

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**MARILY OLIVEIRA BARBOSA**

**Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na  
escola: desafios para a ação educativa compartilhada**

São Carlos/SP

2018

MARILY OLIVEIRA BARBOSA

**Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na  
escola: desafios para a ação educativa compartilhada**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial. Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial Linha de Pesquisa: Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial Orientadora: Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado.

Apoio Financeiro: CAPES.

São Carlos/SP

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que analisou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marily Oliveira Barbosa, realizada em 14/09/2016:

Prof. Dra. Katia Regina Moreno Casado  
UFSCar

Prof. Dra. Enidea Gonçalves Mendes  
UFSCar

Prof. Dra. Adriana Garcia Gonçalves  
UFSCar

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista  
UFRGS

Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes  
UFAL

BARBOSA, MARILY OLIVEIRA

Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola:  
desafios para a ação educativa compartilhada / MARILY OLIVEIRA  
BARBOSA. -- 2018.  
262 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,  
São Carlos

Orientador: KATIA REGINA MORENO CALADO  
Banca examinadora: Neiza de L. F. Fumes; Cláudio R. Baptista; Eniceia  
G. Mendes; Adriana G. Gonçalves;  
Bibliografia

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. 2. EDUCAÇÃO  
ESPECIAL. 3. ESCOLARIZAÇÃO. I. Orientador. II. Universidade Federal  
de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

Dedico este trabalho ao Vitor (estudante foco desse estudo). Estar ao seu lado em cada instante foi um aprendizado inesquecível. Os estudos quanto a busca pelos seus direitos me fizeram ir além e enxergar o mundo com outros olhos. Esse estudo também é dedicado a comunidade escolar que me acolheu e me permitiu frequentar o chão da escola de uma forma inigualável.

## AGRADECIMENTOS

A Deus

Por me conduzir e derramar um pouco da sua sabedoria sobre mim. Inúmeras vezes na construção dessa tese me ajoelhei e pedi sabedoria e o Senhor me atendeu! Obrigada!!!

Ao meu marido, Edson

Meu exclusivo amor. Nada poderia ser feito ou construído se não houvesse seu cuidado sobre mim. Obrigada por me permitir voar e me ausentar para que essa tese fosse construída. Ficar longe de você, nas inúmeras noites, me fez perceber o quanto preciso e amo você.

Aos meus pais (*In memoriam*), familiares e em especial aos meus sobrinhos.

Saber que vocês existem, torna a vida melhor.

Aos meus amigos, em especial a Christianne, Glorismar, Arlindo e Lourdes.

Verdadeiros amigos são anjos na terra. O cuidado de vocês, carinho e escuta fizeram toda a diferença na minha vida. Serei eternamente grata pelos momentos de sorriso e por tantas vezes secarem minhas lágrimas, mesmo que a distância. Sou melhor por ter vocês em minha caminhada.

Aos integrantes do NEEDI e do NEPEDEEES.

Minha vida acadêmica jamais foi totalmente solitária porque sempre tive amigos pesquisando comigo. Defender o direito a Educação Especial compartilhando saberes tornou a luta aprazível. Obrigada!

À Professora Dra. Katia R. M. Caiado

Seus saberes, seus abraços e sua fala me tornaram mais forte. Sua orientação me levou a lugares jamais imagináveis. Sou uma pessoa melhor após ter te conhecido. Com apenas um olhar você consegue mudar meus pensamentos e me levar a lindos lugares. Obrigada pela confiança e pelo esmero. Meu coração segue cheio de carinho, amor e esperança ao pensar em você.

À Professora Dra. Neiza de L. F. Fumes.

Agradecer a você continua sendo um momento no qual me falta palavras... Minha eterna orientadora... Nos agradecimentos na dissertação do mestrado escrevi “Sou o que sou hoje, porque seus olhos, suas palavras, seus ensinamentos me apontaram o caminho a

seguir”. E no doutorado eles continuaram a me olhar e a me guiar, mesmo que a distância. Obrigada. Deus foi maravilhoso colocando você em meu mundo. Ao me espelhar em você, encontrei meu verdadeiro “eu”.

À Professora Dra. Eniceia G. Mendes.

Obrigada, imensamente obrigada. Conheci você lendo suas palavras e ao me encontrar com você percebi quão incrível pode ser o mundo da pesquisa. A pluralidade de cores fica mais vibrante com você. Seguir seus passos até São Carlos foi uma ótima escolha!!! Jamais me arrependerei dela, mil vezes obrigada.

À Professora Dra. Adriana G. Gonçalves

Obrigada por fazer parte deste momento da minha vida. Seus sorrisos e ensinamentos sempre me levaram a prosseguir no caminho.

Ao Professor Dr. Cláudio R. Baptista

Jamais imaginei que um dia seria lida por você, e isso aconteceu... Obrigada... Esse fato já é a realização de um lindo sonho. Obrigada pela leitura e pelos brilhantes apontamentos realizados no momento de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a CAPES

Imensamente obrigada

## **Volte a Sonhar**

Elaine Martins

Você diz que está sozinho  
Mas Deus diz "estou contigo"  
Você diz que não tem jeito não  
Mas Deus te diz que tudo é possível  
Você diz "eu não posso"  
Você diz "eu não aguento"  
Diz: "meus sonhos estão perdidos  
O que passou não volta mais"  
Mas Deus está dizendo  
"Eu ainda realizo os sonhos"  
Volte a sonhar, volte a sonhar  
Deus ainda realiza sonhos  
Você diz "eu não posso"  
Você diz "eu não aguento"  
Diz "meus sonhos estão perdidos  
O que passou não volta mais"  
Mas Deus está dizendo  
"Eu ainda realizo os sonhos"  
Volte a sonhar  
Se por um tempo a dor te fez parar  
Volte a sonhar,  
Deus ainda realiza sonhos  
Volte a sonhar  
Se por um tempo a dor te fez parar  
Volte a sonhar,  
Deus ainda realiza sonhos  
Se deu tudo errado para você  
Se está no leito de um hospital  
Ou no chão de uma prisão  
Há tempo de chorar  
Há tempo de sorrir  
Deus é o senhor do tempo  
E ele ainda realiza sonhos

Compositores: Josias Teixeira / Junior Maciel

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.** 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

