

**EPISTEMOLOGIA DE PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CAMINHOS ENTRE A TEORIA E
PRÁTICA PROFISSIONAL**

EPISTEMOLOGY OF TEACHERS WHO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISTIC
SPECTRUM DISORDER (ASD): PATHS BETWEEN THEORY AND
PROFESSIONAL PRACTICE

EPISTEMOLOGÍA DEL DOCENTE QUE TRABAJA CON NIÑOS CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA (TEA): CAMINOS ENTRE LA TEORÍA Y LA
PRÁCTICA PROFESIONAL

Maria de Fátima Araújo Di Gregorio¹
<https://orcid.org/0000-0003-2716-5318>
Universidade do Estado da Bahia UNEB, Brasil.
f_digregorio@hotmail.com

Resumo

O presente artigo aborda sobre a Epistemologia de professores que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando caminhos entre a teoria e prática profissional, quando se recorre a um conjunto de explorações e distinções analítico-metodológicas que pelas intersecções com as categorias Epistemologia, Ontologia, instiga o pensar sobre a formação inicial e continuada de professores cujas configurações e produções de cada sujeito vem sendo construída em caminhos percorridos desde a ideia de multiplicidade às construções realizadas ao longo da trajetória histórica social através de modelos cunhados na história da educação brasileira que se sustenta na visão eurocêntrica, cunhada pelos processos coloniais, imperiais e não inclusivos que desvelam diferentes problemas e realidades no Sul Global. Sendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) condição complexa pelo caráter diaspórico, reticular, micropolítico e pós-crítico, tem sido um desafio promover espaços de reflexão sobre os padrões estereotipados de comportamento compreendidos como patológicos, reflexo de performances que excluem crianças, deixando fortes marcadores para a vida na sociedade. Essa gama de heranças arraigadas que definem a leitura de mundo dos sujeitos em suas singularidades, soma-se à falta de base mais consistente na formação inicial e contínua de professores que trabalham com crianças autistas em escolas públicas que se enquadram ao modelo de ajustamento/acomodação imposto pelas políticas públicas e não potencializam as dificuldades específicas das crianças.

Palavras chave: Educação Inclusiva; Epistemologia; Formação de Professores; Giro ontológico.

Resumen

Este artículo aborda la Epistemología de docentes que trabajan con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), analizando recorridos entre teoría y práctica profesional, al utilizar un conjunto de exploraciones y distinciones analítico-metodológicas que, a través de intersecciones con las categorías Epistemología, Ontología, instigan pensar en la formación inicial y continua de docentes cuyas configuraciones y producciones de cada sujeto se han construido a lo largo de caminos tomados desde la idea de multiplicidad hasta las construcciones realizadas a lo largo de la trayectoria histórico social a través de modelos acuñados en la historia de la educación brasileña que es basado en la visión eurocéntrica, acuñada por procesos coloniales, imperiales y no inclusivos que revelan diferentes problemas y realidades

¹ PhD em Epistemologia da Educação Inclusiva pelo CELEI (Centro de Estudos Latinoamericanos de Educación Inclusiva/Chile). Professora Permanente da linha 2 do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB, - os estudos abrem espaços para diálogos entre etnias, família, gênero e memórias, buscando compreender como se dão os processos de produção e (re) formulação das identidades, - especialmente de grupos que na dinâmica das relações, se reconhecem e auto definem impulsionando movimentos e formas de luta individuais ou coletivas. Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia/UNEB ORCID 0000-0003-27165318. e-mail: mgregorio@uneb.br

en el Sur Global. Siendo el Trastorno del Espectro Autista (TEA) una condición compleja por su carácter diaspórico, reticular, micropolítico y poscrítico, ha sido un desafío promover espacios de reflexión sobre patrones estereotipados de conducta entendidos como patológicos, reflejando desempeños que excluyen a los niños, dejando fuertes marcadores para la vida en sociedad. Esta gama de legados profundamente arraigados que definen la lectura del mundo de los sujetos en sus singularidades se suma a la falta de una base más consistente en la formación inicial y continua de los docentes que trabajan con niños autistas en escuelas públicas que se ajusten al ajuste/acomodación. modelo impuesto por las políticas públicas y no realzan las dificultades específicas de los niños.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Epistemología; Formación de profesores; Giro ontológico.

