conflitos que emergem da sala de aula - “*A sala é esse universo que pesa muito na gente.*” (Professora Margot, 2025); “*Ah, é culpa do professor. Mas o professor tem que ser preparado como?*” (Professor Sejo, 2025).

Por outro lado, essa homogeneização está articulada a um processo de individualização, presente na lógica capitalista que atravessa a escola, no qual tanto o sucesso quanto o fracasso são, contraditoriamente, atribuídos ao indivíduo. Desse modo, quando o docente adoece diante de um cenário supostamente “igual para todos”, a explicação recai sobre questões pessoais - fragilidade, limites, despreparo -, enquanto o contexto é “varrido para debaixo do tapete”. Assim, quando o sujeito adoce - destruído por condições de trabalho precárias -, a solução também é individualizada - e o mesmo é responsável por “juntar os próprios cacos”.

A segunda contradição que atravessa o trabalho docente emerge justamente do que discutimos acerca desse trabalho enquanto atividade central no processo de humanização dos sujeitos (Vasconcellos, 2011). Ao mesmo tempo em que a docência é central no processo de humanização, é atravessada por um contexto de precarização, exploração e alienação que produz um processo contrário, de desumanização do docente – o que pode também impactar nos estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar. Trata-se de uma contradição na própria lógica capitalista do trabalho, como expressam Monteiro e Facci (2023, p. 90):

[...] No modo de produção capitalista o trabalho se apresenta contraditoriamente como produtor de humanização e desumanização, como produto das relações de exploração e alienação imanentes a esse modo de produção [...].

Desse modo, as duas contradições analisadas - a homogeneização articulada à individualização e a tensão entre humanização e desumanização - evidenciam formas de sofrimento que, compreendidas à luz do sofrimento ético-político proposto por Sawaia (2001), deslocam-se de uma leitura biologizante ou psychologizante da relação saúde-doença do sujeito marcado por condições concretas de precarização, exploração e alienação do trabalho. Sobre essa categoria, expressa Sawaia (2009, p. 370):

[...] Trata-se de sofrimento/paixão, gerado nos maus encontros caracterizados por servidão, heteronomia e injustiça, sofrimento que se

cristaliza na forma de potência de padecimento, isto é, de reação e não de ação, na medida em que as condições sociais se mantêm, transformando-se em um estado permanente da existência [...].

Nesse contexto, o sofrimento que atravessa os docentes não pode ser compreendido como um problema individual, mas como expressão das contradições estruturais que organizam o trabalho docente - contradições imersas na lógica capitalista que, ao mesmo tempo em que possibilita processos de humanização, também produz formas de desumanização. É nesse cenário que a potência de ação dos professores - ou seja, sua prática -, se vê limitada pelas condições concretas de precarização e o padecimento passa a compor a própria experiência do trabalho. Diante disso, emerge uma questão fundamental: afinal, o que significa ser docente?

É justamente essa pergunta que orienta o próximo indicador, no qual analisaremos como os professores significam sua prática. Intitulado “*Eu sou ponte ou sou muro? Concepções sobre a docência*”, é constituído pelas falas de ambos os professores. Este indicador nos permite aprofundar de que modo esses sujeitos compreendem o lugar que ocupam na escola e nas relações pedagógicas. É importante destacar que esse indicador é composto pelas falas de ambos os sujeitos participantes.

Iniciemos com a fala reflexiva da professora Margot (2025) sobre a ideia de ponte como ação pedagógica necessária ao processo de inclusão:

*Ficou muito forte aquela ideia da ponte que tanto você trouxe [Produção dos Rabiscos], quanto o professor Sejo. Os dois trouxeram a ideia da ponte. As vezes fico nesse pensamento, se estou sendo essa ponte ou se estou sendo o muro nesse processo de inclusão. Porque é muito delicado. E, hoje, a gente encontra [pessoa atípicas] cada vez mais porque assim você tem o processo, automaticamente quando tem a inclusão tu vê chegando nas faculdades. E aí que fica... Aí eu estou lá [na faculdade], e fico pensando nisso muito. O que ficou muito forte do encontro passado [Rabiscos] foi isso. **Se eu sou ponte ou se eu sou muro**, pensando na frase que eu disse lá do Papa Francisco... "Derrubar muros e construir pontes".*

O trecho traz à tona uma metáfora potente mobilizada pela professora Margot (2025), ainda que atribuída ao Papa Francisco: “derrubar muros e construir pontes”. Tal metáfora funciona como uma chave interpretativa para sua concepção de docência. Embora a fala emergja em um contexto marcado pela discussão sobre educação inclusiva, sua força extrapola essa temática e se estende à docência como um todo. Importa destacar que esse trecho não surge de modo isolado; está ancorada na experiência vivida no encontro coletivo, onde se discutiram inclusão e o papel do professor. Assim, a formação

não apenas evocou reflexões, mas auxiliou em um processo contínuo de elaboração sobre a própria prática.

Nesse contexto, o momento em que Margot (2025) se pergunta se está sendo “ponte” ou “muro” evidencia um movimento reflexivo que diz respeito não somente à prática docente, mas pode ser entendida como um exercício do pensamento sobre a docência. Com isso, ser ponte corresponde ao sujeito que não apenas possibilita o acesso e abre caminhos para o processo de aprendizagem, mas cria condições para a constituição de espaços, práticas e relações capazes de potencializar os afetos que sustentam a aprendizagem e a consciência dos envolvidos no processo educativo (Marques e Carvalho, 2014).

Se ser ponte remete ao encontro, à mediação e à ampliação de possibilidades, a figura oposta - “o muro” -, carrega sentidos igualmente potentes. Na fala de Margot (2025), o “muro” não aparece como uma escolha consciente - tendo em vista a atribuição negativa posta ao termo “muro” -, mas como um risco permanente do trabalho docente. O muro simboliza não somente a impossibilidade do acesso e os caminhos para o processo de aprendizagem, mas a contribuição em espaços, práticas e relações que não potencializam os afetos. Nesse ponto, há uma articulação aos chamados encontros tristes - aqueles que, na leitura de Marques e Carvalho (2014), diminuem a potência de agir, afetando os partícipes - professores e alunos - no processo de aprendizagem. O muro, portanto, traz materialidade à concepção de esvaziamento de afetos positivos e o preenchimento de negativos no processo de aprendizagem.

Ainda sobre essa metáfora é importante destacar alguns elementos. Embora seja uma metáfora interessante, usada pela professora Margot (2025), para expressar sobre a prática docente e o ser docente, há um risco conceitual: o de cristalizar a docência em uma dicotomia moralizante. Ou o professor é ponte - “ético”, “adequado” - ou é muro - “falho”, “insensível” -. Essa perspectiva pode contribuir para a invisibilização da complexidade que é a prática docente, que não se expressa em posicionamentos fixos, mas se dá em um movimento contínuo, contextualizado e até contraditório.

O questionamento da professora - se estaria sendo ponte ou muro - revela um movimento reflexivo que, embora importante, pode estar atravessado por uma lógica binária que recai sobre o sujeito como um peso, produzindo vigilância constante,

ansiedade e culpabilização. Essa leitura dicotômica reforça a lógica individualizante discutida anteriormente, na qual são colocados antolhos que reduzem processos complexos, como aprendizagem e inclusão, ao querer ou ao fazer individual do docente. Desse modo, as condições concretas de trabalho, a precarização, exploração e a própria dimensão complexa que é a prática educativa são eclipsados, deslocando para o indivíduo o “sucesso” ou “fracasso” da aprendizagem.

Com isso, ser ponte ou ser muro não se reduz a uma escolha individual, tampouco pode ser entendido como uma disposição moral inerente ao professor. Ao contrário, essa imagem só ganha sentido quando situada nos contextos concretos que moldam - e tensionam - as práticas docentes. Trata-se de uma dinâmica que é constituída nas relações entre os sujeitos da educação, em meio a expectativas institucionais, condições materiais, que atravessam o cotidiano escolar.

Ainda sobre essa metáfora, há um ponto decisivo: a relação professor–aluno, que aparece como eixo constitutivo da reflexão sobre a docência. Se nos afastamos da ideia binária de ponte/muro, precisamos também nos afastar da dicotomia professor/aluno, como se fossem polos isolados ou forças opostas. Ambos se produzem mutuamente em uma dialética, marcada tanto por convergências quanto por conflitos. Essa perspectiva se torna clara nas palavras do professor Sejo (2025), que evidencia como a própria noção de docência é inseparável dessa relação ao afirmar:

Pra mim, esse é o ponto de conexão [na escola] mais importante, a relação "tete a tete" professor-aluno. Eu costumo dizer que nós merecemos a melhor estrutura [escolar] possível, mas minhas críticas à educação hoje é que prefiro uma sala de aula, sem sala, debaixo de uma árvore numa sombra, mas com alunos, realmente, com atenção e com respeito. Do que uma sala linda e estruturada com um monte de aluno, afim de olhar seu celular, dormir; não tá nem aí pra aula, sabe? Pra mim, a essência é aluno-professor. (Professor Sejo).

Neste cenário das condições concretas de trabalho, o essencial na concepção de docência, para o professor Sejo (2025), é a relação professor-aluno. Embora apresente críticas, e importância, para as condições estruturais da escola, o mesmo ressalta que a presença, o interesse o reconhecimento mútuo entre docentes e estudantes estruturam - ou fragilizam - o próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, ele desloca o foco das “condições ideais” para a dimensão relacional que daria sentido para a própria docência.

Essa perspectiva nos permite tensionar ainda mais a metáfora da ponte: ela não é construída por um único sujeito - o docente -, mas também é erguida pelos estudantes na relação que estabelecem com o professor. A ponte, portanto, não é um produto individual, tampouco uma virtude moral que o professor “faz” ou “deixa de fazer”; trata-se de um processo colaborativo (Soares, Araújo e Pinto, 2020) que constitui a aprendizagem e que só se realiza na presença ativa de todos os envolvidos.

O professor Sejo (2025) também destaca em sua fala que mesmo que haja um cenário com boa estrutura, ainda será difícil o processo de aprendizagem se a atenção, o interesse - elementos importantes para a colaboração entre professores e alunos – não se faz presente. Desse modo, quando Sejo (2025) afirma que preferiria “*uma sala de aula debaixo de uma árvore... mas com alunos, realmente, com atenção e com respeito*” (Professor Sejo, 2025) a uma sala equipada onde os estudantes “*tão afim de olhar o celular, dormir, não tá nem aí pra aula*” (Professor Sejo, 2025), ele evidencia uma tensão que pode ser vivenciada por professores

Entretanto, essa tensão precisa ser tratada com cuidado para não resvalar em um reducionismo que individualiza ou culpabiliza o estudante por um fenômeno multifacetado como o desinteresse escolar. Santos (2024, p. 14) contribui para essa discussão ao ressaltar que o desinteresse pode ter múltiplas raízes:

[...] [vão desde] problema psíquico (culpabilização aluno); problema técnico (culpabilização professor); questão institucional (gestão escolar, lógica excludente da escola); e problema político e/ou social (currículo, cultura escolar, relações de poder). É essencial entender o desinteresse como um fenômeno complexo, que requer ações integradas e estratégias abrangentes. Isso envolve formação de professores, currículo relevante e contextualizado, diálogo participativo e ambientes escolares inclusivos [...].

Ressaltar essa complexidade não desvia nossa discussão - pelo contrário, a aprofunda. Ao evidenciar que atenção, interesse e reciprocidade são dimensões essenciais da relação pedagógica, Sejo (2025) revela essa problemática precisa ser considerada além de um simples juízo sobre comportamentos discentes, pois aponta para a densidade de um cenário onde expectativas, limites e condições concretas se entrelaçam.