## RESUMO

O ingresso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular é relativamente recente e desperta nos educadores desafios, provocando incertezas e dúvidas. A parcela de estudantes com TEA que opta pela escola regular, como lócus de aprendizagem, precisa e tem direito a escolarização de qualidade, que busque o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. De forma geral, pode-se afirmar que estes estudantes requerem dos professores mudanças em seu trabalho docente. Assim, faz-se necessário a utilização de metodologias diferenciadas por parte dos professores. Diante disto, este estudo tem por objetivo geral desenvolver e avaliar uma intervenção baseada na pesquisa participante com o intuito de ampliar o trabalho educativo compartilhado e assim melhorar o acesso ao currículo para estudantes com TEA. E, como objetivos específicos: conhecer o trabalho docente proposto e realizado para o estudante com TEA na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE); problematizar com as profissionais de educação e profissional de apoio escolar o processo de escolarização do estudante com TEA; desenvolver diálogos pedagógicos junto as profissionais de educação e profissional de apoio escolar no sentido de promover mudanças no processo de escolarização para estudantes com TEA. Este estudo foi fundamentado na perspectiva materialista histórico dialético com enfoque na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico crítica. A pesquisa participante envolveu a professora do AEE, professora da sala de aula comum, coordenadora pedagógica, profissional de apoio escolar, diretora e vice-diretora escolar. Os instrumentos da construção dos dados utilizados foram pesquisa documental; observação com apoio em diário de campo e em videogravação; entrevista; e, sessões de diálogos pedagógicos com auxílio da autoconfrontação simples. Os dados foram analisados por meio de eixos temáticos: processo de escolarização para estudantes com TEA; interação entre profissionais da escola e estudantes com TEA; e, movimentos produzidos pela/na escola por meio da tessitura na pesquisa participante. Os resultados apontaram que um dos maiores entraves para a escolarização do estudante com TEA diz respeito a ação dos profissionais que atuam junto a ele, principalmente no que se refere ao cumprimento do prescrito em seus papéis profissionais, quando suas ações são negligenciadas ou delegadas a outros há lacunas que impossibilitam o desenvolvimento acadêmico do estudante. Além disso há necessidade de planejamento conjunto e articulação docente. A medida que há utilização de um planejamento educacional individualizado para o estudante com TEA em consonância com o currículo comum e com os objetivos elencados pelos professores e por sua família há possibilidades de desenvolvimento acadêmico em ambiente de escola regular. Faz-se necessário que novos estudos sobre essa temática sejam realizados ampliando a população participante de professores e estudantes com TEA para assim haver a construção de novos conhecimentos necessários a modificação das realidades educacionais brasileiras.

Palavras-chaves: Educação Especial. Escolarização. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Escola regular.

**Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at school: challenges to shared educational action**

**ABSTRACT**

The entrance of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular school is relatively recent and causes challenges, uncertainties and doubts in educators. The portion of students with ASD who choose the regular school, need and have the right to a quality schooling that promotes the maximum development of their potentialities. Thus, these students need teachers to change their teaching work. To do this, they need teachers to use differentiated methodologies. In view of this, the general objective of this study is developing and evaluating an intervention based on participant research, in order to broaden the shared educational work and to improve access to the curriculum for students with ASD. The specific objectives are: to know the teaching work proposed and performed for the student with ASD in the common classroom and in the Specialized Educational Assistance (SEA); to problematize the process of schooling of the student with ASD with education professionals and with the school support professional; to develop pedagogical dialogues with education professionals and school support professionals in order to promote changes in the schooling process for students with ASD. This study is based on the dialectical historical materialist perspective with a focus on historical cultural psychology and historical-critical pedagogy. Participant research involved the ESA teacher, the classroom teacher, the pedagogical coordinator, the school support professional, the director, and the school vice principal. The instruments used were: documentary research; observation with field diary and video recording; interview; and sessions of pedagogical dialogues with simple autoconfrontation. The data were analyzed in the thematic axes: schooling process for students with ASD; interaction between school professionals and students with ASD; and movement of the school in the development of the participant research. The results pointed that one of the barriers to the schooling of the student with ASD is the action of professionals, mainly regarding the fulfillment of the prescribed ones in their professional functions, when their actions are neglected or delegated to others, there are barriers that hinder the academic development of the student. In addition, it takes joint planning and teacher articulation. When there is individualized educational planning for the TEA student along with the common curriculum and the goals set out by teachers and families, there is possibility of academic development in regular school. It is necessary to carry out new studies on this topic, expanding the sample of teachers and students with ASD, making possible the construction of new knowledge necessary for the modification of the Brazilian educational realities.

Key words: Special education. Schooling. Autism Spectrum Disorder (ASD). Regular school.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavioral Analysis</i>
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
ACS	Autoconfrontação Simples
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação dos Amigos do Autista
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais
GEEAMA	Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEEDI	Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade
NEPEDEEES	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONHECER É PRECISO: DIFERENTES OLHARES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b>	<b>35</b>
1.1 Conhecimento médico	38
1.2 Conhecimento educacional	48
1.3 Conhecimento dos movimentos sociais	58
1.4 Conhecimento legal	62
1.5 Conhecimento artístico	71
<b>CAPÍTULO 2: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)</b>	<b>74</b>
2.1 Percursos metodológicos da produção acadêmica sobre escolarização de estudantes com TEA	75
2.2 Panorama nacional das produções acadêmicas sobre escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista	77
2.3 Desenvolvimentos acadêmicos com foco no Transtorno do Espectro Autista	82
2.4 Considerações a respeito das produções acadêmicas	87
<b>CAPÍTULO 3: ABORDAGEM TEÓRICA METODOLÓGICA</b>	<b>89</b>
3.1 O materialismo histórico dialético em contexto de pesquisa participante	96
3.2 A pesquisa em questão	98
3.3 Instrumentos para a construção dos dados	100
3.4 Procedimentos de análise dos dados	109
<b>CAPÍTULO 4: A PESQUISA NA ESCOLA</b>	<b>111</b>
4.1 A cidade de Maceió e as questões relacionadas a Educação Especial	111
4.2 A escola e os documentos legais	115
4.3 Planejamento escolar	121
4.4 Os participantes da pesquisa	125
4.5 A dinâmica da sala de aula e da Sala de Recursos Multifuncionais	130
4.6 O trabalho docente: Vitor imerso nas relações escolares (sala de aula, AEE e intervalo entre as aulas)	144
4.7 Sessões de diálogo pedagógicos coletivos: da carência a ação	146
4.8 A pesquisadora em relação na escola	157
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS: EIXOS TEMÁTICOS EM FOCO</b>	<b>163</b>
5.1 Processos de escolarização para estudantes com TEA	163
5.2 Exercício profissional em ação: atuação e interações entre os profissionais da escola	184
5.3 Movimentos produzidos pela/na escola por meio da tessitura na pesquisa participante	198
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>234</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>257</b>

## APRESENTAÇÃO

Há pessoas que conseguem explicitar quando ou porque adentrou em determinada área do conhecimento. No meu caso, foi algo relacionado a curiosidade, a busca pelo saber, o observar as minúcias do ser humano e querer conhecê-lo. Em minha vida familiar não conheci pessoas com deficiência, mas durante toda a minha adolescência convivi com um líder religioso (pastor evangélico) que tinha deficiência física, resultante da doença de poliomielite e sempre em seus sermões ele explicitava como a deficiência que o incapacitava, muitas vezes dava forças a ele para lutar e se sobressair em meio as dificuldades da vida. Sempre que o escutava tinha fascínio pelo universo tão particular e singular que circulava a vida da pessoa com deficiência.