Abstract

This article addresses the Epistemology of teachers who work with children with Autism Spectrum Disorder (ASD), analyzing paths between theory and professional practice, when using a set of explorations and analytical-methodological distinctions that, through intersections with the categories Epistemology, Ontology, instigates thinking about the initial and continued training of teachers whose configurations and productions of each subject have been constructed along paths taken from the idea of multiplicity to the constructions carried out throughout the social historical trajectory through models coined in the history of Brazilian education that is based on the Eurocentric vision, coined by colonial, imperial and non-inclusive processes that reveal different problems and realities in the Global South. As Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex condition due to its diasporic, reticular, micropolitical and post-critical character, it has been a challenge to promote spaces for reflection on stereotypical patterns of behavior understood as pathological, reflecting performances that exclude children, leaving strong markers for life in society. This range of deep-rooted legacies that define the subjects' reading of the world in their singularities adds to the lack of a more consistent basis in the initial and ongoing training of teachers who work with autistic children in public schools that fit the adjustment/accommodation model. imposed by public policies and do not enhance children's specific difficulties.

Keywords: Inclusive Education; Epistemology; Teacher training; Ontological turn.

INTRODUÇÃO

O tema Educação Inclusiva tem tido destaque como um princípio fundamental em escolas públicas nordestinas brasileiras que buscam atender à diversidade, reflexo de performances e produções construídas na trajetória histórica social de cada sujeito que institui uma gama de heranças que definem suas leituras de mundo pelas singularidades envolvidas. A Educação Inclusiva segundo Aldo Ocampo González (2024) por sua natureza heterogênea é uma categoria de análise que pode ser aplicada a inúmeras práticas, orientações políticas, compromissos éticos, práticas e questões culturais, referências metodológicas, questões interpretativas, entre outras, cujos instrumentos conceituais estão arraigados no centro crítico da linguagem da multiplicidade. Esses conceitos inseridos em pensamentos e contextos buscam intersecções em vários campos de conhecimento, disciplinas, métodos de diferentes naturezas para a produção específica de seu domínio.

A pesquisa apresenta uma abordagem de revisão integrativa da literatura disponível e embora tenham sido feitos significativos avanços nos processos de leitura sobre as categorias relacionadas à Epistemologia de professores que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionaram um saber crítico sobre a temática.

Refletir sobre a Educação Inclusiva e a formação inicial e continuada de professores é sinônimo de transformação, desconstrução e criação de outros mundos, uma demanda diante da insistência pela falta de consistência nos argumentos epistemológicos utilizados pelos professores e pela própria escola que tem a base epistemológica da Educação Inclusiva configurada em modelos tradicionais, normativas vistas da mesma forma há anos e que precisa ser reconfigurada diante da necessidade urgente de implementar novas políticas de formação inicial e continuada de professores que possibilitem a inclusão efetiva das pessoas com TEA na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Diante do exposto, questiona-se nesta pesquisa: Como a formação inicial e continuada de professores pode romper com os mecanismos de emparelhamento metodológico-epistêmico presentes no modelo de ajuste/acomodação presente no espaço escolar, permitindo maior desenvolvimento e maximização do potencial humano em crianças com Transtorno do Espectro Autista?

1. FIOS CONDUTORES DO PENSAMENTO DE PESQUISA

Diante do questionamento, a fenomenologia dá bases ao modelo investigativo e mostra-se como possibilidade de aproximação entre a formação de professores de educação inclusiva e as práticas com alunos de Transtorno do Espectro Autista, - condição neurobiológica que afeta a forma como uma pessoa percebe o mundo e interage com os outros. As características do TEA podem variar amplamente, desde desafios significativos nos processos de comunicação e interação social, até interesses e comportamentos restritos e repetitivos respeitando a individualidade. Essa diversidade de manifestações do TEA de acordo com o pensamento de Wesley Lieverson Nogueira Carmo (2021) torna essencial a adoção de abordagens educacionais igualmente diversas e flexíveis, capazes de atender às necessidades individuais de cada aluno.