O que podemos compreender de sua fala é que situações como o desinteresse escolar colocam sobre o professor demandas para as quais a sua própria formação não oferecem respostas suficientes. E é justamente nesse ponto, quando a vivência pelos

docentes encontra questionamentos como: o que fazer diante disso tudo? Que precisamos pensar também sobre a formação docente.

Esse questionamento abre caminho para o próximo indicador, no qual essas inquietações aparecem de forma ainda mais explícita: “Faço o quê? Formação docente e problemáticas na prática em sala de aula”. Esse indicador é constituído por pré-indicadores da fala da professora Margot (2025).

Iniciamos com o seguinte pré-indicador, que já anuncia o elemento central desta discussão: a formação docente diante de um cenário complexo, marcado por demandas que frequentemente produzem insegurança e deslocam o professor para um lugar de constante insuficiência:

Por mais que a turma seja pequena. As barreiras são inúmeras. Acho que falta ainda conhecimento mesmo para lidar. A gente fala disso, mas, por exemplo, LIBRAS. Eu não paguei LIBRAS na faculdade. A gente já teve uma aluna, na época, fazia leitura labial. Me preocupa... Será que tá entendendo o que eu estou falando? Então, tem muitas barreiras para romper. (Professora Margot).

O trecho ressalta não somente as dificuldades atravessadas pela prática da professora Margot, mas também que essas dificuldades são oriundas de uma formação que não conseguiu, por estar em um contexto no qual isso não era parte da política pública de formação docente, como evidencia a fala: “Eu não paguei LIBRAS na faculdade” (Professora Margot, 2025). A preocupação expressa: “Será que ela está entendendo o que eu estou falando?” (Professora Margot, 2025), revela não apenas um “desafio qualquer”, mas pode ser compreendida como um atravessamento afetivo: a sensação de não dar conta pode remeter à responsabilidade pedagógica que pesa sobre o professor quando se depara com necessidades para as quais não recebeu formação adequada, mas entende que não pode evita-las.

Trata-se de uma tensão que pode produzir situações em que o docente se vê convocado a responder a demandas do processo de aprendizagem que extrapolam aquilo que aprendeu na formação inicial. Quando essa convocação não encontra sustentação em uma base formativa consistente que permita agir com segurança, tende a intensificar sentimentos de inadequação e angústia, especialmente porque muitas dessas demandas acabam recaindo sobre o indivíduo que se encontra atravessado por uma formação docente – muitas vezes limitada, e pelas condições concretas de trabalho.

Nesse movimento, o professor pode começar a se perceber como um “muro” - retomando a metáfora - não porque lhe falte disposição, mas porque sua formação não lhe ofereceu as ferramentas necessárias para construir determinadas “pontes”, sobretudo em contextos que envolvem estudantes com necessidades específicas, como é o caso apresentado pela professora Margot (2025). Essa percepção não aponta para uma falha individual, mas evidencia a complexidade do cenário em que está inserido.

Essa experiência relatada por Margot (2025), quando lida de perto, mostra que não se trata apenas de “saber ou não saber LIBRAS”, mas de algo mais profundo: a formação que recebeu não a preparou para enfrentar situações presentes nas escolas. E, quando a prática convoca um fazer para o qual a formação não forneceu sustentação, o professor acaba tendo de buscar caminhos para um processo colaborativo entre professor-aluno na aprendizagem - muitas vezes sozinhos. O que implicaria considerar que o “ser muro ou ser ponte”, também é atravessado não somente pelas condições de trabalho, mas também pelas condições formativas do sujeito.

É nesse contexto que a professora Margot (2025) destaca elementos que ampliam ainda mais a complexidade da sua atuação docente:

*Tem uns [alunos com TEA] que não vão falar tanto. Tem um que se tornou meu aluno agora, ele senta nesse canto aqui. Ele joga Paciência [jogo de cartas] na minha aula. Ele começou a ser meu aluno agora, porque eu mudei de turma há pouco tempo e assim, na primeira aula eu tomei um susto. De repente ele abriu o baralho e começou a jogar Paciência. Olhei e pensei “**faço o quê?**”. Ele não verbaliza. Ele me mostrou o caderno, ele escreve, mas não verbaliza. Ele faz a atividade, mas não conversa comigo. Só faz gestos. Terminou de fazer o que tinha de fazer, ele automaticamente vai para o universo dele. Já sei que não posso tirar ele da Paciência. Tem outro aluno que ligado a questão do celular, lembro que era um problema, porque é uma válvula de escape dele. Tirar o celular dele, se tirar vai ser um problema. Igual desse menino, eu não posso tirar, barrar; nenhum dos outros da sala estão jogando baralho, mas ele está. Dá um susto assim, né? Você fica, dá vontade dizer: “Guarda isso, criatura!”. Ou aqueles cubos mágicos, tem alguns [alunos com TEA] assim. (Professora Margot).*

Esse trecho apresenta um elemento interessante: ao pensar “faço o quê?” (Professora Margot, 2025), a professora revela justamente o impacto do inesperado. A cena que ela descreve - um estudante abrindo um baralho e começando a jogar paciência no meio da aula - apresenta um contexto adverso ao que ela já havia experienciado. Se olharmos para a sua formação - já apresentada como limitada, podemos compreender que preparou o professor para um “aluno genérico”, aquele sujeito idealizado, um “aluno que

não dá trabalho”. Mas, na realidade, a escola não segue esse roteiro, e isso pode chocar, gerar inseguranças e angústias aos profissionais da educação.

Quando Margot (2025) narra sua surpresa podemos compreender como um choque entre expectativas formadas e a singularidade concreta do estudante. É importante salientar que o inesperado não é um erro do professor ou do aluno - é parte constitutiva da diversidade humana e da diversidade no contexto escolar. E é justamente diante desse inesperado que a professora, com uma formação limitada, precisa decidir como agir, improvisando caminhos que respeitem tanto a necessidade do estudante quanto o andamento da aula com os demais estudantes. Nesse contexto, se faz relevante uma prática docente alicerçada em uma sóbria formação que se afaste da concepção de um aluno genérico e constitua um processo colaborativo para profissionais com maior

É aqui que se torna fundamental recuperar uma discussão já trabalhada por autores, como Magalhães e Azevedo (2015): a relação entre formação inicial e formação continuada. Isso porque pode surgir a pergunta, a formação continuada não serviria para resolver essas lacunas? Daí, autores como Magalhães e Azevedo (2015) expressam que não cabe à formação continuada substituir aquilo que deveria ter sido garantido desde o início, mas sim ampliar, atualizar e aprofundar processos formativos ao longo da carreira. Elas (2015, p. 35) expressam:

a formação continuada não deve suprir a formação inicial, base para o exercício profissional com qualidade [...] a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial.

É importante destacar que a formação continuada não seria inócua em situações como a vivenciada pela professora Margot (2025), que revela limites oriundos de sua formação inicial. No entanto, o ponto enfatizado por Magalhães e Azevedo (2015) é outro: a formação continuada não deve assumir a função de suprir lacunas que deveriam ter sido contempladas desde o início. Ela existe para ampliar, atualizar e aprofundar a prática, e não para constituir fundamentos que deveriam ter sido assegurados no processo formativo inicial do docente.

Quando essa inversão ocorre - isto é, quando a formação continuada passa a ser convocada para suprir lacunas da formação inicial - o professor pode se deparar com dificuldades significativas na relação com o aluno e no próprio processo de aprendizagem. Isso porque a diversidade presente no contexto escolar não encontra respaldo suficiente na formação que ele recebeu, exigindo que o docente invente caminhos, ajuste estratégias e se reinvente com o “barco andando”. De qualquer forma, o campo educacional, tal como é o movimento do real, não é estático, ou seja, novas mudanças vão se constituindo histórica e socialmente, muitas vezes após o período da formação inicial.

Por conseguinte, destacamos que o professor está em um movimento contínuo de reinvenção, de transformação, pois não é “água parada” no processo de aprendizagem junto ao estudante; entretanto, esse movimento não deveria ocorrer a partir da falta, mas a partir de uma base sólida, capaz de sustentar improvisações, decisões e acolhimentos diante da diversidade concreta das salas de aula, apesar das dificuldades que em viemos discutindo ao longo da análise sobre as condições de trabalho do professor. A formação continuada, nesse cenário, assumiria como um espaço de expansão, e não de compensação, do que faltou na formação inicial.

Em síntese, ao destacarmos a formação do professor, é possível compreender que o desafio vivido pela professora não decorre de uma incapacidade individual, mas de uma estrutura formativa que pode incidir em respostas pífias diante da complexidade que caracteriza a sala de aula. Soma-se a isso as condições concretas de trabalho - discutidas nos indicadores anteriores - que atravessam o cotidiano docente e tensionam ainda mais a possibilidade de construção de práticas pedagógicas capazes de dar conta da diversidade presente no contexto escolar. Desse modo, as dificuldades narradas não podem ser lidas de forma isolada, mas como expressão de um cenário em que formação, condições concretas de trabalho e prática docente se entrelaçam, produzindo desafios aos partícipes, professores e alunos, do processo de aprendizagem, os quais, não raro, acabam sendo direcionados a uma lógica individualizante, lançando cada qual à responsabilidade por seu próprio “sucesso” ou “fracasso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa jornada intentou apreender, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa, os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN. Ao longo deste trabalho, constituímos nossas bases na Psicologia Sócio-Histórica, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, o que possibilitou compreender o fenômeno da inclusão para além de perspectivas individualizantes, articulando-o às condições concretas de trabalho, à formação e às vivências que atravessam a prática docente.

No primeiro movimento do estudo, ao delinear o panorama sobre inclusão, humano e luta, buscamos deslocar a compreensão da inclusão escolar como uma responsabilidade individual, frequentemente atribuída ao professor, para um compromisso coletivo – que envolve o professor, mas o caráter de responsabilização é amplo, embora consideremos fundamental a relação docente-discente -, que envolve políticas públicas, organização escolar, formação docente e condições concretas de trabalho imersas em um contexto de precariedade. A discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista, tanto em sua cartografia histórica quanto em seus aspectos sociodemográficos - que não somente afeta os sujeitos com deficiência, mas suas famílias -, evidenciou que a vivência do espectro não pode ser dissociada das desigualdades sociais que marcam o acesso a diagnósticos, acompanhamentos e recursos pedagógicos, reafirmando que a inclusão escolar não se realiza separadamente dos acessos à saúde ou a demais direitos fundamentais dos indivíduos.

A construção do estado do conhecimento, apresentada no primeiro movimento deste estudo, permitiu não apenas dimensionar a problemática do ensino de Filosofia em contextos inclusivos, mas também situar esta pesquisa no interior de um campo de produções que expressam esforços, tensionamentos e lutas em torno da consolidação de uma educação inclusiva. Esse mapeamento evidenciou que, embora haja avanços importantes, ainda persistem problemáticas no contexto escolar, sobretudo no que se refere às condições concretas de trabalho docente e à formação para lidar com a diversidade, reafirmando possibilidade de contribuição desta pesquisa para futuros esforços de outros(as) pesquisadores(as).

Ao recorrer à Psicologia Sócio-Histórica como fundamento teórico-metodológico, este trabalho assumiu a concepção de sujeito como ser histórico, constituído nas e pelas relações sociais. As categorias de Vivência, Significações – par dialético de Sentido de Significado –, e sofrimento ético-político foram centrais para compreender como os professores elaboram, afetivamente e simbolicamente, suas experiências com a inclusão. Nesse contexto, a análise não buscou julgar práticas ou classificar condutas como adequadas ou inadequadas, mas compreender os processos de significação que emergem do encontro entre o sujeito docente e as condições objetivas de sua prática e as implicações objetivas e subjetivas da prática docente num contexto de inclusão no ensino de Filosofia.