Assim ao ingressar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de Licenciatura em Educação Física (2006), soube da existência do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA), que pesquisava sobre a pessoa com deficiência e tive desejo em participar e de conhecer mais sobre as questões relacionadas a educação da pessoa com deficiência. Sendo que, apenas no ano de 2008 é que consegui organizar os horários e com entusiasmo falei com a professora líder do grupo<sup>1</sup> sobre a possibilidade de frequentar as reuniões. Com o consentimento dela, passei a frequentar as reuniões e, assim, iniciei efetivamente meus estudos relacionados à pessoa com deficiência.

No primeiro mês, soube da seleção para ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e me candidatei. Após a seleção, fui aprovada para participar como colaboradora e pesquisadora do projeto **A inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal de Alagoas: por quais caminhos estamos trilhando?** Neste projeto, pesquisamos sobre o processo acadêmico dos estudantes com deficiência nos cursos de pós-graduação da UFAL. Meu objetivo, especificamente, foi analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência a partir da perspectiva dos/as coordenadores/as de cursos de mestrado e doutorado que tinham em seu corpo docente universitários com deficiências (FUMES, 2008).

Ainda em 2008, ingressei no Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), dirigido pela mesma líder do GEEAMA. Nele, discutíamos diversos aspectos da educação da pessoa com deficiência, bem como organizávamos formações para a

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes - PPGE/CEDU/UFAL, líder do grupo GEEAMA e NEEDI, ambos vinculados ao diretório dos grupos de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq).

comunidade acadêmica, e para os profissionais que tivessem interesse em conhecer os conteúdos relacionados ao público alvo<sup>2</sup> da Educação Especial<sup>3</sup>. Nessas discussões, tive a oportunidade de aprender sobre cada uma das deficiências, e esses conteúdos fomentaram a busca por novos conhecimentos, bem como me entusiasmaram para novas descobertas e posicionamentos frente ao meu modo de pensar e a minha concepção de mundo. A entrada no ensino superior e a participação em pesquisas científicas possibilitaram catarses que ampliaram meu modo de ser e estar no mundo.

No segundo ano em que estive como bolsista de iniciação científica (2009), participei da pesquisa **O/a aluno/a com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL**, cujo objetivo foi o de analisar a percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior (FUMES; BARBOSA, 2009). Por meio desse projeto, tive a oportunidade de lidar com um número maior de pessoas com deficiência e de conhecer os desafios que os coordenadores de curso tinham de enfrentar para favorecer a efetivação da escolarização acadêmica para esses estudantes. Nessa época, participei de diversos eventos científicos, divulgando, ao mesmo tempo, o resultado dos meus estudos e assim pude ampliar meus conhecimentos sobre a área.

Em 2010, ainda como bolsista de iniciação científica, atuei no projeto **A atividade docente e o atendimento das necessidades educacionais de universitários/as com deficiência na Universidade Federal de Alagoas**. Seu principal objetivo foi o de analisar a atividade docente e o atendimento das necessidades educacionais de universitários/as com deficiência na UFAL (FUMES, 2010).

Foi a partir dessas experiências ao longo da vida acadêmica e pessoal que resolvi seguir a linha de pesquisa direcionada para a pessoa com deficiência em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação. Devido a algumas situações vivenciadas por mim e alguns colegas tive o ensejo e a ideia de pesquisar sobre o *bullying*<sup>4</sup>. Nesse ano estava fazendo estágio obrigatório em uma escola que tinha estudantes surdos e observei o quanto

---

<sup>2</sup> O público alvo da educação especial diz respeito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

<sup>3</sup> A educação especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

<sup>4</sup> O *bullying* refere-se a todo e qualquer tipo de comportamento agressivo, cruel, proposital e sistemático inerente às relações interpessoais, principalmente por escolares. Ele se manifesta por meio de insultos, intimidações, apelidos cruéis, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros estudantes, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais (LOPES NETO, 2005; BARBOSA; FUMES, 2014).

esses padeciam com preconceitos linguísticos, assim decidi investigar o *bullying* relacionado à pessoa com surdez (BARBOSA; FUMES, 2014).

Ao término da graduação (2011), o vínculo com o PIBIC se findou, mas, a ânsia por novos conhecimentos me fez decidir que essa temática continuaria a ser meu foco, em relação a uma futura vida como profissional da educação e pesquisadora acadêmica. Assim, continuei a frequentar o NEEDI e o GEEAMA. Ingressei na pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial Inclusiva, e busquei me direcionar para pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado.

Nesta fase da minha vida acadêmica, participei de um projeto de extensão, o **Mexe Mainha**, desenvolvido pelo GEEAMA. Foi a partir dele que tive a oportunidade de conhecer uma escola que trabalhava com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>5</sup>. Por meio desse projeto, ouvi o relato de uma professora a respeito do ingresso desses estudantes nas escolas regulares e isso me motivou a buscar mais sobre o tema.

A professora revelava, em sua fala, satisfação e imensa alegria pelo fato do estudante adentrar e matricular-se na escola pública regular. Nesse momento da minha vida eu jamais havia pensado que alguma criança poderia ser privada do direito de escolarizar-se em uma escola regular de âmbito público.

Assim comecei a fazer novas leituras sobre o TEA, principalmente sobre a relação professor-estudante. Meus estudos anteriores mostraram que os professores universitários tinham muitas dificuldades em lidar com os estudantes com deficiência (FUMES; BARBOSA, 2010), e se isto acontecia neste nível de ensino, me questionei como seria a ação do professor do nível fundamental em relação aos estudantes público alvo da Educação Especial, principalmente em relação ao TEA.