A pesquisa iniciou com a revisão e análise da produção periódica científica relacionada à temática, identificando em campo empírico do Núcleo de Atendimento Especializado (NAE) no município de Itiruçu, Bahia/Brasil, os fenômenos avaliados nesse estudo, as perspectivas teóricas presentes na formação de professores em suas compreensões pedagógicas, políticas e sociais.

O instrumento de coleta de dados aconteceu através das ‘Rodas de Conversa’ e as observações para coleta de informações. O levantamento de informações foi feito com a observação participante onde o observador faz suas considerações em relação ao assunto abordado na coleta.

As conversas aconteceram com professores que atuam nas escolas públicas do município e que estão atuando no Núcleo de Atendimento Especializado (NAE) à luz do pensamento de Paulo Freire (1998) cujos círculos de conversa são chamados de práxis dialogal, já que a palavra não pertence a um indivíduo apenas, mas um exercício de conhecimento do próprio grupo (Freire, 1988).

A proposição de 'Rodas de Conversa' tem consubstanciado dialogicamente os projetos educativos qualitativos pela sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes com reflexividades e partilha. Estes apresentam uma possibilidade de uma horizontalidade com os narradores e nesse contexto de conversa informal, pode-se verificar a interconexão entre diferentes saberes. Foram dois encontros idealizados e organizados para os professores do Núcleo de Ação Educativa (NAE) com a participação de professores que contam suas vivências e trajetórias na Educação Inclusiva. Simmel (2006) menciona o exercício analítico da sociabilidade e faz referência à conversa entre pessoas e nos lembra que, na seriedade da vida, o diálogo se presta a abrir espaço para diferentes assuntos, pela sua versão sociável que se converte numa arte do diálogo a qual Freire (1986) sugere em sua base epistemológica ao mostrar como o poder funciona pedagogicamente a serviço da opressão e, ao mesmo tempo, recusando o fetiche dos métodos, da racionalidade instrumental e da separação do conhecimento em elementos distintos e fragmentados

Assim, formulou-se inicialmente uma pergunta motivadora para o diálogo nas 'Rodas de Conversa': O que sabemos e ouvimos falar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Seguidamente, questionou-se: Quem somos, como caminhamos e onde estamos diante da inclusão?

No primeiro momento, houve a abertura o diálogo e em seguida a confecção de um mapa mental em papel ofício, no qual os participantes colocavam palavras que sintetizam sua condição enquanto professores que trabalham com crianças autistas. A partir da síntese de todos os participantes, chegou-se às palavras recorrentes que apontam para o desconhecimento sobre o autismo e a ausência de maneiras como potencializar as habilidades nas crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), havendo lacunas nessas informações. Logo após o terceiro questionamento seguiu: O que fazer para potencializar o desenvolvimento dessas crianças? Então, observou-se que a caminhada não foi a idealizada e que muitos professores chegaram às salas de aula inclusivas sem maiores informações sobre o autismo e as demais dificuldades específicas meramente pelo emprego na educação.

A fim de mostrar a importância sobre a compreensão epistemológica da Educação Inclusiva, Ocampo González (2017) diz que há um monopólio ideológico que se reproduz sistematicamente nas políticas de inclusão em todo o mundo e,

o problema da definição de Educação Inclusiva é algo que habita as profundezas desse território e qualquer tentativa nesse sentido deve evitar reduzir seus propósitos à super-representação das demandas de alguns de seus múltiplos grupos amalgamados em torno dele, bem como enfraquecer seu significado através da ditadura do populismo.

Se para alguns, Educação Inclusiva é um paradigma, para outros desvela como uma abordagem ou uma teoria com dilemas transcendentais, isso pela complexidade da sua natureza intelectual e metodológica problematizada em abordagens que fogem ao purismo educacional nas dimensões estrutural, relacional, institucional, dentre outras. Daí a necessidade de buscar a natureza pós-crítica em seus fenômenos. Contudo, nas muitas definições de Educação Inclusiva, o autor apresenta reflexões sobre a questão de receber alunos, acomodar e a falta de formação de professores para lidar com as diferentes capacidades.