A opção procedimental dos Círculos de Significação, para a produção de dados, e dos Núcleos de significação, para a análise, possibilitou apreender elementos importantes do fenômeno investigado. Tal escolha metodológica mostrou-se potente, sobretudo, por possibilitar uma compreensão ampla - mas sem perder o rigor e a profundidade -, por meio das significações dos professores, sobre o fenômeno da inclusão no ensino de Filosofia, afastando-se de uma leitura psicologizante e individualizante, apartada do contexto histórico e social.

Essa perspectiva procedimental de produção e análise dos dados contribuiu para uma compreensão das falas dos professores situando-as em um cenário de condições concretas de trabalho, afastando-se tanto de uma lógica de culpabilização docente quanto de leituras simplificadoras da inclusão escolar. Ao colocar em centralidade a relação professor–aluno, a análise não a tomou como uma relação isolada ou autossuficiente, mas como um vínculo permanentemente atravessado por determinações institucionais, históricas, sociais e afetivas que tensionam o contexto escolar.

Com isso, por meio da organização dos dados produzidos, constituímos três núcleos de significações, que são: 1) Ensinar Filosofia: conhecimento, avaliação e metodologia; 2) O estudante com TEA na escola: relações, apoios e barreiras; 3) A docência: formação, prática e percalços. A partir daqui iremos iniciar o processo de articulação dos núcleos, por meio do movimento de análise internúcleos.

Desse modo, não se buscou apreender apenas as metodologias mobilizadas no ensino de Filosofia ou as nuances conceituais próprias da disciplina, mas apreender as

dimensões afetivas, sociais e históricas que constituem o processo de aprendizagem do estudante com TEA na perspectiva do professor de Filosofia. As falas dos professores evidenciaram que a prática pedagógica em Filosofia não se sustenta exclusivamente na transmissão de conteúdos conceituais, mas se configura como um campo de disputas, atravessado por afetos, que vão desde o desinteresse escolar, a diversidade dos sujeitos no contexto escolar, pelas trajetórias formativas dos professores e pelas formas de apoio pedagógico oferecidas tanto aos discentes quanto aos próprios docentes.

Nesse prisma, ensinar Filosofia em contextos inclusivos revelou-se uma prática que exige constante negociação entre o que se pretende ensinar e o que é e como é possível ensinar, não somente para estudantes com necessidades específicas, mas em um cenário em que a sala de aula é diversa e cheia. Nesse contexto, o professor pode ser entendido como sujeito que atua em um campo marcado por contradições e, muitas vezes, angústia, como é o pensamento de estar sendo uma ponte que se conecta com os estudantes, buscando a inclusão, ou se estaria sendo um muro que separa e “não contribui” para a inclusão.

Todavia, é importante observar que as nuances nas quais o ensino de Filosofia está inserido - como o tempo reduzido das aulas, o currículo com conteúdos que exigem cuidado em razão de sua complexidade, as limitações no campo da leitura e a homogeneização do ensino - não dizem respeito apenas à disciplina em si, mas expressam contradições estruturais do contexto de inclusão escolar, que atravessam a prática docente.

As falas dos professores destacaram que a inclusão escolar não se realiza somente a partir da ação docente, mas também nas relações estabelecidas entre os próprios estudantes, evidenciando que o processo de inclusão envolve uma dimensão coletiva. A preocupação dos professores com o constrangimento, com “os olhares e risadinhas” e com a exposição pública do erro, e pode revelar que a sala de aula tem se constituído como um ambiente no qual se manifestam formas de violência sutis, que contribuem não para a inclusão, mas para a construção de um cenário pouco favorável ao estudante que apresenta maiores dificuldades no processo de aprendizagem e na participação em atividades coletivas.

Essa leitura possibilitou compreender que os desafios da inclusão não residem apenas na presença do estudante com TEA, tampouco em supostas lacunas individuais do professor, mas emergem da articulação complexa entre práticas pedagógicas, relações – tanto entre professores e alunos, quanto entre pares (alunos) –, e condições estruturais da escola. Assim, ao assumir uma análise que tem como foco também os atravessamentos da relação professor–aluno, o trabalho reforça a compreensão de que a inclusão escolar é um processo coletivo, histórico e contraditório, que não se resolve por ajustes pontuais, mas exige deslocamentos mais amplos nas formas de conceber o ensino, a aprendizagem e o próprio sentido da escola, especialmente no que se refere à contextos inclusivos.

Nesse contexto, a relação professor–aluno é o elemento constitutivo da docência, conforme destacado nas falas analisadas. Longe de idealizar essa relação ou desconsiderar a importância das condições estruturais da escola, os participantes apontam que a presença, o reconhecimento mútuo e o vínculo pedagógico são dimensões que dão sentido à prática docente. No entanto, ao problematizar situações como o desinteresse escolar, reforçamos a necessidade de compreender tais fenômenos como expressões de uma complexidade maior, evitando leituras reducionistas que culpabilizam professores ou estudantes isoladamente.

Esse movimento internuclear evidencia que a inclusão não se limita à presença de recursos institucionais, como o AEE ou o PEI, tampouco à boa vontade dos professores. Ela se constrói - ou se fragiliza - no entrelaçamento entre práticas pedagógicas, relações entre pares, condições objetivas de trabalho e formações que possibilitem ao profissional menos medo. É nesse ponto que o terceiro núcleo, dedicado à docência, se conecta de forma incontornável aos demais, pois é desse contexto de contradições que o sofrimento docente emerge como expressão dessa sobrecarga estrutural, relacional e afetiva que atravessa o cotidiano escolar.

Nesse sentido, pensar a inclusão implica também interrogá-la como processo histórico, contraditório e inacabado, atravessado por disputas, limites e possibilidades concretas. Investigar as condições que favorecem práticas inclusivas, assim como aquelas que as fragilizam, pode contribuir para deslocar a inclusão de um ideal abstrato para um compromisso coletivo, vivido e tensionado no cotidiano escolar, cuja história está em constante transformação.

Essa jornada não se configura como uma expedição a uma região totalmente desconhecida, mas tampouco encerra as dúvidas que dela emergem. Ao contrário, aponta para a necessidade de conhecer ainda mais sobre a realidade do professor e sobre os modos como a inclusão escolar vem sendo produzida na escola, para além de normativas e discursos institucionais, especialmente em contextos marcados pelo sofrimento ético-político. Discutir, por exemplo, as expectativas docentes diante de uma profissão em constante mudança, bem como as formas pelas quais professores e estudantes significam a inclusão e lidam com a diferença no espaço da sala de aula, apresenta-se como um campo fecundo para investigações futuras, que ainda jaz latente à mercê da própria história escrita pelos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. de C.. Ensino de história para estudantes com deficiência e transtornos: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. e612224, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/educacaoculturalinguagem/article/view/7090>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- ALVES, M. M. R. **O professor de Sociologia e a educação inclusiva: formação e atuação no ensino médio**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9844>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 março. 2024.
- AGUIAR, W. M. J. de.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 março. 2024.
- AGUIAR, W. M. J. de.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305>. Acesso em: 10 maio. 2024.
- BARATA, R. B. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro: Editora: Fiocruz, 2009.
- BARBOSA, M. O.; FUMES, N. de L. F. Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n.

esp.1, p. 467–477, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8567>. Acesso em: 5 dez. 2025.

BERTINI, F. M. A. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe2, p. 60–69, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/RX4JKfPnj63wjXRhCpjryRx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 agosto 2024.

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 08 agosto 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 agosto 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 agosto 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 08 agosto 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de graduação em Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 01 agosto 2025.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História, Sociologia). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 01 agosto 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 agosto 2024.

BRASIL. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver Sem Limites. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/deficiencia/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 08 agosto 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2023: resultados da educação básica. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/educacao-basica/censo-escolar>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pessoas com deficiência no Brasil: dados do Censo 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 07 Jul. 2024.

BRAMBILLA, B. B.; KAHHALE, E. M. S. P. O nó exploração-dominação-opressão e a fusão classe-raça/etnia-gênero segundo a Psicologia Sócio-Histórica *In*: BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. da G. M.; AGUIAR, W. M. J. (orgs.). **Psicologia**

sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: Educ, 2022. pp. 81-106.

BRECHT, Bertolt. Há homens que lutam um dia... *In*: BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956.** São Paulo: Editora 34, 2000.

BOCK, A. M. B. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: 2018.

BOCK, A. M. B.; PERDIGÃO, S. A.; KULNIG, R. de C. Mitleg. Desigualdade social e a leitura sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. da G. M.; AGUIAR, W. M. J. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais.** São Paulo: Educ, 2022. pp. 45–62.

BUARQUE, Chico. Construção. *In*: BUARQUE, Chico. **Construção** [gravação sonora]. Rio de Janeiro: Philips, 1971. Faixa 1

CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. de L. F.; MERCADO, E. L. de O.; MAGALHÃES, L. de O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e113/ 1–28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). 2023

Community Report on Autism: a snapshot of autism spectrum disorder among 4-year-old and 8-year-old children in multiple communities across the United States in 2020. Atlanta: CDC, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/pdf/ADDM-Community-Report-SY2020-h.pdf>. Acesso em: 04 julho 2024.

COSTA, R. C. da. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. **Cadernos PET-Filosofia**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/66875>. Acesso em: 10 maio. 2024.

COSTA, M.I.S., IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica.** São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2024.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DAVID, T. M. **Transtorno do Espectro Autista**. 2023. Trabalho de Conclusão de Residência (Residência Médica em Pediatria) – Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Porto Alegre, 2023.

DA SILVA, M. H. Déficit de aprendizagem causado pela super lotação na sala de aula, **Amazon Live Journal**, v.6(n.3), p. 1–15, 2024.

DE PAOLI, J.; MACHADO, P. F. L. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 22, n. 01-31, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534>. Acesso em: 10 maio. 2024.

GALVÃO, L. **Inclusão: Caminho para humanização**. Meu Lado Poético, 8 set. 2024. Disponível em: <https://meuladopoetico.com/mostrar-poema-44803>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. A.; AGUIAR, W. M. J.; ALFREDO, R. A. Pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica para pesquisas em educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e263404, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qdQhRdzXGqvQTCYbzk5Ld3R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. 2025.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GONÇALVES, M. da G. M.; ROSA, E. Z. Direitos sociais e políticas públicas – contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para um projeto de sociedade *In*: BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. da G. M.; AGUIAR, W. M. J. (orgs.).

Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: Educ, 2022. pp. 63-80.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, [S. l.], v. 6, p. e10/ 1–17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>. Acesso em: 10 maio. 2024.

FIGUEIREDO, E. B. G.; BOMFIM, Z. Á. C.; COLAÇO, V. F. R.; SANTOS, L. M. C. Vivência como categoria de análise na psicologia sócio-histórica e seus desdobramentos no campo metodológico. In: MOREIRA, M. I. C.; SOUSA, S. M. G. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2022. pp. 187-206.

FRANCELLINO, S. M. R. de L.; ALMEIDA, L. P. de. A categoria ontológica mediação e a psicologia social. In: MOREIRA, M. I. C.; SOUSA, S. M. G. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2022. pp. 125-156.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOEPERS, A. D.; GUERCHMANN, A. C. P. Sofrimento ético-político na atuação docente no ensino superior. **Journal Archives of Health**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 277–291, 2024. DOI: 10.46919/archv5n1-024. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/view/1584>. Acesso em: 27 mar. 2025.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUJAWA, D. R.; MARTINS, A. R. de Q.; PATIAS, N. D. A evolução histórica da educação e da escola no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2020. DOI: 10.5902/2317175837574. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/37574>. Acesso em: 10 maio. 2024.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. *In*: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. pp. 99-116.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, F. **Ensino de filosofia para estudantes com necessidades especiais na comunidade escolar: liberdade e autonomia a partir de Jean-Paul Sartre**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/a773e071-d53c-47f4-9665-b6fd1d3e1d15/full>. Acesso em: 18 maio 2024.