Na mesma época, recebi o convite para ingressar no Observatório de Educação Especial do Estado de Alagoas, que integra a rede colaborativa de pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com a participação de dezesseis Estados brasileiros, entre eles Alagoas. O título da pesquisa era: **Observatório nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**, seu foco era a produção simultânea de

---

<sup>5</sup>O indivíduo com transtorno do espectro autista ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, utilizadas geralmente como sinônimos, tais como: autista, indivíduos com autismo, pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), entre outros. Neste estudo optamos por uniformizar o termo para Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a Lei nº 12764/2012 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012a).

conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação para professores especializados que atuavam em salas de recursos multifuncionais (MENDES; CIA, 2012).

Como integrante do Observatório Nacional de Educação Especial do Estado de Alagoas (OEEESAL) e com o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado, decidi pesquisar o estudante com TEA e a atividade docente do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para essa escolha, levei em consideração os resultados do estudo anterior, realizado por mim em ocasião da especialização *lato sensu*. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a maioria das professoras das SRM da Rede Pública de Ensino de Maceió conhecia o TEA, tinha formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e todas mencionaram ser um desafio atuar junto a estudantes enquadrados nesta condição (BARBOSA; FUMES, 2012).

No decorrer do mestrado, um dos meus sobrinhos, que suspeitávamos desde 2010, recebeu diagnóstico de TEA, o que intensificou minhas pesquisas e também minhas angústias em relação a possível escolarização em escola regular. Assim, decidi adentrar no chão da escola e observar o que nela acontecia quanto ao processo de escolarização que envolve pessoas com TEA. A pesquisa em questão teve por objetivo “Analisar a atividade docente de uma professora do Atendimento Educacional Especializado realizado para educandos com Transtorno do Espectro Autista em uma escola da Rede Pública Municipal de Maceió” (BARBOSA, 2014, p. 19). Para alcançar esse objetivo observei e frequentei a escola durante um semestre letivo. Os aspectos metodológicos escolhidos me oportunizaram analisar e dialogar com a professora do AEE e com as professoras de sala de aula, mas não intervir. Visualizar o trabalho docente junto aos estudantes com TEA e nada poder fazer ou falar me angustiou de tal modo que decidi que na próxima pesquisa meu estudo seria de caráter interventivo.

Ainda durante o mestrado, iniciei na docência do ensino superior em três faculdades de âmbito privada e nelas lecionei sobre a Educação Especial e implementei projetos concernentes a luta pelos direitos da pessoa com deficiência e também ações universitárias relacionadas ao dia mundial da conscientização do autismo (MACEIÓ, 2015). Em minhas vivências tenho preconizado aprender, ensinar e conscientizar a respeito do direito a educação para todos, independentemente de suas peculiaridades.

Devido as minhas pesquisas e relatos concernentes a essa temática, fui desafiada por não ter prática junto a essa população de estudantes. Isso me motivou a prestar um processo seletivo junto a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas para atuar como

monitora de Educação Especial em Educação Física e após minha aprovação trabalhei durante seis meses cotidianamente com esses estudantes em uma escola pública regular. Essa experiência foi riquíssima e elevou minhas discussões e embates em sociedade para que o direito a educação em escola regular fosse efetivado. Nesse tempo presenciei a falta de formação para os professores e demais componentes da comunidade escolar, bem como pude vivenciar e visualizar cotidianamente as péssimas condições em que se encontrava a educação e a Educação Especial no estado de Alagoas.

Por conta dos estudos do mestrado e atuação na docência no nível superior de ensino tive breve passagem, contudo iniciei a tão sonhada prática. Foram dias de luta, cansaço e aprendizado que me oportunizaram conhecimentos grandiosos.

Em 2014 defendi a dissertação de mestrado intitulada **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista** (BARBOSA, 2014). A partir de então tenho buscado disseminar o conhecimento que obtive e obtenho nessa caminhada.

Ainda em 2014, percebi algumas lacunas em meu conhecimento, assim adentrei na graduação em Pedagogia pela UFAL e após processo seletivo voltei a pesquisar a pessoa com TEA por meio do ingresso como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Pedagogia Diversidade<sup>6</sup>: **Construindo uma escola inclusiva para todos**: contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

O subprojeto acima citado tinha como objetivo principal contribuir para a formação inicial dos(as) licenciandos(as) de Pedagogia, no que diz respeito às suas habilidades para desenvolver práticas inclusivas que promovam a construção de uma escola inclusiva (FUMES, 2014). Efetivamente voltei para o campo da escola pública e acompanhei durante um semestre letivo o cotidiano escolar de uma estudante com TEA no ensino fundamental II nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. Durante esse tempo desenvolvemos a pesquisa denominada: **A Síndrome de Asperger e a inclusão escolar em contextos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. No decorrer desse estudo observei e intervi com práticas pedagógicas interdisciplinares, e foi possível desenvolvermos em parceria uma pesquisa ação de cunho colaborativo junto a professora do AEE e professores da sala de aula da disciplina de matemática e de língua portuguesa enriquecendo ainda mais meus conhecimentos sobre a

---

<sup>6</sup> PIBID coordenado e supervisionado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

área da Educação Especial (BARBOSA, BARROS; FUMES, 2015). Cada novo passo me fazia refletir e ampliava minha necessidade por novas práticas e novos estudos sobre a área da educação.

No final de 2014, perseverando no sonho da pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado realizei alguns processos seletivos e obtive aprovação no processo seletivo do doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No ensejo fui agraciada com o convite da minha orientadora para participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EEs). Os diversos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do doutorado e nas reuniões de grupo me fortalecerem e apontaram um norte a seguir. A partir de então, optei e iniciei a pesquisa participante, foco desse estudo. Nela pude pesquisar e agir junto à comunidade escolar no que diz respeito ao direito à escolarização dos estudantes com TEA. Vejamos no decorrer desse estudo tais questões.

## INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes público alvo da Educação Especial<sup>7</sup> na escola regular trouxe inúmeros desafios para o ambiente escolar, desde os relacionados aos dispositivos legais, a prática social da escola, bem como a relação família escola. Muitos são os entraves vivenciados em nossa sociedade para garantir os direitos a esta população de frequentar e se escolarizar em escola regular.