Ocampo González (2023) pontua que uma das agências mais relevantes pelo estatuto científico, é o campo epistemológico que vem ainda sendo pouco discutido no território acadêmico, vindo acompanhado por um excesso de perspectivismo de leis e normas que vinculam erroneamente a Educação Inclusiva com Educação Especial em suas unidades de inteligibilidade científica, apresentando definições que relativizem o seu verdadeiro teor intelectual. Ocampo González (2023) questiona: O que é exatamente a Educação Inclusiva? Em seus escritos mostra que relaciona à metafísica pela variedade de dimensões envolvidas. Todavia, se a Metafísica lida com um sistema de diferenças e totalidade do que existe, essa ideia de totalidade não basta conter as diferenças e singularidades juntas, necessário será pensar a intencionalidade do ponto de ligação entre elas pela própria diferença quando parecem coalizões solidárias, pontos de repouso. O dilema de definir a inclusão como prática harmoniosa, única é preocupante por estar a serviço de um modelo institucional, político.

Nesse viés, observamos no cenário brasileiro, uma tensão ou até mesmo uma cisão entre pessoas que se inserem em diferentes correntes teóricas, principalmente nas que assumem a Educação Inclusiva sem as bases na Epistemologia e na Ontologia relacional, analítica, conduzindo práticas pela legalidade vigente sem a preocupação com o desenvolvimento das potencialidades em crianças.

Braidotti (2018) desvela diversas formas de organização que estão entrelaçadas e se encontram em algum outro ponto apesar das múltiplas políticas e práticas de coalizões solidárias em torno das quais se organizam as diferentes coletividades.

A partir destas prerrogativas e, sobretudo, da consolidação do pensamento da autora quando critica a fixidez das categorias tradicionais, propondo um olhar para uma abordagem mais fluida, com reconhecimento da diversidade e da multiplicidade das experiências humanas. Enfatiza ainda a materialidade dos corpos, investigando como eles estão inscritos social e politicamente, buscando compreender normas sociais e os processos de inclusão ou exclusão de pessoas/grupos.

Braidotti (2018) começa a formular a ideia de um sujeito nómada² que alarga o potencial crítico às entidades e identidades fixas eurocêtricas ao nível da cultura, da política, da sexualidade e da ética. A partir desse pensamento, rompe-se a ideia de fixação de identidades vindas do interior dos movimentos ditos progressistas e/ou radicais.

Ora, a ideia da autora é de ir ao interior do processo de mudança, da complexidade, da multiplicidade, do movimento, da relação com os outros, reflexo de projeto europeu. Esse processo de nomadismo é uma crítica dos nacionalismos, incluindo o europeu que está no centro do mundo, da civilização, - formas condutoras do pensamento vigente em muitos cursos de formação de professores. Daí o fio da viragem ontológica à ontologia relacional e política, proposta de Arturo Escobar (2012) e Ocampo González (2014) quando lembram que, a Educação Inclusiva não tem uma metodologia nem um ponto de partida claro, mas é atravessada por um corpus de caminhos que percorrem e transitam pelas mais diversas geografias acadêmicas, sínteses de teorias críticas com reflexividade sobre a formação inicial e continuada de professores para que permitam despatologizar o Transtorno do Espectro Autista.

Nessas intersecções, Escobar (2012) inspirado nas teorias da complexidade, identifica uma estreita relação da ontologia relacional com a cultura e a política, pensamento que coaduna com a arquitetura cognitiva e modelos sistêmicos de Ocampo González (2004) cuja abordagem pós-crítica em Educação Inclusiva, possibilita construções acerca da necessidade da despatologização a partir de experiências decoloniais sem perda de direito para pessoas. Essa dinâmica é contínua e permanente a partir da escuta, da desclassificação e desconstrução de pensamentos. O fenômeno da patologização permanece na formação dos professores que lidam

² Cf extraída do pensamento de Rosi Braidotti que costuma utilizar para se referir à sua elaboração teórico--filosófica do conceito de nomadismo, numa trilogia que começa em 1994 com *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, a que se seguiu *Metamorphoses* (2002) e *Transpositions* (2006).

com descapitados com a presença da ideia de que cada indivíduo tem problemas que devem ser tratados por terem valor de doença.