MAGALHÃES, L. K. C. DE .; AZEVEDO, L. C. S. S.. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 de nov. 2025.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 23, n. 41, p. 41-49, jun. 2014 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2024.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 19 maio 2025.

MOREIRA, M. G. **Estratégias didático-pedagógicas para crianças no espectro autista: as significações dos docentes**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/41320>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MONTEIRO, P. V. R.; FACCI, M. G. D. A base afetivo-cognitiva do sofrimento psíquico: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: BELLENZANI, R.; CARVALHO, B. P. (org.). **Psicologia histórico-cultural na universidade: saúde mental, sofrimento psíquico e psicopatologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. v. 2. pp. 64-94.

NASCIMENTO, A. B. da S. **As contribuições da filosofia da diferença na era dos alunos com supostos transtornos de aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19407>. Acesso em: 03 fev. 2025.

NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016.

NUNES, G. O.; SOUZA, M. F. e; AZEVEDO, S. de S.; SILVA, I. V. da; AGUIAR, L. C. de; COSTA, L. S. Transtorno do espectro autista: os desafios das mães em situação de vulnerabilidade social. In: MOURA, A. A. de; MENDES, M. C. F. (orgs.). **Educação e interdisciplinaridade: teoria e prática – Volume IV**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2024. pp. 192-203. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-e-interdisciplinaridade-teoria-e-pratica-volume-iv>. Acesso em: 06 Junho 2024.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PAIVA JR., Francisco. Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. **Canal Autismo**, 23 mar. 2023. Disponível em:

<https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 22 mai 2024.

PIRES, M. F. DE C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abril de 2025.

PRIZANT, B. M. **Humano à sua maneira: um novo olhar sobre o autismo**. São Paulo: Edipro, 2023.

REZENDE, E. T. de. **A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/61243>. Acesso em: 30 abril de 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 10.987, de 13 de outubro de 2021. Dispõe sobre a Política Estadual de Proteção e Promoção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 14 out. 2021. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2021/pnc9cacmv6arq3kfq0nrjngghdo74z.pdf>. Acesso em: 10 setembro 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 10 abril de 2024.

SAAD, A. P. R.; BASTOS, P. R. H. de O.; SOUZA, G. A. C. de. Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista: singularidades do desenvolvimento psicossocial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e14/1–24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41858>. Acesso em: 11 agosto 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial do discurso da diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364–372, 2009.

SANTOS, E. R. Dos. Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290078, 2024.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15990>. Acesso em: 10 maio 2025.

SOARES, J. R.; ARAUJO, D. S. de; PINTO, R. D. da C. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 51, p. 72–84, jul. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202020000200072&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fevereiro 2025.

SILVA, Marta Helena da. Déficit de aprendizagem causado pela super lotação na sala de aula. **Amazon Live Journal**, v. 6, n. 3, p. 1–5, ago. 2024. Disponível em: https://zenodo.org/records/13230100/preview/D%C3%A9ficit%20de%20aprendizagem%20causado%20pela%20super%20lota%C3%A7%C3%A3o%20na%20sala%20de%20aula.pdf?include_deleted=0. Acesso em: 02 janeiro 2026.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva; um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 10/11, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>. Acesso em: 5 jul. 2025.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos da Defectologia** – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

_____. **O essencial de Vigotski**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

_____. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LU XUN. **O diário de um louco: contos completos de Lu Xun.** São Paulo: Carambaia, 2022.

APÊNDICE A: PLANEJAMENTO DO ENCONTRO COLETIVO (RABISCOS)

FICHA DE PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE SIGNIFICAÇÕES

Objetivo do Círculo: Diálogo sobre as experiências na inclusão escolar. Encontro 01 - Rabiscos
Dia: 18/08/25 (terça-feira)
Local: Sala reservada pela direção da escola.
Horário: 8:20 às 9:20
Facilitador: Iury Ravelly da Silva Paiva
Participantes: Professores de Filosofia participantes da pesquisa.
Objetos para o Centro: Cartolina, canetas de cor, papéis. Objeto da fala: Lápis de quadro
Explicação sobre o instrumento: Apontamentos sobre como funciona a dinâmica circular, a fim de oferecer previsibilidade aos participantes. Isto é, explicar sobre os pilares fundamentais (Voluntariedade, Respeito, Confidencialidade e Uso do Objeto da Palavra).
Check-in: Como estão se sentindo no dia de hoje?
Cerimônia de abertura: Leitura do poema “Inclusão: Caminho para a Humanização”.
Atividade Principal/Perguntas norteadoras Como tem sido sua experiência com a inclusão escolar?
Check-Out: O que você achou deste Círculo? Como está saindo deste momento?
Cerimônia de Encerramento: “A esperança não é nem realidade nem quimera. É como os caminhos da terra: na terra não havia caminhos; foram feitos pelo grande número de passantes”. Lu Xun.

APÊNDICE B: PLANEJAMENTO DO ENCONTRO INDIVIDUAL (ELUCIDAÇÕES)

FICHA DE PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE SIGNIFICAÇÕES

Objetivo do Círculo: Diálogo sobre as experiências na inclusão escolar. Encontro 02 – Elucidações
Dia: 29/08/25 (sexta-feira) e 01/09/25 (segunda-feira)
Local: Sala reservada pela direção da escola.
Horário: 14:40 às 15:20
Facilitador: Iury Ravelly da Silva Paiva
Participantes: Professor(a) de Filosofia participante da pesquisa.
Objetos para o Centro: Livros sobre inclusão, canetas, cartolina.
Explicação sobre o instrumento: Apontamentos sobre como funciona a dinâmica do encontro individual do procedimento dos Círculos de Significação, a fim de oferecer previsibilidade aos participantes. Isto é, explicar sobre os pilares fundamentais (Voluntariedade, Respeito e Confidencialidade).
Check-in: Como estão se sentindo no dia de hoje?
Retrospecção: Há homens que lutam um dia, e são bons; Há outros que lutam um ano, e são melhores; Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons; Porém há os que lutam toda a vida Estes são os imprescindíveis. - Berthold Brecht. “No último encontro, discutimos sobre inclusão escolar e encerramos com aquele poema que falava de esperança, mas como é dito, a esperança não é nem realidade nem quimera, mas nasce da ação coletiva, como caminhos na terra. O que ficou daquele encontro? O que reverberou desde então? Houve algo que lhe chamou atenção?”
Atividade Principal/Perguntas norteadoras 1. “A partir da sua experiência profissional, é possível inserir o ensino Filosofia em contextos inclusivos? (De que forma?)”

2. “Na sua opinião, que barreiras, existentes na escola, dificultam a inserção do ensino de Filosofia em contextos inclusivos?”
3. “Na sua opinião, como tem sido a inclusão do estudante com autismo aqui na escola (você utilizam o PEI ou tem acesso)?”
4. “Como você percebe a participação de estudantes com autismo nas aulas de Filosofia?”
5. “Como você percebe a relação dos alunos com os colegas com autismo?”
6. Como tem sido o ensino ao aluno com autismo (há preparação de material didático específico ou não? há uma atenção diferenciada/exclusiva, há diferença de conteúdo tratado em relação aos demais)?
7. Como você percebe o processo de aprendizagem do aluno com autismo (motivação pela matéria, disciplina, dedicação ao estudo, participação nas aulas)?
8. Como ocorre o processo avaliativo da aprendizagem do aluno com autismo (avaliação diferenciada, há recomendações por parte da escola)?

Check-Out e Cerimônia de Encerramento:

O que você achou deste momento?

Como está saindo deste encontro?

APÊNDICE C: TABELA DOS PRÉ-INDICADORES – SEJO

PRÉ-INDICADORES – SEJO
1. A questão de quando se fala em inclusão para mim é assim... Porque assim, a inclusão é uma boa ideia que não está dando certo na realidade. Tem uma boa intenção, mas na forma que está, pra mim, é uma mentira. 2. a forma que é ensinada a Filosofia já está difícil nos dias de hoje. Porque o nível de leitura baixou muito, eu acho incrível que faço perguntas básicas aos alunos, coisas básicas de história e eles não sabem. Então, para ter um alcance na Filosofia, precisa de ser algo à mais, não só histórico (da Filosofia), não que a História (da Filosofia) se limita a isso, mas a discussão que a Filosofia traz... O nível está baixo. No sentido da inclusão, está mais difícil, fica mais difícil ainda. 3. Não tem muito mistério. O nível de entendimento, vai da questão do que tenham, como também o grau de leitura. Hoje, pra mim, é decepcionante. Não culpando exatamente eles, estão num contexto de família, condições, mas o nível de leitura é muito baixo. 4. É, o que vejo a barreira é essa falta de leitura deles. Na escola... Acredito que a escola não tem ["culpa"]... É porque a estrutura mínima, pra mim, é esse olhar do professor-aluno e isso existe na escola (como elemento central, mas que não é suficiente). Nessa relação mais simples, você tem essa dificuldade porque o aluno não tem determinada leitura e dizer: "Ah, é culpa do professor". Mas o professor tem que ser preparado como? Como seria esse treinamento do professor para trabalhar a ideia de inclusão? Acho injusto colocar no professor essa questão. 5. pra mim, esse é o ponto de conexão [na escola] mais importante, a relação "tete a tete" professor-aluno. Eu costumo dizer que nós merecemos a melhor estrutura (escolar) possível, mas minhas críticas à educação hoje é que prefiro uma sala de aula, sem sala, debaixo de uma árvore numa sombra, mas com alunos, realmente, com atenção e com respeito. Do que uma sala linda e estruturada com um monte de aluno, afim de olhar seu celular, dormir, não tá nem aí pra aula, sabe? Pra mim, a essência é aluno-professor. 6. Eu to "chegando" na escola há pouco tempo. Então, não conheço todas as questões aqui, especificamente da escola, mas como é uma política de Estado, a questão da inclusão. Vejo isso na questão pedagógica, a preocupação com a questão inclusiva. Mas assim, não parei para dizer que tenho uma boa percepção, se estão fazendo bem isso. Tenho as colegas que acompanham. E eu vou voltar ao que disse no início, da forma que está, acho a ideia de inclusão uma mentira. 7. Como falei, vai depender do nível (de suporte do estudante). Talvez os melhores (alunos), em algumas salas, são autistas. Inclusive, aconteceu uma coisa semana passada. Tinha aluna, ela fez um gesto comigo. Comprou um bombom pra me dar porque eu comprei um bombom pra ela e para outras alunas, tinha pouca gente. A aluna me ofereceu, que eu tinha comprado para elas. Eu disse que não queria, que tinha comprado para elas. Ela foi lá e comprou um outro bombom para me dar, foi um gesto assim que eu não... que, assim, caiu as pernas... Tem situações como essa que você não espera. Ela é uma aluna que, do ponto de vista de intelecto, ela não consegue acompanhar bem, mas a sensibilidade que você percebe num momento como esse, é acima de qualquer pessoa nessa sala.