O direito à educação é inalienável para toda e qualquer pessoa (BRASIL, 1988; 2015a), tendo imenso grau de importância na sociedade atual, visto que por intermédio dela o indivíduo tem acesso aos conhecimentos científicos e sistematizados. Saberes esses necessários a todo e qualquer ser humano. Saviani (2015, p.35) defende com tal posicionamento ao expor que “[...] não nos é mais possível compreender a educação sem a escola”, nesse sentido, a escola tem por objetivo disponibilizar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados, científicos, metódicos, acumulados pelas gerações anteriores. Saviani (2013, p. 8-9) alerta que:

[...] à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

De certo, uma educação escolar que reconheça e efetive tais questões em seu interior promoveria modificações reais junto aos estudantes que nela frequentasse. Diversos mecanismos foram criados, tais como leis, decretos e resoluções para garantir esse direito. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 mobilizou o país em relação aos direitos individuais e sociais, estabelecendo que todos são iguais perante a lei, portanto, todos têm direitos, inclusive à mesma educação (BRASIL, 1988).

Os direitos sociais conquistados pela constituinte são advindos da mobilização social que reivindicou os direitos prescritos (CAIADO, 2009), tais reivindicações ganharam visibilidade e espaço político nos diversos segmentos sociais, fato esse que

---

<sup>7</sup> O Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nos dispositivos legais diz respeito as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

contribuiu para o alcance das políticas públicas relacionadas a pessoa com deficiência. Foi por meio das reivindicações que o público alvo da Educação Especial passou a ser mencionado nos diversos dispositivos legais. Menção essa que existe no prescrito, mas que por vezes não se materializa no cotidiano social. Caiado (2009) afirma que há distância substancial entre o conhecimento apresentado nas políticas públicas e a vida cotidiana. Desde 1988, a carta magna expôs o direito de todos a educação, contudo ainda em pleno século XXI é necessário reafirmarmos o direito a educação para com todas as pessoas, independentemente deste ser ou não público alvo da educação especial. Inúmeros estudantes acessam a escola regular, mas não conseguem avançar academicamente nos anos seguintes da escolarização (JANNUZZI, 2004a; GOMES, MENDES, 2010; LAZERRI, 2010)

Ainda sobre o direito a educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) salientaram que a educação deve ocorrer em igualdade de condições, sendo a escola comum da rede regular de ensino o lugar primordial para a escolarização de todos os indivíduos (BRASIL, 1990; 1996; 2015). A carta magna da educação, no capítulo V<sup>8</sup>, afirmou em três dos seus artigos (58,

---

<sup>8</sup> CAPÍTULO V. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015). Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e

59 e 60) os aspectos relacionados à Educação Especial (BRASIL, 1996/2013). Mesmo havendo o direito prescrito em legislação ainda há espaços formais educacionais que dificultam o acesso de todos. Há diferenciação na educação disponibilizada para os indivíduos nas diferentes classes sociais, contudo há real importância quanto a busca pelo direito e pela permanência de todos os estudantes no espaço escolar que fomenta o desenvolvimento pessoal e social. A escola regular, de âmbito público, historicamente é a única oportunidade de local de educação formal que a grande parcela da população tem acesso.

A Resolução nº 2 de 2001 enfatizou o direito da matrícula na rede regular de ensino e trouxe à tona a exposição das condições de escolarização e da qualidade dela (BRASIL, 2001a). Assim foi exposto que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

Tal resolução reassegurou o direito dos estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) a adentrar as escolas regulares, ao realçar o dever de matricular a todos os estudantes. E em 2009, houve o ponto crucial quando o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo por meio do Decreto nº 6.949, ao qual o texto passou a ser incorporado à legislação nacional com equivalência de emenda constitucional e reafirmou em seu artigo vinte e quatro o direito a educação dos estudantes PAEE no sistema regular de ensino (BRASIL, 2009).

Após esse decreto houve a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que referendou esse direito (BRASIL, 2015). A exposição dos dispositivos legais no contexto nacional é preponderante, haja vista a grande exclusão de indivíduos dos direitos sociais. Há um consenso na legislação,

Porém, em países marcados com tão grandes desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população que é pobre, ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade (CAIADO, 2009, p. 332).

---

financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo ((BRASIL, 1996/2013, p.19) .

Muito do prescrito da legislação brasileira ainda carece de ser consolidado no cotidiano da sociedade, ainda há desconhecimento da população geral sobre os escritos das Leis.

Em 2013 a Lei nº 12.796 alterou alguns aspectos da LDBEN 9.394/1996 e trouxe em seu bojo a pequena parcela de estudantes que deveria ser atendido pela Educação Especial:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (NR) (BRASIL, 2013b, p. 3).

Notadamente os documentos legais enfatizam a preferência do local de escolarização destes estudantes como sendo a escola regular, porém não vinculam a obrigatoriedade deste local, deixando assim a deliberação em aberta.

A abertura quanto ao local de escolarização dificulta o acesso de todos à escola regular, visto que tais dispositivos possibilitam a existência de outras alternativas. Alternativas essas não citadas em documentos legais.

Giron (2008, p. 18) alerta que “As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos”. Ao longo dos anos, as políticas públicas sofreram inúmeras alterações, e por vezes, não responderam às necessidades da população e sim a visão ideológica dos dirigentes do Estado. Nesse sentido, a decisão do local de estudo para a família é propícia, sendo que na atualidade há algumas instituições de ensino tolhem o poder decisório e direcionam a família a acreditar que o único local de educação formal seria a instituição de Educação Especial, de cunho assistencialista que não potencializa o desenvolvimento educacional dos estudantes (JANNUZZI, 2004a; JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Por tais questões, os estudantes sofrem inúmeros contratempores relacionados a permanência e ao aprendizado acadêmico nas escolas regulares, inclusive os estudantes com Transtorno do Espectro Autista<sup>9</sup> que compõem o grupo denominado por Transtornos

---

<sup>9</sup> O indivíduo com TEA ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, utilizadas geralmente como sinônimos, tais como: autista, indivíduos com autismo, pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), entre outros. Neste estudo optamos por uniformizar o termo para Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a Lei nº 12764/2012 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012a).

Globais do Desenvolvimento<sup>10</sup>. Esses trazem em seu bojo histórico a exclusão no sistema escolar. Esse grupo de estudantes adentrou a escola regular por meio das classes especiais e a partir do decreto nº 6571 de 2008b<sup>11</sup> e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva começaram a ingressar na sala de aula comum (BRASIL, 2008a; 2008b; CRUZ, 2008; LAZZERI, 2010; CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014).

Os estudos de Talarico e Laplane (2016), Ribeiro, Melo e Sella (2017) e Schmidt (2017) analisaram o acompanhamento de estudantes com TEA no sistema de ensino regular e observou o crescente número de matrículas nas escolas de âmbito público e privado.