2. AS POSSÍVEIS INTERSECÇÕES EM BUSCA DE COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não obstante, o pensamento sistêmico leva em consideração diferentes elementos ou aspectos característicos dos sistemas e seu mérito reside em buscar interseções com a emoção e o raciocínio que interferem no processo de inteligência, criação e sensibilidade potencializando os processos ensino aprendizagem. Este tipo de pensamento exige uma mudança de perspectiva do pensamento linear para o pensamento circular, no qual se assume que cada elemento está interligado com os demais. As intersecções com as categorias Epistemologia, Ontologia analítica são importantes para pensar a formação docente em todas suas possibilidades de avanço do pensamento.

Collins; Bilge, (2021, p. 51-53) falam do exercício da interseccionalidade como práxis que critica estruturas que se cruzam na vida cotidiana dos indivíduos. [...] uma forma de saber de resistência para desestabilizar mentalidades conservadoras, desafiar poderes opressores, pensar transversalmente toda arquitetura de desigualdades estruturais e oportunidades de vida. É interessante destacar a estima que as autoras expressam ao tratar da sinergia entre esses dois polos. Se, por um lado, a investigação é especialmente cara aos estudos universitários, a práxis crítica, aos movimentos sociais, quando ocorre a articulação desses dois polos, produz-se um efeito combinado maior do que o das partes separadas.

Sob esse aspecto, repensar a escola, como os professores tem exercido formas de controle e poder demonstrado em atitudes e ações diárias em seus arranjos institucionais discrimina e exclui crianças com dificuldades específicas. De certo, o interesse em investigar e pensar para e a partir de perspectivas locais, tem se mostrado notoriamente como pauta de grande pertinência no tratamento de problemas sistêmicos da inclusão — heranças de um sistema colonial racista, oligárquico e eurocêntrico presente na formação de professores.

Pois bem, o pensamento decolonial ou giro decolonial é corrente de pensamento iniciada no campo da história e que retoma a tradição crítica latino-americana, acrescentando a ela a compreensão da colonialidade como aspecto estruturante intrínseco a partir do processo de colonização no ‘Sul Global’. Para isso, apresentaremos as principais críticas ao conceito de desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir dessas influências europeias, cujo giro decolonial pode ser a parte da análise crítica à luz do pensamento de Arturo

Escobar (2014, p. 21), cuja proposta visa a construção de espaços de (re)existência para além do desenvolvimento e da modernidade.

E, de fato, Escobar é um dos intelectuais mais produtivos no campo dos estudos de pós-desenvolvimento sugerindo o ‘giro decolonial’ que representa o cruzamento relacional entre a ontologia que parte das relações pré-existentes com as ontologias analíticas que tem campos de tensão. Para o autor, a ideia de diferença é o conceito-chave para enfrentar o processo pelo qual a modernidade, o capitalismo, a globalização e a visão de mundo eurocêntrica ocidental penetram nos saberes e práticas de desenvolvimento local.

Escobar (2010) vê na ideia de diferença a única alternativa de saída para a captura e reterritorialização exercida pelo Estado, capital e capitalismo que impregna imagens da multiplicidade para desviar o que é inclusão. Diante disso, pontua:

O território é o espaço – biofísico e epistêmico ao mesmo tempo – onde a vida é encenada de acordo com uma ontologia particular, onde a vida se torna o mundo. Nas ontologias relacionais, humanos e não humanos (o orgânico, o não orgânico e o sobrenatural ou espiritual) são parte integrante desses mundos em suas múltiplas inter-relações.

A formação de cada professor é notoriamente reflexo do caminho construído epistemologicamente nessa dinâmica ontológica a partir de sucessivas produções entre o velho e o novo saber. Que políticas parecem importantes neste cenário de alunos segregados, professores desligados de saberes inclusivos? Se a raiz da inclusão finca em terrenos que tem o discurso político da multiplicidade como harmonia de grupos, isso envolve luta, formas de resistência, oposição, defesa e afirmação pelos que conseguem buscar e transformar os muitos mundos existentes no projeto globalizante, tentativa de avanço para a potencialização da pessoa. A inclusão escolar torna-se fundamental para promover a equidade e a justiça social no contexto educacional alinhado com os princípios de Direitos Humanos, promove a valorização da diversidade, a promoção da igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais empática e acolhedora (Marchin, 2021).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS: A COMPREENSÃO DA DIFERENÇA

O pensar interseccional se revela nas práticas de professores através de suas dimensões: epistêmica, institucional e pessoal quando diz respeito às atitudes, a construção de identidades e subjetividade das pessoas. Atitudes que podem ser positivas ou negativas quando segrega, reproduz posturas, coaduna com arranjos institucionais, fazendo parte de associações,

reforçando regras, instituindo cargos e classificações que acabam discriminando, selecionando pessoas/grupos.