8. Porque assim, eu digo que o conhecimento se dá por duas formas: sensibilidade e técnica. Esse exemplo que dei, a sensibilidade e percepção dela, as vezes ela faz "jogadas" inesperadas nas aulas de Filosofia. Mesmo que erroneamente, do ponto de vista técnico... Ensino... Mas ela coloca determinadas coisas que é pela sensibilidade. Já a outra menina tem uma noção mais técnica da coisa, mais dedicada, mais atenciosa. Colocaria entre as melhores alunas que tenho na escola.
9. Honestamente, falsa (a relação entre alunos típicos e atípicos). Porque assim, não vou dizer que é a maioria ou minoria, mas uma tremenda falsidade quando se tem alguma coisa que existe um benefício, vem a crítica (por parte dos alunos típicos). Quando há uma coisa de acolhimento e tal, tipo data comemorativa que as pessoas fazem... Pronto, vou chamar esse tipo de relacionamento "datas comemorativas". Como isso? passei o ano lhe criticando, aí no natal lhe dou abraço e desejo feliz natal. Passa o ano e vou continuar dizendo "Ah, ele é um cara chato". Até a próxima data, se for seu aniversário "Oh, vou lhe dar um abraço!", "Ah, feliz páscoa". Então, quer dizer, nas datas comemorativas, eu lhe abraço e lhe acho um cara bacana, mas no dia a dia lhe acho um "puta" de um cara chato. Então eu acho as relações muito "datas comemorativas".
10. Você vê, as vezes, eles (alunos típicos) ridicularizando a participação deles (alunos atípicos, inclusive com TEA). Como não pode ser algo exagerado (manifestado de forma evidente para todos), que pode causar problema, eles (os alunos típicos) disfarçam. Eu presto muito atenção nos olhares e risadinhas. Quando as alunas que tem autismo colocam, de maneira "assertiva" ou errônea, mas qualquer coisinha fora do "padrão" é motivo de olhares, por isso que falo é muito "datas comemorativas".
11. Tenho a preocupação de ouvi-los [os alunos com TEA] quando querem falar. E dar uma atenção, uma explicação perto deles ou delas. Tento dar essa atenção a mais. Tanto no sentido da explicação, quanto no sentido de eles (os alunos com TEA) quiserem participar, dar toda a atenção para eles e para elas.
12. Sim, sim! (simplifico os conteúdos, quando necessário). Eu tento não teorizar (quis dizer, apresentar o conteúdo sem essa "facilitação" do entendimento com exemplos do cotidiano) demais se eu ver que (o(a) aluno(a) com TEA) está com dificuldade. Compreender quando eles (os(as) alunos(as) com TEA) demonstram essa dificuldade, para eles não se sentirem envergonhados e envergonhadas.
13. Eu acho que qualquer assunto que a gente consegue colocar na atualidade fica mais fácil para eles (alunos(as) com TEA). O contexto da atualidade. Quando você fala de Hobbes e você fala, por exemplo, e usa a frase sobre o "homem é mau". E vai discutir o homem, a humanidade, o que é a maldade, e coloca um contexto de exemplos do cotidiano, e eles conhecem mais, fica fácil. Mas a ideia da teoria pura aí eles tem mais dificuldade.
14. Vai muito de aluno para aluno (está se referindo aos alunos com TEA). Tem aluno que tá assim no mundo dele. Não adianta, já tentei e tal. Por respeito, tento até... não pensar que estou forçando tento deixar bem à vontade, mas aqueles e aquelas que já tem aquela coisa de querer participar, então, faço por onde em escutá-los ao máximo, independente das risadinhas e olhares (ou seja, independente das reações negativas dos colegas de sala para com a participação do colega com TEA).
15. Eu noto, lembrando de uma aluna (que tem TEA) sem falar o nome (o professor não quis mencionar o nome da aluna no exemplo). Ela participou e colocou algo bem ao contrário do que estava explicando (ou seja, tinha entendido errado o conteúdo e expressou isso). E aí, você tem que ter todo um cuidado (com a aluna

- diante da turma) para não constranger e a pessoa não se sentir ainda mais... longe de qualquer tipo de exclusão, mas é difícil, cara... É difícil falar isso aí, cara. O cuidado nessas horas quando eles estão querendo participar e erram determinadas coisas, pra você explicar (novamente) sem deixar, sem deixar transparecer que ele não entendeu e (a pessoa, com isso) não se sentir diminuído, é muito difícil.
16. Várias... Várias... (Se já aconteceu esse mal entendido com relação a algum conteúdo explicado e foi preciso cuidado na correção para não fazer o(a) aluno(a) ficar constrangido(a)) Você tá explicando e aí o aluno ou aluna tá empolgado e acha que entendeu, aí pra você desconstruir a ideia errada que ela construiu sem ela se sentir ridicularizada... Inclusive, como eu disse, minha preocupação é mais com os olhares e as risadinhas porque aquilo vai magoar diretamente ela ou ele. Então, e as vezes precisei soltar umas indiretas para a galera lá trás, pra não ter esse ruído, aquela risada com a pessoa. Por isso, com eu disse, agora você tá entendendo melhor o que eu falo sobre as relações de datas (comemorativas).
 17. Sim! A questão da nota não dou exatamente pela produção, mas pela atenção que eles tem. Porque tem uns que não conseguem escrever.
 18. No caso, a professora escreve (isto é, a professora dá suporte ao aluno que não escreve)... E vou pelo discurso, pela atenção, pelas respostas, entende? E assim, até tem a questão que o Estado coloca de não reprovação em situação especial, então tento aproveitar ao máximo o discurso, das respostas. A minha avaliação está muito nisso, na participação.
 19. É importante porque... (a resposta se deu diante da pergunta o que achou do momento individual) você, você pode... Por mais que esteja com uma colega (Margot, a outra professora participante da pesquisa), e tenha todo aquele respeito e tal, aquela coisa [não entendi o que ele falou], as vezes ficamos mais constrangido (por não saber como ela pode, até pra não parecer uma provocação à pessoa... choque à pessoa [não entendi o que ele falou]. Porque quando digo que inclusão é uma mentira, eu tenho colegas que talvez quisessem me bater se eu falasse um negócio desses, mas eu falo, entendeu? [não entendi o “porque” da inclusão ser uma mentira] Mas assim, eu me sinto mais... o fato de estar só nós aqui, eu fico mais à vontade. Agora, qualquer pessoa que me pergunte, eu vou dar a mesma resposta, talvez com um cuidado a mais ou a menos, mas isso está nas minhas redes sociais, eu digo isso claramente. Inclusive, uma das minhas críticas a secretária de educação tava nas minhas redes sociais e foi lá e viu... Eu quero mais é que ela venha reclamar comigo.
 20. A ideia de ideal é uma coisa assim, digamos assim, fechada, acabada é isso. E, no sentido da inclusão, não existe ainda o ideal. Ainda estão procurando. E quando disse: Da forma que está não é. Talvez da forma que foi no passado, também sofreu... Porque se conhecia pouco, comparado a hoje. Acho que agora, daqui pra frente, é o momento realmente para colocar as escolas especiais, e as pessoas tem (que) aceitar a realidade como ela é e não como se apresenta e nós desejamos. Pra mim, a realidade da inclusão é mais dura e a gente vai ter que enfrentar isso. Não querer... O discurso que existe é não enfrentar a realidade como ela é, essa é minha visão. Por isso que o ideal não é o ideal.
 21. A sala de aula (quando perguntado sobre se tivesse que tirar algo da profissão docente, o que seria)... Até gosto de trabalhar com educação, gosto de ministrar palestra. Palestra, para mim, é como cantar... Mas a sala de aula, hoje, assim, é, eu acho que tô num burnout... eu tô sofrendo... Eu tô tentando não explodir. Eu tô me apegando ao fato do livro que terminei, essa semana recebo ele da revisão, ficará

para o final de semana se tiver todo diagramado e tal, tenho uma reunião com o pessoal da editora. Então, estou me apegando ao meu livro assim, sabe? Depois de pronto e lançado, ver as coisas como vamos fazer... Mas assim, sala de aula hoje é uma dor pra mim, cara. Assim, saio de casa sem ânimo, as vezes eu venho dar aula assim... Eu consigo, por uma questão do profissional, boto no meu lugar o profissional, gostando ou não, odiando ou não, tenho que fazer meu trabalho, mas é doloroso. É como se terminasse de treinar e a dor na minha musculatura dissesse assim: "Você não consegue mais treinar, você tá treinando de teimoso", sabe? É assim que me sinto em sala de aula. Se tem que ser sincero, eu sou sincero.

APÊNDICE D: TABELA DOS PRÉ-INDICADORES – MARGOT

PRÉ-INDICADORES – MARGOT
1. A turma das duas últimas aulas aqui é questão (deficiência) visual. É uma pessoa que acompanho. Na minha primeira aula, pedi para ele me tocar, me conhecer. Mas assim, não tenho noção de como trabalhar com ele, porque eu escrevo as questões no quadro. 2. Ficou muito forte aquela ideia da ponte que tanto você trouxe (Produção dos Rabiscos), quanto o professor Sejo. Os dois trouxeram a ideia da ponte. As vezes fico nesse pensamento, se estou sendo essa ponte ou se estou sendo o muro nesse processo de inclusão. Porque é muito delicado. E, hoje, a gente encontra (pessoa atípicas) cada vez mais porque assim você tem o processo, automaticamente quando tem a inclusão tu vê chegando nas faculdades. E aí que fica... Aí eu estou lá (na faculdade), e fico pensando nisso muito. O que ficou muito forte do encontro passado (Rabiscos) foi isso. Se eu sou ponte ou se eu sou muro, pensando na frase que eu disse lá do Papa Francisco... "Derrubar muros e construir pontes". 3. Acho que sim (é possível inserir o ensino Filosofia em contextos inclusivos). Como eu não sou da área de Filosofia, tanto que não ministro mais aulas de Filosofia. Só tinha duas turmas de Filosofia, por isso que eu vim para a tarde por causa da sociologia, que é a minha área. Mas eu acho que sociologia, filosofia, você consegue trazer (contextos inclusivos) ... Para todas as áreas. 4. Eu lembro que o primeiro aluno, assim, literalmente com diagnóstico, que eu tive. Foi (em) 2012. Ele tinha síndrome de Down (hoje é conhecido por T21). Foi o primeiro que eu peguei com diagnóstico, tanto que na época... Eu posso falar? Na época, havia a lei de um aluno com uma necessidade especial, aí reduzia tantos alunos. Que hoje em dia não existe mais. E aí eu lembro que podia fazer isso e aí muita gente até não queria a turma. Então: "nossa, a turma só tem 20 alunos!" Porque tinha ele. Então tinha a redução no número de alunos. Eu lembro que foi uma experiência bem difícil porque ele tinha suas limitações. 5. As vezes essa é a grande questão da inclusão (em ter de explicar algum assunto, em separado, para um aluno atípico), porque eu tive que excluir os outros 19 (alunos típicos) para que pudesse ficar eu e ele. 6. Independente se possuem ou não alguma necessidade neurológica, eles conseguem dizer o que pesa para eles. Claro que uns vão conseguir se expressar melhor. Então, acho que a Filosofia vai ajudar nisso. Independente de ser um neurodivergente ou não, pensar quem é você e o que você pode fazer, eu acho, acho que é um passo que a gente consegue com qualquer pessoa. Por isso que a Filosofia e a Sociologia ajudam. 7. É o número de alunos [sobre as barreiras, existentes na escola que dificultam a inserção do ensino de Filosofia em contextos inclusivos], com certeza. E aí eu acho que esse problema [do número de alunos] não é só aqui no Estado, é da educação de modo geral. Escolas particulares, as turmas são numerosas. Uma turma numerosa é muito diferente, assim, de você conseguir incluir. Porque, geralmente, quando se incluir alguém, alguém você está excluindo, entende? 8. Por mais que a turma seja pequena. As barreiras são inúmeras. Acho que falta ainda conhecimento mesmo para lidar. A gente fala disso, mas, por exemplo, LIBRAS. Eu não paguei LIBRAS na faculdade. A gente já teve uma aluna, na época, fazia