A escolarização de crianças com TEA é um campo em construção e as indagações relacionadas a essa parcela da população perpassa diversas questões nas políticas públicas, sofrendo avanços e retrocessos, até mesmo em sua denominação (CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014).

Em 2012, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, utilizando o termo TEA (BRASIL, 2012a), contudo em 2013 a Lei nº 12.796 trouxe novamente o TGD (BRASIL, 2013a). Nesse sentido é evidenciado a não uniformidade na nomenclatura, nem nas regulamentações quanto aos direitos sociais nas diversas políticas públicas brasileiras.

Para além da nomenclatura está posto que o estudante com TEA é considerado pessoa com deficiência<sup>12</sup> e tem direito a educação e matrícula em escola regular (BRASIL, 2012a; 2014). Cabendo assim, a comunidade escolar, com condições garantidas do Estado, potencializar ações para que o prescrito se torne realidade. Contudo há toda uma problemática política, social e econômica, envolvendo tais aspectos.

Conceitualmente o TEA é definido a partir de diversos olhares, sendo definido como um constructo em processo há anos, estando relacionado às dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e apresentação de movimentos repetitivos e estereotipados (SCHWARTZMAN, 2011; BRASIL, 2012a; MELLO *ET AL.*, 2013; APA, 2014; BARBOSA, 2014; BARBOSA; FUMES, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016;

---

<sup>10</sup> Os dispositivos legais referem o TEA a partir do TGD, visto que eles se baseiam no DSM IV. O DSM atual está na quinta versão e trouxe a nomenclatura de TEA (BRASIL, 2008; 2009; 2013).

<sup>11</sup> Esse decreto foi revogado pelo decreto nº 7611 (2011) sendo importante menciona-lo haja vista o caráter de obrigatoriedade que ele impôs de matrícula dos estudantes público alvo da educação especial as escolas regulares. Foi esse dispositivo legal que alavancou as matrículas dos estudantes com TEA ao sistema de ensino regular.

<sup>12</sup> [...] § 2o A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012a).

SCHMIDT, 2017). É preciso reconhecer que o TEA na área médica é considerado um transtorno mental atendido pelos direcionamentos da saúde mental, sendo denominados em alguns documentos como pessoa com deficiência psicossocial (BRASIL, 2015b; NUNES; ORTEGA, 2016). Nesse sentido, é necessário que ao se falar do TEA, seja explicitado sobre o sofrimento mental que atua diretamente no modo de ser e agir da pessoa. Tal visão não deve servir para estigmatizar e sim para considerar a individualidade humana. É necessário ponderar que cada indivíduo é um ser único possuindo potencialidades e também necessidades (CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014). O respeito a individualidade humana está em consonância com a posição que pretendemos defender nessa tese quanto ao sujeito com TEA. Quando explicitamos que esse possui características peculiares, também elencamos que essas não impedem esse indivíduo de usufruir dos direitos humanos e da obtenção dos saberes científicos escolares. Coaduno com as palavras do autor com TEA, Schovanec (2014, p. 272) ao discorrer:

Em suma, creio que o ser humano é muito complexo. Que nunca se pode descrevê-lo mediante um único critério. É por isso que não posso definir-me pelo autismo; o autismo é uma das minhas particularidades [...]. Creio que o ser humano é muito mais compósito, em movimento. Não o fechamos, não nos fechamos num quadrado. Faltar-nos-ia um.

Há muitos constructos, há muitos conhecimentos quando se expõe sobre o TEA, sobre o indivíduo que possui o transtorno, mas defendemos que é preponderante olhar para o indivíduo e não perder de vista o ser humano e suas múltiplas características para além de um olhar que o defina com categorias impostas que minimizam suas ações e seu acesso a tudo aquilo que a humanidade usufrui. E um desses acessos é a educação. Atualmente houve um aumento de mais de cem por cento de estudantes matriculados com TEA na educação escolar nos últimos anos, este crescimento por vezes é atrelado ao discurso de eficiência e eficácia da atual política da Educação Especial no contexto da escola regular (GARCIA, 2013; LIMA; LAPLANE, 2016; SCHMIDT, 2017). Política essa que possibilita o acesso, mas nem sempre desenvolve ações diretas para a permanência e a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Há silêncio sobre tais questões nos diversos documentos legais.

Esse grupo de estudantes, anteriormente, estavam à margem da sociedade, por meio da prática da institucionalização em hospitais psiquiátricos ou instituições residenciais e em alguns casos frequentavam as instituições especializadas de caráter assistencialista. Após inúmeros embates, no decorrer histórico, houve a criação das classes especiais dentro da escola regular e após esse movimento é que os estudantes com TEA

passaram a frequentar a sala de aula comum (CRUZ, 2008; GRINKER, 2010; DONVAN; ZUCKER, 2017). Foram necessários inúmeros embates e lutas ao longo da história da humanidade para que essas conquistas se materializassem, mesmo que de forma pontual.

A entrada dos estudantes com TEA no sistema de ensino regular deve ser vista para além de imposição da legislação atual. “É preciso pensar sobre como poderíamos educar os alunos com autismo de maneira que eles possam gozar do direito à cidadania e usufruir do desenvolvimento e das possibilidades de aprendizagem” (SERRA, 2008, p.115). Refletir sobre o processo de entrada desses estudantes, requer mudanças que diminuam os hiatos existentes entre a escolarização e o prescrito nas políticas públicas. Caiado (2003, p.24) salienta que “O estado tem o dever de criar condições para que todas as crianças e jovens em idade escolar tenham acesso à escola e permaneçam nela”.

No que diz respeito a legislação atual, a possibilidade de escolarização dos estudantes público alvo da educação especial e, por conseguinte, sua permanência escolar, está restrita à sala de aula comum, ao serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em alguns casos a presença de um profissional de apoio escolar por meio do acompanhamento especializado (BRASIL, 1988; 1996; 2008a; 2012a; 2014; 2015).

O AEE é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). Este serviço, segundo o prescrito no conjunto de normas legais, objetiva contribuir na escolarização do público alvo da educação especial, integrando a proposta pedagógica da escola, com vistas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar.

O AEE funciona em ambiente de escola regular com um professor que “deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008a). Sendo que cada município flexibiliza a exigência da formação desse profissional e sua atuação, bem como algumas ações da Educação Especial, mesmo tendo como diretriz o expressado na legislação nacional. Baptista (2011, p. 60) compreende que:

Essa perspectiva exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, articuladas e que garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoios demandados por um grande contingente de alunos.