A compreensão epistemológica da Educação Inclusiva busca dos envolvidos, um olhar reflexivo sobre o tipo de conexões, rearticulações e tradições que se revelam nas ações cotidianas, reforçando os entendimentos mentais e os discursos políticos vigentes na escola, na sociedade.

E assim, Collins (2019) recorre ao pensamento de que a interseccionalidade lança luz sobre vários aspectos desse processo, a saber, a indústria das punições, o policiamento diferenciado de minorias e comunidades pobres, o aprimoramento das técnicas de vigilância, a militarização. Sugere observar como a análise teórico-crítica e a ação de movimentos sociais dialogam entre si.

Para Escobar (2010), existem duas formas de compreender a Ontologia relacional através da cultura como uma estrutura simbólica típica da Ontologia dualista dos projetos propostos pela sociedade moderna, ou como uma diferença radical que permite revelar a relacionalidade de tudo, - o existente.

Nesse mesmo viés de pensamento, Iris Marión Young (2002) coloca que o problema ontológico como aquele que afeta em parte a compreensão da diferença, puxando o conceito de justiça social, de grupo social em que as diferenças que se tornam um sistema de diferenciação ou distinção. E por mais que se reconheça que as vertentes descritas representam tendências que se cruzam e mesclam na formação de professores inclusivos. Pensar a epistemologia do professor é de tamanha complexidade, haja vista os muitos questionamentos e aspectos da prática que precisam ser repensados para que seja possível construir um destino mais favorável para a formação de professores e, em contrapartida, a melhoria do ensino inclusivo no Brasil.

Por isso, parece importante pensar os caminhos, investir na epistemologia do professor, repensar a formação inicial, as formas de produção de conhecimentos contínuos que permitam aos docentes o desejo de educar-se, melhorando as condições de trabalho e a remuneração para que tenham condição de continuar seus processos de educação.

Bernardete Angelina Gatti (2009) defende que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional como: reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas

secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância. Na opinião de Gatti (2009, p. 35), a formação docente abrange os conhecimentos relativos à área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento do trabalho e uma formação cultural e humanista, permitindo interpretar e questionar a realidade da sociedade e formas de trabalho, ensinar formando a outrem e nessa relação, formando-se continuamente, por cursos, leituras que fazem parte da formação continuada.

Dentre essas preocupações, destacava-se a importância de se valorizar o ‘ser pessoa’ que Freire (2003, p 28) acredita ser busca de si mesmo pela formação que deve fazer parte do mundo do trabalho que cada docente experimenta pela consciência de si no mundo. Este exercício de pensamento exige que sua preparação, capacitação, formação se tornem processos permanentes.

Gatti (2009) ao analisar as ementas de cursos de Pedagogia presentes em universidades brasileiras, afirma que a formação de professores parece um tanto panorâmica e insuficiente para que possa planejar, ministrar e avaliar atividades, sendo mínima a parte curricular que favorece o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula com maior eficiência. Na análise, constatou por exemplo, a fragmentação e dispersão do currículo proposto nos cursos de licenciatura, onde há pouca relação entre teoria e prática.

Diante dessas perspectivas, é importante o pensamento de Gayatri Spivak (2010) que a princípio problematiza nos discursos, suposições do pensamento pós-colonialista e dos chamados estudos subalternos, sobretudo noções quando crítica a concepções de um sujeito coletivo homogêneo e monolítico que está presente em muitos desses discursos. Essa abordagem nos parece interessante no sentido da formação de professores em um mesmo padrão sem formas de resistência e ação política expressas nas ações diárias. Nesse sentido, a capacidade de ação e fala, omite entre os pares as contradições inerentes a um sistema capitalista, definindo a divisão social em suas formas de opressão e submissão, consequentemente no silêncio.