- leitura labial. Me preocupa... Será que tá entendendo o que eu estou falando? Então, tem muitas barreiras para romper.
9. Eles recebem [a coordenação da escola recebe os laudos]. A gente tem acesso [aos laudos e PEI]. Temos a sala do AEE. Tem uma equipe [do AEE] que, eu acho, extremamente competente. Temos uma que acompanha, que está em minhas turmas. Ela acompanha 4 alunos na minha sala. E ela consegue, acompanha em todas as disciplinas. Então, imagine: Química, Física, Filosofia, Português... Eu acho incrível a capacidade dela. Tem outra que vai dizendo "Olhe, ele não enxerga, mas ele percebe tudo". Ela chega e vai dando "feedback".
 10. Acontece, e já aconteceu, da gente, enquanto professor, dizer "Esse aluno não chegou com laudo, mas é visível que tem uma necessidade".
 11. nós recebemos no início do ano, uma folhinha. Com quais os alunos AEE, se ele tiver alguma questão especial já vai na matrícula. É responsabilidade da família dizer. Tanto que as vezes há um problema quando o aluno está no segundo, terceiro ou quarto bimestre, já aconteceu, um aluno do quarto bimestre a família chega e diz "Olhe, mas ele deveria fazer uma prova especial?". "Sim, mas não é hora para dizer, no quarto bimestre, né?". Então, geralmente é dito no início. Se aparecer um que não tinha, mas agora tem, a gente recebe uma informação nova. Eu digo folha, mas é virtual. As vezes entregam literalmente impresso, além de colocarem no grupo. Temos esse aviso prévio. Vem o nome da pessoa, por exemplo, Terceiro A, TEA. Outro, Terceiro A, Déficit de Atenção. Sabe especificado.
 12. Tem uns [alunos com TEA] que não vão falar tanto. Tem um que se tornou meu aluno agora, ele senta nesse canto aqui. Ele joga Paciência (jogo de cartas) na minha aula. Ele começou a ser meu aluno agora, porque eu mudei de turma há pouco tempo e assim, na primeira aula eu tomei um susto. De repente ele abriu o baralho e começou a jogar Paciência. Olhei e pensei "faço o que?". Ele não verbaliza. Ele me mostrou o caderno, ele escreve, mas não verbaliza. Ele faz a atividade, mas não conversa comigo. Só faz gestos. Terminou de fazer o que tinha de fazer, ele automaticamente vai para o universo dele. Já sei que não posso tirar ele da Paciência. Tem outro aluno que ligado a questão do celular, lembro que era um problema, porque é uma válvula de escape dele. Tirar o celular dele, se tirar vai ser um problema. Igual desse menino, eu não posso tirar, barrar, nenhum dos outros da sala estão jogando baralho, mas ele está. Dá um susto assim, né? Você fica, dá vontade dizer: "Guarde isso, criatura!". Ou aqueles cubos mágicos, tem alguns [alunos com TEA] assim.
 13. Eles (estudantes típicos) não ficam "Ai ele pode e a gente não?", não. Entendem que o caso dele é uma especificidade e ele pode.
 14. Eu não cheguei a perguntar (aos alunos se interagem com o aluno atípico), mas acho que ele (o aluno atípico) não interage. Para ele interagir comigo foi difícil...
 15. o acompanhamento maior é quando os alunos tem a dificuldade (de ler e escrever). A gente tem caso de alunos que tem acompanhante, mas ele (O aluno com TEA que joga Paciência) não quer de jeito nenhum que a sala saiba que é o acompanhante, aquele professor de apoio é pra ele. Há esses casos.
 16. Geralmente aquele (aluno com TEA) que é muito agitado, que responde tudo, que quer ao "pé da letra"... (dificuldade com flexibilização) As vezes a turma, a própria turma... né? (se manifesta com) "Fique quieto, agora não".... Não sei o que. Tem uns que, dependendo, falam muito. É difícil... "Olhe, agora não é sua vez de falar".
 17. O papel da sala é muito importante. Desculpa se eu to tirando o meu da reta, como diz. O papel da sala é mais importante que o do professor, porque o professor vai

- passar uma aula, duas, no máximo quatro. A sala não. A sala vai conviver todas as aulas, 200 dias letivos e tal. Mil e tantas horas, a sala tem um papel muito importante nisso. As minhas atividades geralmente são individuais. Então, não sei responder essa questão do acolhimento, se a sala o chama para fazer grupo, não vou saber porque minhas atividades geralmente são individuais.
18. No ano passado, eu fiz a prova (de filosofia) diferente. A gente faz a prova... Eles fazem simulado. Com enunciado mais reduzido, respostas mais diretas. Já aconteceu de alunos que não escrevem, essas perguntas mais pessoais, eu sento ao lado e faço a pergunta. Porque geralmente os que não escrevem tem o apoio da professora (auxiliar). Então, as vezes eu vou até lá quando a professora não está para ajudar a responder.
 19. Há muitos casos de aluno assim (que tem dificuldade, resiste, em ser auxiliado por outra pessoa por causa do vínculo estabelecido com a professora auxiliar) teve um que a "ligação" dele era com uma professora (auxiliar específica), se ela não pudesse (estar presente), eu ia até ele: "Você conseguiu fazer?". Ele respondia "Consegui". Ela (a professora auxiliar que faltou) depois perguntava para mim: "Deu certo?". Eu respondia: "Sei não". Comigo, sabe? Ele só quer saber de fazer com ela por causa do vínculo maior.
 20. Como a explicação é pouco tempo não faço diferente (a explicação). A única diferença é na hora da avaliação.
 21. Tem uns (alunos com TEA) extremamente disciplinados. Não faltam, chegam na hora, que cumprem o horário direitinho. Tem outros que não vim porque tava doente e tal... faltam bastante... A gente sabe que uns que faltam bastante, esse aqui (ela não especificou quem, mas seria algum aluno com TEA) falta... E bote falta. As vezes usa do "ah hoje não estou legal, hoje eu não vou". Lembro que tem uns extremamente responsáveis e outros não tão assíduos assim.
 22. Em específico não (sabe dizer se tem alunos com TEA que gostam de Filosofia). Não saberia dizer... (Se há ou não alunos com TEA interessados em Filosofia) Eu sei de uns (alunos com TEA) que não gostam mesmo (de Filosofia). Diz logo: "Prefiro matemática". Tudo bem, sem problemas.
 23. Nós temos uma norma. Temos uma lei que não pode botar nota baixa... Então, assim, não vou negar, não ficar naquele sofrimento... "Nossa, e agora? Que nota vou "ministrar"?". Ano passado, tinha 20 turmas, 40 alunos, 800 alunos, a gente recebe a lista... Na hora da correção do simulado, não vou nem... Vou mentir não para você não. Não boto abaixo de 6. Pode ter errado... Tem uma aluna específica que ela tira 5. Vale 5, tira 5.
 24. Questão como ansiedade, depressão, não vão entrar no TEA específico, mas a gente já teve, e tem, muitos professores adoecidos mentalmente. É doloroso, muito doloroso isso. A sala é esse universo que pesa muito na gente. Me emociona assim, porque você tem que dar conta. Então, se está na sala com 40 alunos, tem aluno que tem TEA, tem aluno que é "não sei o que", tem aluno que é agressivo.
 25. É isso, é um universo... Você passa 40-50 minutos com essas pessoas, mas as vezes eles não saem de você. Você vai pra casa com isso martelando na cabeça. A gente tem que saber dividir.
 26. "Professor é a única profissão pós-férias tem que ter uma semana de motivação para voltar ao trabalho. Cada profissão, terminou as férias você volta a trabalhar, a gente não, a gente tem uma semana de motivação, você vai ganhar 25 anos de sala de aula, você vai ganhar 50 chocolates. Dois chocolates por semana pedagógica, no início e no meio do ano. Claro que ele leva na brincadeira, todo mundo rir... Mas é

- assim, por que precisamos ser motivados? Porque é isso é esse universo. A gente fica... Angustia.
27. Então, é isso, cada vez mais se fala nesse adoecimento (do professor). Na época da pandemia, nosso grupo (professores) foi o que mais adoeceu. E, de certo modo, foi o que mais escutou que não queríamos trabalhar. Doía, doía que não era normal não... "Ah, vocês não querem trabalhar...". É desafiador, eu amo sala de aula, como falei naquele dia (encontro 1), mas é desafiador. Lidar com todo esse universo, a sala de aula, e saber separar... Eu sou daquelas que não acredita na neutralidade, não existe uma barreira em mim que vai lidar, que vai sair daqui (escola) e vai deixar as coisas aqui. Eu carrego.
 28. Em 2012, eu tinha 1 aluno (atípico) na escola. Hoje, toda sala tem algum aluno com alguma questão... Aluno que já se cortou...
 29. Se eu coloco para eles (os alunos) que tem que pensar quem são, o que podem fazer pela sociedade... Essa é a base das aulas de Filosofia. Quem sou e o que eu posso fazer? Pela minha pessoa e pelo lugar em que estou inserido? Pra conhecer meu lugar, preciso conhecer quem eu sou. A gente tem que conversar sobre, sobre isso. Ai é desgastante...
 30. Eu a tirei (a palavra ideal do seu profissional) porque pesava demais. Ela (o ideal) já existiu [ela é o ideal na sua profissão]. O ideal, vai ter que ser assim... Isso pesou muito na minha "mochila"... Por isso deixei fora (longe do profissional). Porque acho que nunca vou atingir isso aqui (apontou para a palavra ideal no cartaz). Quando eu chegar, vou querer mais, vou querer mais e vou querer mais. Por isso que deixei de fora (isto é, deixou fora da teia de significações, no encontro 1). Ai, você pode perguntar, qual seu parâmetro? Estou em busca dele. Já não me cobro tanto... Por "ah, vou ter que cumprir o conteúdo, os livros, eles tem que entender isso". Não...
 31. o simulado que fiz esse ano, queria saber se iriam ler minha prova... De verdade. Eu botei 5 questões, uma questão "preencha o espaço em branco". O texto era bem grande, o principal filósofo da patrística, ele pensa isso e pensa aquilo... No final (do texto), tinha assim "Agostinho não sei o que...". As alternativas tinham Santo Agostinho, São Tomás de Aquino... Se lessem o enunciado, achavam o nome. Quando um aluno zera, doía no coração.
 32. Eu queria saber se iam ler a prova. Isso eu já sofri, eu sofria, quando o aluno nem se quer leu minha prova. Hoje eu consigo... (lidar com essa dúvida se os alunos leem ou não a sua prova)
 33. "Vocês não leram minha prova. Pois é, é o mínimo que você tem que fazer. Você tem uma prova, precisa ler, no mínimo, a prova". Eu já sofri muito.
 34. Não enxergo a avaliação como punição, não acho, avaliação é se o aluno conseguiu assimilar o que foi conversado. Na minha cabeça é isso. Se eu digo isso em sala, e digo outros conceitos, vai sair na prova... Se eu to dizendo, claro que eu vou cobrar. Não vejo a prova como "agora vou botar isso, duvido eles saberem", de jeito nenhum. Foi algo que conversei. Me dói quando sequer liam a prova. Já sofri mais que isso, sofria para dar um zero... Eu entrava em desespero... Hoje em dia, não.
 35. o ideal (do ser docente) é muita cobrança... E eu sofri por isso, mas hoje não tenho esse negócio.
 36. A teoria muito linda. Levantei o braço (em um evento em Natal de alinhamento com profissionais da educação), "Olhe, moço. Seguinte, já desenvolvi uma gastrite. Real. Já sofri por isso, essa angústia... Ah, vai ser fantástico, isso vai. Na prática não acontece, na teoria é linda, mas na prática não vai". Por isso que o ideal foi