Há necessidade de modificações quanto a realidade local de cada município, de cada escola, tanto no fazer docente, como também o tipo de formação que deve ser ofertada.

Quanto a formação do professor que atua diretamente na área da Educação Especial brasileira, essa inicialmente foi promovida pelas instituições especializadas (JANNUZZI, 1992; 2004a) e na atualidade são realizadas pelas redes de ensino de âmbito público (BARROS, 2010; PADILHA, 2012; TARTUCI, SILVA; FREITAS, 2013; BARBOSA; FUMES, 2018).

Há fortalecimento da formação continuada para os professores que atuam na educação especial, visto que historicamente esse professor assumia a responsabilidade solitária pelo processo de escolarização dos indivíduos público alvo da educação especial, ocasionado por vezes precarização em seu exercício docente (PADILHA, 2012; TARTUCI, SILVA; FREITAS, 2013; GARCIA, 2016; SCHMIDT, *ET AL.*, 2016).

Urge a necessidade de parcerias do professor do AEE<sup>13</sup>, com os profissionais da educação e com os demais atores da comunidade escolar. Os profissionais de educação outrora eram compostos por profissionais em efetivo exercício docente e que possuíam formação em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1996/2016; 2009d). Para esse estudo iremos reportar como profissionais da educação, a professora do AEE, professora de sala de aula, coordenadora pedagógica, diretora e vice-diretora escolar.

Muitos dos profissionais da área da Educação ainda enfrentam diversas dificuldades em lidar com os estudantes com TEA, devido à necessidade de modificar alguns dos seus atos educativos. Há diversas imposições tomadas pelo governo a respeito da Educação Especial como resposta aos desafios da escolarização, sendo que a educação padece de diversas problematizações, rompendo por vezes com a solução utópica prescrita para ela. Além do mais, não há prescrição legal sobre ações de todos os profissionais da educação que atuam com os estudantes com TEA.

A diversidade de estudantes demanda que os profissionais busquem inúmeras formas de trabalhar; sendo que nem sempre o contexto condiz com as necessidades que o professor possui, nem corrobora com as solicitações da comunidade escolar. Schmidt, *et al.* (2016, p. 230) enfatiza que:

Tendo em vista a dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à

---

<sup>13</sup> Cabe expor que o professor que atua na área da Educação Especial, nas últimas políticas públicas tem sido mencionado como professor do AEE, vinculando o docente ao serviço (BRASIL, 2011). Há inúmeros estudos discutindo sobre a identidade desse professor, assim sugerimos a leitura de Mercado (2016). Nesse estudo optamos por trabalhar com a nomenclatura de professor do AEE.

etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares.

De uma forma geral, pode-se afirmar que os estudantes com TEA requerem da escola e dos professores a adoção de novas práticas pedagógicas, bem como de boas condições de trabalho. Dentre os desafios destacam-se:

(i) lidar com a diversidade; (ii) formação adequada e aperfeiçoamento constante; (iii) utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais; (iv) adaptações na sala de aula, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais; (v) parcerias efetivas com profissionais especializados e família do aluno; (vi) e, superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença (SILVA, 2010, p. 8437).

A diversidade de estudantes precisa de uma assistência pedagógica ampla e de qualidade, que busque o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, visto que apresentam condições de se comunicar e se expressar efetivamente, desde que sejam oferecidos a eles os estímulos básicos.

Outro serviço, além do AEE, mencionando por diversos estudiosos ao longo dos anos, seria um profissional que auxiliasse individualmente no processo de escolarização dos estudantes com TEA, para além do professor de sala de aula (SERRA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; PEREIRA, 2014a; FONSECA, 2016; RODRIGUES; MACHADO, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016). Esse profissional foi citado na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no que diz respeito ao serviço de acompanhante especializado, por meio da figura do profissional de apoio escolar, em caso de comprovada necessidade (BRASIL, 2012; 2013a; 2015a). Houve inclusive a promulgação pelo Ministério da Educação sobre ele, na nota técnica nº 24, com orientação aos sistemas de ensino para a implementação e expôs que:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio: Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento

educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (BRASIL, 2013a).

O serviço foi prescrito visando atender ininterruptamente os estudantes com TEA que possuem necessidades específicas, sendo um avanço na política, obtido por meio das reivindicações de familiares e pesquisadores (CRUZ, 2008; GOMES; MENDES, 2010; GRINKER, 2010; FONSECA, 2016). Tal medida foi ampliada e explicitada em 2015, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (2015, p. 03), havendo a menção de três serviços:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Esses profissionais têm como um dos propósitos auxiliar na permanência dos estudantes público alvo da educação especial nas escolas regulares, desde que suas ações não extrapolem as atividades de outras profissões reconhecidas. Ao analisar os dispositivos legais relacionados ao TEA (BRASIL, 2012a; 2013a; 2014) apreendemos que o acompanhante especializado tem relação com o exposto em lei com o profissional de apoio escolar, visto que ele acompanha o estudante que tem comprovada necessidade e deve assessorar nas diversas dificuldades que o estudante venha possuir. Contudo a legislação supracitada relacionada ao TEA, que foi resposta das lutas dos movimentos sociais, prescreveu sobre um profissional especializado, sendo que a LBI não trouxe o caráter especializado no profissional de apoio escolar. Esse profissional não tem prescrito a formação específica, nem possui profissão regulamentada em nenhuma legislação, nem campo de saber específico. Tratar dele enquanto profissional implicaria que houve profissão e campo de saber. Inclusive a “ [...] a previsão desse profissional em âmbito legal e a presença dele dentro da escola é muito recente” (FONSECA, 2016, p. 23).

A autora menciona ainda que ao longo dos anos as legislações brasileiras<sup>14</sup> se referiam a esse profissional apresentando funções diferentes no decorrer do período histórico. Factualmente desde a LDB se pensava em um “serviço de apoio especializado” que pudesse auxiliar os estudantes PAEE na permanência escolar para além das ações da sala de aula comum (BRASIL, 1996).

Uma das problemáticas dos dispositivos legais brasileiros é que nenhum deles mencionou como seria a especificação da necessidade do acompanhamento, nem sobre a formação ou nível de escolaridade dos profissionais. Assim, muitos deles podem ser contratados pelos estados e municípios sem possuir formação em nível de licenciatura e por vezes sem ter sequer conhecimentos pedagógicos e/ou experiência para desenvolver com segurança o apoio necessário as atividades escolares das quais o estudante participa em ambiente escolar. Essas omissões e indefinições nas políticas de inclusão educacional dificultam a efetivação dos direitos prescritos (SANFELICE, 2006; FONSECA, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016; SCHREIBER, 2017).