Iris Marión Young (2002) analisa a formação de professores para a Educação Inclusiva como uma questão crucial, especialmente diante da diversidade dos alunos nas salas de aula. A autora mostra que a formação de professores deve incluir abordagens que considerem a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos descapacitados. Sugere ainda, que professores criem estratégias de ensino diferenciadas, adaptações

curriculares e conscientização sobre questões de inclusão como essenciais, oferecendo formas condicionais mais próximas de sua natureza epistêmico-metodológica.

3. CONSIDERAÇÕES

A formação docente torna-se um processo intersubjetivo que se desenvolve ao longo da vida, na qual cada professor cria e recria sua própria caminhada, formando-se e transformando-se num processo dialético e contínuo. E podemos considerar que nesse caminho entre formação inicial e contínua de professores, há dilemas, tensões enfrentadas pela construção epistemológica da Educação Inclusiva e a partir do campo empírico.

Constata-se através de vivências e falas de professores que no município, O Núcleos de Atendimento Especializado (NAE) surgiu em cumprimento às leis, todavia, os professores que atuam na instituição normalmente tem cargos políticos e contratos temporários com formação que não atende diretamente as dificuldades específicas e especialmente aos alunos com capacidades que são acomodados nas escolas públicas do município para evitar problemas jurídicos e sociais, mas que na prática continuam ausentes, segregados, sem potencializar suas habilidades pelo modelo imposto de harmonia e acomodação.

Crianças autistas tem na escola um cuidador que nem sempre atua com experiência na área, patologizando e naturalizando num contexto de aceitar sem desenvolver habilidades nessas crianças. Durante os estudos, instigamos a importância da sensibilização e capacitação contínua dos professores, a necessidade de pensar como as partes se conectam e separam a partir do olhar de quem ensina, educa. A formação desses professores implica em formas de sucessos ou fracassos no campo inclusivo e estes não devem, em geral, ser pensados separadamente da realidade social.

Analisar e desenhar um novo currículo, criação de novos espaços de formação de professores pode ser um diferencial para a exaustiva discussão de políticas inclusivas. Criar ambiente mais propício para essas crianças, parcerias com as famílias e profissionais especializados. Tais elos nos faz crer ser possível mapear itinerários emergenciais para a formação docente e o trabalho inclusivo com crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). É um caminho de luta por meio do movimento diferenciado do pensamento em busca de fios, redes entre a teoria e prática profissional.

E notoriamente tem sido esse um dos desafios nesse caminho entre teoria e prática de Educação Inclusiva para que possa garantir que todos os alunos possam atingir seu potencial máximo e saberes de forma mais segura com Educação Inclusiva de qualidade.

REFERENCIAS

- Braidotti, R. (2018). The contested posthumanities. In: Braidotti, Rosi and Gilroy, Paul (eds) *Contesting Humanities*. London: Bloomsbury Academic.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Oxford: Blackwell.
- Carmo, W. L. N. (2021). Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em crianças e os impactos no âmbito familiar: análise de nuvens de palavras e similitude. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, 7(6).
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Bogotá: EnvióCollins,
- Escobar, A. (2015). *Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio” Cuadernos de Antropología Social*, núm. 41. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Patricia H., Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio: Paz e Terra.
- Freire, P. R. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (1986). Prefácio. In: Giroux, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc. Campinas*, 31(113), 1355-1379. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Collins, P. H., Patricia. (2024). Intersectionality's Definitional Dilemmas, *Annual Review of Sociology*.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Durham and London: Duke University Press.
- Marchi, W. R. A. et al. (2021). Políticas públicas, dos direitos às práticas sociais: o autismo na perspectiva dos profissionais.
- Ocampo G., Aldo. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: Ediciones UGR.
- Ocampo G., Aldo. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae*, 27(13).

Ocampo G., Aldo. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. 31(66), 144-161. Doi: <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66>

Simmel, G. (2006). Sociabilidade. In: Questões fundamentais da sociologia (pp. 59-82). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Spivak, G. C. (2010). Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte: Editora UFMG. Revista Estudos Políticos, n.3, 2011/02.

Young, I. M. (2000) Justice and the politics of difference. Princeton: Princeton University Press.