- retirado, já aspirei demais esse ideal e hoje, não... O ideal da sala de aula entre mim e você pode ser um, o ideal entre mim e fulano é outro.
37. Cada vez mais tenho certeza que amo sala de aula. Eu amo sala de aula. É um espaço que me... É um espaço que eu consigo mais eu, do que fora dele. Eu sou muito tímida, mas minha sala de aula é minha sala. Se for dar um aviso em outra sala, de outro professor, tenho vergonha, porque é a sala de outro professora. Mas minha sala de aula, é minha sala de aula. Eu adoro... É isso, ao mesmo forma que é isso o desafio, isso é bacana.
 38. Tenho uma história que conto sempre, que mexe muito comigo, foi aqui... Um aluno de 1,90... Entrou e virou a cadeira, de costa para o quadro. Nos primeiros 10 minutos, tive medo dele, "Meu Deus, quem é esse? É hoje... 'Peraí'...". Eu começo com essas perguntas (de autoconhecimento, modo como ela trabalha a Filosofia com perguntas sobre a vida dos estudantes e como lidam com os problemas), quando boto essas perguntas, eu corro o risco... Podem responder e podem não responder. Mas, de repente, foi respondendo ele. Uma criança que precisava de ser cuidado... Só tinha 1,90, mas era um bebê que precisava ser cuidado. A gente criou um vínculo bacana. É isso o barato de sala de aula. É bom.
 39. A IA (inteligência artificial) está tomando de conta dos temas. Já me angustiou, esse semestre tive essa angustia em não saber como lidar com a IA. Ai vem o ideal... "Ah, o professor tem que conhecer, o professor tem que ...". Eu pensei: "Meu Deus, vou saber lidar com a IA?".
 40. Uma pessoa explicou, ele (o professor responsável pelo curso sobre IA) olhou e começou a olhar pra minha cara, viu que eu era a única... "Sabe o programa não sei o que?", ai todo mundo "Não, professor, já tem outro mais novo". E eu quieta, você não tem noção... Me deu desespero, angústia... Vou ser demitida, daqui a pouco o Estado me bota pra fora... Eu tenho que saber lidar com IA?
 41. Eu sai decidida a fazer esse curso (sobre IA)... Esses programas da vida, depois disse: "Acho que não vou fazer isso agora não". Então é assim, não sei se é comodismo.
 42. Tenho que trabalhar neles (em todos os alunos e alunas) a honestidade da IA, independente se tem TEA ou não, a resposta dele é dele, da IA é da IA. Esse é o ponto. Não é que vá deixar de lado, mas não adianta... Comecei a me angustiar sobre algo, faço um comentário elogiando alguém e falam: "professora, ele pegou da internet". No começo eu ficava assim, como vou controlar? Acho melhor trabalhar isso... "Você vai sempre na vida pegar da internet? Cadê você nessa história?"
 43. A pessoa (se referindo a si, como professora) pergunta o que lhe define e tu bota uma palavra bonita para autodefinição... Que ele entenda isso... Que precisa ter uma opinião... Da IA é da IA.

APÊNDICE E: TABELA DOS INDICADORES

Pré-indicadores	Indicadores
Prof. Sejo: Eu acho que qualquer assunto que a gente consegue colocar na atualidade fica mais fácil para eles (alunos(as) com TEA). O contexto da atualidade. Quando você fala de Hobbes e você fala, por exemplo, e usa a frase sobre o "homem é mau". E vai discutir o homem, a humanidade, o que é a maldade, e coloca um contexto de exemplos do cotidiano, e eles conhecem mais, fica fácil. Mas a ideia da teoria pura ai eles tem mais dificuldade. Prof. Sejo: Sim, sim! (simplifico os conteúdos, quando necessário). Eu tento não teorizar (quis dizer, apresentar o conteúdo sem essa “facilitação” do entendimento com exemplos do cotidiano) demais se eu ver que (o(a) aluno(a) com TEA) está com dificuldade. Compreender quando eles (os(as) alunos(as) com TEA) demostram essa dificuldade, para eles não se sentirem envergonhados e envergonhadas. Prof. Margot: a base das aulas de Filosofia. Quem sou e o que eu posso fazer pela minha pessoa e pelo lugar em que estou inserido? Pra conhecer meu lugar, preciso conhecer quem eu sou.	Metodologia no ensino de Filosofia

Prof. Sejo: Eu noto, lembrando de uma aluna (que tem TEA) sem falar o nome (o professor não quis mencionar o nome da aluna no exemplo). Ela participou e colocou algo bem ao contrário do que estava explicando (ou seja, tinha entendido errado o conteúdo e expressou isso). E aí, você tem que ter todo um cuidado (com a aluna diante da turma) para não constranger e a pessoa não se sentir ainda mais... longe de qualquer tipo de exclusão, mas é difícil, cara... É difícil falar isso aí, cara. O cuidado nessas horas quando eles estão querendo participar e erram determinadas coisas, pra você explicar (novamente) sem deixar, sem deixar transparecer que ele não entendeu e (a pessoa, com isso) não se sentir diminuído, é muito difícil.

Prof. Sejo: Várias... Várias... (Se já aconteceu esse mal entendido com relação a algum conteúdo explicado e foi preciso cuidado na correção para não fazer o(a) aluno(a) ficar constrangido(a)) Você tá explicando e aí o aluno ou aluna tá empolgado e acha que entendeu, aí pra você desconstruir a ideia errada que ela construir sem ela se sentir ridicularizada... Inclusive, como eu disse, minha preocupação é mais com os olhares e as risadinhas porque aquilo vai magoar diretamente ela ou ele. Então, e as vezes precisei soltar umas indiretas

para a galera lá trás, pra não ter esse ruído, aquela risada com a pessoa. Por isso, como eu disse, agora você tá entendendo melhor o que eu falo sobre as relações de datas (comemorativas).	
Profa. Margot: Como a explicação é pouco tempo não faço diferente (a explicação). A única diferença é na hora da avaliação. Prof. Margot: As vezes essa é a grande questão da inclusão (em ter de explicar algum assunto, em separado, para um aluno atípico), porque eu tive que excluir os outros 19 (alunos típicos) para que pudesse ficar eu e ele. Prof. Margot: Não enxergo a avaliação como punição, não acho, avaliação é se o aluno conseguiu assimilar o que foi conversado. Na minha cabeça é isso. Se eu digo isso em sala, e digo outros conceitos, vai sair na prova... Se eu “to” dizendo, claro que eu vou cobrar. Não vejo a prova como "agora vou botar isso, duvido eles saberem", de jeito nenhum. Prof. Margot: No ano passado, eu fiz a prova (de filosofia) diferente. A gente faz a prova... Eles fazem simulado. Com enunciado mais reduzido, respostas mais diretas. Já aconteceu de alunos que não escrevem, essas perguntas mais pessoais, eu sento ao lado e faço a pergunta. Porque geralmente os que não escrevem	

tem o apoio da professora (auxiliar). Então, as vezes eu vou até lá quando a professora não está para ajudar a responder.	
Prof. Margot: Em específico não (sabe dizer se tem alunos com TEA que gostam de Filosofia). Não saberia dizer... (Se há ou não alunos com TEA interessados em Filosofia). Eu sei de uns (alunos com TEA) que não gostam mesmo (de Filosofia). Diz logo: "Prefiro matemática". Tudo bem, sem problemas. Prof. Sejo: Independente se possuem ou não alguma necessidade neurológica, eles conseguem dizer o que pesa para eles. Claro que uns vão conseguir se expressar melhor. Então, acho que a Filosofia vai ajudar nisso. Independente de ser um neurodivergente ou não, pensar quem é você e o que você pode fazer, eu acho, acho que é um passo que a gente consegue com qualquer pessoa. Por isso que a Filosofia e a Sociologia ajudam.	Relação do aluno com a Filosofia
Prof. Sejo: A forma que é ensinada a Filosofia já está difícil nos dias de hoje. Porque o nível de leitura baixou muito, eu acho incrível que faço perguntas básicas aos alunos, coisas básicas de história e eles não sabem. Então, para ter um alcance na Filosofia, precisa de ser algo à mais, não só histórico (da Filosofia), não que a História (da	Concepção do Conhecimento

Filosofia) se limita a isso, mas a discussão que a Filosofia traz... O nível está baixo. No sentido da inclusão, está mais difícil, fica mais difícil ainda. Prof. Sejo: É, o que vejo a barreira (para inclusão) é essa falta de leitura deles. Na escola... Acredito que a escola não tem (“culpa”)... É porque a estrutura mínima, pra mim, é esse olhar do professor-aluno e isso existe na escola (como elemento central, mas que não é suficiente). Nessa relação mais simples, você tem essa dificuldade porque o aluno não tem determinada leitura e dizer: "Ah, é culpa do professor". Mas o professor tem que ser preparado como? Como seria esse treinamento do professor para trabalhar a ideia de inclusão? Acho injusto colocar no professor essa questão.	
Prof. Sejo: Tenho a preocupação de ouvi-los [os alunos com TEA] quando querem falar. E dar uma atenção, uma explicação perto deles ou delas. Tento dar essa atenção a mais. Tanto no sentido da explicação, quanto no sentido de eles (os alunos com TEA) quiserem participar, dar toda a atenção para eles e para elas. Prof. Sejo: Como falei, vai depender do nível (de suporte do estudante). Talvez os melhores (alunos), em algumas salas, são autistas. Inclusive, aconteceu uma coisa semana passada. Tinha aluna, ela fez um	Relação professor-aluno com TEA

gesto comigo. Comprou um bombom pra me dar porque eu comprei um bombom pra ela e para outras alunas, tinha pouca gente. A aluna me ofereceu, que eu tinha comprado para elas. Eu disse que não queria, que tinha comprado para elas. Ela foi lá e comprou um outro bombom para me dar, foi um gesto assim que eu não... que, assim, caiu as pernas... Tem situações como essa que você não espera. Ela é uma aluna que, do ponto de vista de intelecto, ela não consegue acompanhar bem, mas a sensibilidade que você percebe num momento como esse, é acima de qualquer pessoa nessa sala.	
Profa. Margot: [...] É o número de alunos [sobre as barreiras, existentes na escola que dificultam a inserção do ensino de Filosofia em contextos inclusivos], com certeza. E aí eu acho que esse problema (do número de alunos) não é só aqui no Estado, é da educação de modo geral. Escolas particulares, as turmas são numerosas. Uma turma numerosa é muito diferente, assim, de você conseguir incluir. Porque, geralmente, quando se incluir alguém, alguém você está excluindo, entende? [...]. Profa. Margot: Em 2012, eu tinha 1 aluno (atípico) na escola. Hoje, toda sala tem algum aluno com alguma questão...Aluno que já se cortou...	Escola em contextos inclusivos

Profa. Margot: Eles (a coordenação da escola) recebem (os laudos). A gente tem acesso (aos laudos e PEI). Temos a sala do AEE. Tem uma equipe (do AEE) que, eu acho, extremamente competente. Temos uma que acompanha, que está em minhas turmas. Ela acompanha 4 alunos na minha sala. E ela consegue, acompanha em todas as disciplinas. Então, imagine: Química, Física, Filosofia, Português... Eu acho incrível a capacidade dela. Tem outra que vai dizendo "Olhe, ele não enxerga, mas ele percebe tudo". Ela chega e vai dando "feedback". Profa. Margot: Há muitos casos de aluno assim (que tem dificuldade, resiste, em ser auxiliado por outra pessoa por causa do vínculo estabelecido com a professora auxiliar) teve um que a "ligação" dele era com uma professora (auxiliar específica), se ela não pudesse (estar presente), eu ia até ele: "Você conseguiu fazer?". Ele respondia "Consegui". Ela (a professora auxiliar que faltou) depois perguntava para mim: "Deu certo?". Eu respondia: "Sei não". Comigo, sabe? Ele só quer saber de fazer com ela por causa do vínculo maior.	Apoio escolar no atendimento ao estudante com TEA
Profa. Margot: Desculpa se eu tô tirando o meu da reta, como diz. O papel da sala é mais importante que o do	Relações entre alunos

professor, porque o professor vai passar uma aula, duas, no máximo quatro. A sala não. A sala vai conviver todas as aulas, 200 dias letivos e tal. Mil e tantas horas, a sala tem um papel muito importante nisso. As minhas atividades geralmente são individuais. Então, não sei responder essa questão do acolhimento, se a sala o chama para fazer grupo, não vou saber porque minhas atividades geralmente são individuais.

Prof. Sejo: Honestamente, (considero) falsa (a relação entre alunos típicos e atípicos). Porque assim, não vou dizer que é a maioria ou minoria, mas uma tremenda falsidade quando se tem alguma coisa que existe um benefício, vem a crítica (por parte dos alunos típicos). Quando há uma coisa de acolhimento e tal, tipo data comemorativa que as pessoas fazem...

Pronto, vou chamar esse tipo de relacionamento "datas comemorativas". Como isso? passei o ano lhe criticando, aí no natal lhe dou abraço e desejo feliz natal. Passa o ano e vou continuar dizendo "Ah, ele é um cara chato". Até a próxima data, se for seu aniversário "Oh, vou lhe dar um abraço!", "Ah, feliz páscoa". Então, quer dizer, nas datas comemorativas, eu lhe abraço e lhe acho um cara bacana, mas no dia a dia lhe acho um "puta" de um cara chato. Então

eu acho as relações muito "datas comemorativas". Profa. Margot: Geralmente aquele (aluno com TEA) que é muito agitado, que responde tudo, que quer ao "pé da letra"... (dificuldade com flexibilização) As vezes a turma, a própria turma... né? (se manifesta com) "Fique quieto, agora não".... Não sei o que. Tem uns que, dependendo, falam muito. É difícil... "Olhe, agora não é sua vez de falar". Prof. Sejo: Você vê, às vezes, eles (alunos típicos) ridicularizando a participação deles (alunos atípicos, inclusive com TEA). Como não pode ser algo exagerado (manifestado de forma evidente para todos), que pode causar problema, eles (os alunos típicos) disfarçam. Eu presto muito atenção nos olhares e risadinhas. Quando as alunas que tem autismo colocam, de maneira "assertiva" ou errônea, mas qualquer coisinha fora do "padrão" é motivo de olhares, por isso que falo é muito "datas comemorativas".	
Profa. Margot: "Professor é a única profissão pós-férias tem que ter uma semana de motivação para voltar ao trabalho. Cada profissão, terminou as férias você volta a trabalhar, a gente não, a gente tem uma semana de motivação, você vai ganhar 25 anos de sala de aula, você vai ganhar 50 chocolates. Dois	Sufrimento Docente como expressão do trabalho escolar

chocolates por semana pedagógica, no início e no meio do ano." (Essa é uma piada dita por um humorista e contada pela professora) Claro que ele leva na brincadeira, todo mundo rir... Mas é assim, por que precisamos ser motivados? Porque é isso é esse universo. A gente fica... (nos) Angustia. Profa. Margot: Questão como ansiedade, depressão, não vou entrar no TEA específico [estão presentes na sala de aula, entre os estudantes], mas a gente já teve, e tem, muitos professores adoecidos mentalmente. É doloroso, muito doloroso isso. A sala é esse universo que pesa muito na gente. Me emociona assim, porque você tem que dar conta. Então, se está na sala com 40 alunos, tem aluno que tem TEA, tem aluno que é "não sei o que", tem aluno que é agressivo. Prof. Sejo: "‘Ah, é culpa do professor.’ Mas o professor tem que ser preparado como?’"	
Profa. Margot: Ficou muito forte aquela ideia da ponte que tanto você trouxe (Produção dos Rabiscos), quanto o professor Sejo. Os dois trouxeram a ideia da ponte. As vezes fico nesse pensamento, se estou sendo essa ponte ou se estou sendo o muro nesse processo de inclusão. Porque é muito delicado. E, hoje, a gente encontra (pessoa atípicas)	“Eu sou ponte ou sou muro?” Concepções sobre a docência

cada vez mais porque assim você tem o processo, automaticamente quando tem a inclusão tu vê chegando nas faculdades. E aí que fica... Aí eu estou lá (na faculdade), e fico pensando nisso muito. O que ficou muito forte do encontro passado (Rabiscos) foi isso. Se eu sou ponte ou se eu sou muro, pensando na frase que eu disse lá do Papa Francisco... "Derrubar muros e construir pontes". Prof. Sejo: Pra mim, esse é o ponto de conexão (na escola) mais importante, a relação "tete a tete" professor-aluno. Eu costumo dizer que nós merecemos a melhor estrutura (escolar) possível, mas minhas críticas à educação hoje é que prefiro uma sala de aula, sem sala, debaixo de uma árvore numa sombra, mas com alunos, realmente, com atenção e com respeito. Do que uma sala linda e estruturada com um monte de aluno, afim de olhar seu celular, dormir, não tá nem aí pra aula, sabe? Pra mim, a essência é aluno-professor.	
Profa. Margot: Por mais que a turma seja pequena. As barreiras são inúmeras. Acho que falta ainda conhecimento mesmo para lidar. A gente fala disso, mas, por exemplo, LIBRAS. Eu não paguei LIBRAS na faculdade. A gente já teve uma aluna, na época, fazia leitura labial. Me preocupa... Será que tá	“Faço o quê?” Formação docente e problemáticas na prática em sala de aula.

entendendo o que eu estou falando?
Então, tem muitas barreiras para romper.
Profa. Margot: Tem uns (alunos com TEA) que não vão falar tanto. Tem um que se tornou meu aluno agora, ele senta nesse canto aqui. Ele joga Paciência (jogo de cartas) na minha aula. Ele começou a ser meu aluno agora, porque eu mudei de turma há pouco tempo e assim, na primeira aula eu tomei um susto. De repente ele abriu o baralho e começou a jogar Paciência. Olhei e pensei "**faço o que?**". Ele não verbaliza. Ele me mostrou o caderno, ele escreve, mas não verbaliza. Ele faz a atividade, mas não conversa comigo. Só faz gestos. Terminou de fazer o que tinha de fazer, ele automaticamente vai para o universo dele. Já sei que não posso tirar ele da Paciência. Tem outro aluno que ligado a questão do celular, lembro que era um problema, porque é uma válvula de escape dele. Tirar o celular dele, se tirar vai ser um problema. Igual desse menino, eu não posso tirar, barrar, nenhum dos outros da sala estão jogando baralho, mas ele está. Dá um susto assim, né? Você fica, dá vontade dizer: "Guarda isso, criatura!". Ou aqueles cubos mágicos, tem alguns (alunos com TEA) assim.

APÊNDICE F: TABELA DOS NÚCLEOS

INDICADORES	NÚCLEOS
1) Metodologia no ensino de Filosofia; 2) Avaliação no ensino de Filosofia; 3) Relação do aluno com a Filosofia; e 4) Concepção de conhecimento.	Núcleo 1 - Ensinar Filosofia: Conhecimento, avaliação e metodologia
1) Relação professor-aluno com TEA; 2) Escola em contextos inclusivos; 3) Apoio escolar no atendimento ao estudante com TEA; 4) Relações entre alunos.	Núcleo 2 - O estudante com TEA na escola: Relações, apoios e barreiras
1) Sofrimento Docente como expressão do trabalho escolar; 2) “Eu sou ponte ou sou muro?” Concepções sobre a docência e 3) “Faço o quê?” Formação docente e problemáticas na prática em sala de aula.	Núcleo 3 – A docência: Formação, prática e percalços

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC

Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“POR MUNDOS EXTRAORDINÁRIOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO DE JOVENS NO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE FILOSOFIA EM MOSSORÓ/RN”**, realizada pelo discente-mestrando Iury Ravelly da Silva Paiva, sob orientação do Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares, e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido ao seguinte procedimento: realização de atividade coletiva e entrevista semiestruturada (individual), com gravação de voz, cuja responsabilidade de aplicação é de Iury Ravelly da Silva Paiva (aluno-pesquisador), discente/mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender os processos de inclusão de jovens no espectro autista na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Mossoró/RN, a partir das significações atribuídas por professores(as) participantes da pesquisa.

O benefício desta pesquisa promove um espaço de escuta e reflexão sobre os processos de inclusão no ensino de Filosofia para jovens no espectro autista, contribuindo para a valorização do papel dos(as) participantes para a produção de conhecimento e de práticas inclusivas no âmbito escolar, construção de material didático e direcionamentos para novas metodologias no trabalho na disciplina de filosofia no ensino médio, formação docente sobre a temática de inclusão nas aulas de filosofia no ensino médio.

Os riscos da pesquisa são mínimos, uma vez que os participantes apenas podem se sentir constrangidos em relação a determinadas perguntas que, por algum motivo, poderão lhes causar estranhamentos e, conseqüentemente, dificuldades para responder. Esses riscos serão minimizados mediante garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, de modo que não será preciso colocar seu nome nos instrumentos de investigação.

Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente Iury Ravelly da Silva Paiva desenvolverá a dinâmica coletiva e aplicará o questionário e a realização das entrevistas de forma individualizada. E somente o Iury

Ravelly da Silva Paiva e o orientador responsável (Júlio Ribeiro Soares) poderão manusear e guardar os questionários. Será assegurado o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não haverá divulgação de nenhum dado que identifique o participante. No mais, será garantido que o participante se sinta à vontade para participar dos momentos que integram essa pesquisa: participar do momento coletivo, bem como responder o questionário e as entrevistas.

Os dados coletados no decorrer desta pesquisa serão armazenados com segurança pelo período de 5 (cinco) anos, conforme estabelece a Resolução nº 674/2022 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O responsável pela guarda dos dados será o pesquisador Iury Ravelly da Silva Paiva, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Os dados serão armazenados em formato digital, protegidos por senha pessoal e intransferível, em nuvem privada e no dispositivo pessoal do pesquisador (computador protegido por senha), além de cópias de segurança em dispositivo externo (HD externo criptografado). Caso haja documentos físicos, estes serão acondicionados em local seguro, de acesso restrito, na residência do pesquisador ou na instituição de ensino, devidamente identificados e protegidos contra perda ou danos.

Ao término do período de guarda, os dados serão devidamente descartados, mediante destruição dos arquivos digitais e físicos, de forma a garantir o sigilo e a proteção das informações dos participantes. Todos os procedimentos estarão alinhados às diretrizes da Resolução nº 674/2022 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e da Resolução nº 510/2016, específica para as Ciências Humanas e Sociais.

Você ficará com uma via original deste TCLE. E toda a dúvida que tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente ao aluno-pesquisador Iury Ravelly da Silva Paiva, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, *Campus* Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos, Bairro Presidente Costa e Silva, CEP 59610-210, Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto, s/n, Aeroporto, CEP: 59607-360, Mossoró, RN. Tel: (84) 3315-2094. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br

Se houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação, sob a responsabilidade do pesquisador Iury Ravelly da Silva Paiva.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para quaisquer esclarecimentos durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

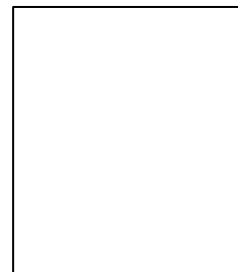
Concordo em participar da pesquisa **“POR MUNDOS EXTRAORDINÁRIOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO DE JOVENS NO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO DE FILOSOFIA EM MOSSORÓ/RN”**, declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos do estudo, aos procedimentos a que serei submetido (a) e dos possíveis riscos que poderão advir de tal participação. Foram garantidos, a mim,

esclarecimentos que venha a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo, assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Mestrando Iury Ravelly da Silva Paiva – do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, *Campus* Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos, Bairro Presidente Costa e Silva, CEP 59610-210, Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145.

Professor Dr. Júlio Ribeiro Soares (Orientador da Pesquisa – Pesquisador Responsável) – Professor do Departamento de Educação (DE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos, Bairro Presidente Costa e Silva, CEP 59610-210, Mossoró RN. Tel. (84) 3315-2145.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto, s/n, Aeroporto, CEP: 59607-360, Mossoró, RN. Tel: (84) 3315-2094.
Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br