Pereira (2014a) e Fumes *et al.* (2014) explicitam sobre a existência da precária formação dos profissionais que lidam cotidianamente com todos os estudantes. As indefinições sinalizam a precariedade nos serviços quanto ao seu papel profissional e seu raio de ação, ocasionando por vezes sobrecarga de trabalho. Há necessidade de melhor definição sobre o papel dos profissionais que atuam diretamente com o estudante com TEA, visto que cada profissional pode ou não potencializar o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Na cidade de Maceió, foco desse estudo, desenvolveu e disponibilizou, no final do ano de 2016 um guia de Educação Especial para a inclusão na rede municipal, tendo nele as atribuições do profissional de apoio escolar e demais papéis da comunidade escolar no que diz respeito à Educação Especial (MACEIÓ, 2016b). Essas são:

- I – participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos e de grupos de estudo na unidade educativa; II – seguir a orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de outros profissionais que acompanham esse(s) aluno(s); III – aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa

---

<sup>14</sup> A busca pelo conhecimento do campo exigiu uma atenção aos documentos legais sobre o profissional de apoio/monitor em âmbito nacional e local. Para isso, trabalhei com a LDB 9394/96; Resolução CNE/CEB Nº 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução CNE/CEB Nº 4/2009; Nota Técnica nº 19/2010; Lei Nº 12.764/2012; Nota Técnica Nº 24/2013; Decreto nº 8.368/2014; Lei Nº 13.146/2015. Nos diferentes documentos orientadores, o profissional de apoio/monitor é pensado a partir das diretrizes que orientam e configuram as práticas de uma política educacional na perspectiva da inclusão escolar. É produto da teia que se configura a partir dos diferentes momentos históricos, políticos e educacionais (FONSECA, 2016, p. 33-34).

Alternativa e Tecnologia Assistiva fornecidos pelos profissionais do ensino e sob orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais; IV – colaborar com o professor na realização de relatórios e/ou avaliações do desempenho do(s) aluno(s); V – auxiliar o(s) aluno(s) com deficiência em sua alimentação, de acordo com as orientações dos profissionais que o(s) acompanha(m) e familiares ou responsáveis; VI – auxiliar o(s) aluno(s) em sua higiene, conforme orientações dos profissionais que o(s) acompanha(m) e familiares ou responsáveis, de acordo com as particularidades de cada aluno; VII – auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiá-lo(s) quando caminhar, ainda que tenha(m) dificuldade, e/ou colocá-lo(s) e acompanhá-lo(s) no andador, de acordo com as orientações dos profissionais que acompanham o(s) aluno(s) e familiares; VIII – acompanhar o(s) aluno(s) no recreio, incentivando a interação com os demais estudantes da unidade escolar; IX – acompanhar e auxiliar o(s) aluno(s) nas aulas de Educação Física e outras atividades desenvolvidas na escola, estimulando-o(s) a fazer exercícios e atividades assistidas; X – buscar orientações pedagógicas específicas do(s) aluno(s) com deficiência (s) diretamente com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais; XI – resolver questões administrativas diretamente com o gestor da escola; XII – conhecer o histórico do estudante, buscando informações nos relatórios anteriores; XIII – socializar e discutir com os professores da SRM qualquer informação em relação ao estudante, recebida pela família ou por outros profissionais; XIV – participar de formação continuada oferecida pelo Departamento de Educação Especial da rede municipal de ensino (MACEIÒ, 2016b, p 98-99).

Há também prescrição quanto as atribuições quando o estudante assistido pelo profissional não estiver em ambiente escolar. De certo, a uma multiplicidade de imposições que dificultam a conduta desse profissional no que diz respeito a sua ação na educação brasileira. As imposições e atribuições expostas no documento acima citado são relativamente recentes e ainda não há pesquisas que mencionem seu cumprimento e/ou resultados na realidade do município de Maceió.

Estudos, como o de Lago (2007), Cunha (2013), Rabelo (2012) e Barbosa (2014) demonstram que o indivíduo com TEA é capaz de realizar diversos progressos dentro do ambiente escolar, desde a ampliação de suas interações sociais junto aos demais estudantes, como também apresenta uma melhora nas condições cognitivas, inclusive em relação à interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um avanço no processo de escolarização destes estudantes. Diversos autores afirmam ser possível a escolarização dessa população em escola regular (LAGO, 2007; LAZZERI, 2010; CHIOTE, 2013; CUNHA, 2013). Nesse sentido, Chiote (2013, p. 21) aponta que:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente,

participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Muitos profissionais que lidam diretamente com esses estudantes buscam formação para aprender novas estratégias de como lecionar. A esse respeito, visualizamos o estudo de Fumes *et al.* (2014) ao afirmar que os professores da SRM buscam formações, embora essas não deem resposta a maioria dos seus anseios e dificuldades. Tartuci, Silva e Freitas (2013) relatam que essa formação é realizada na maioria das vezes na formação continuada, por meio da modalidade à distância, devido às lacunas existentes na formação inicial. Mendes e Malheiro (2012) apontam, ainda, que a formação continuada para os professores do AEE não é suficiente para o cumprimento de suas atividades, em decorrência da multiplicidade de atribuições a serem realizadas na SRM. Tal fato é semelhante e por vezes mais complicado quando se trata do professor de sala de aula e do coordenador pedagógico, visto esses não tem formação específica na área da Educação Especial.

Tais aspectos corroboram para mais uma das dificuldades do trabalho docente no ato de lecionar respondendo a diversidade de estudantes. Para o desenvolvimento de um melhor trabalho docente existe a imprescindibilidade de ampliação dos conhecimentos quanto as características dos estudantes e das necessidades que este possui, visto que:

Um dos princípios que deve reger a decisão de incluir uma criança com autismo é a disposição para promover todas as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte. Isso inclui a adaptação dos objetivos educacionais, dos recursos, das estratégias didáticas, da temporalidade e da avaliação da aprendizagem. É preciso garantir o acesso e a permanência dos alunos para repudiar a “inclusão de estatística”, representada por gráficos com vultosos dados numéricos de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, mas sem uma avaliação qualitativa dos efeitos da inclusão sobre essas crianças (SERRA, 2008, p. 114).

Na atualidade, há busca por propostas que atendam as demandas dos estudantes. Uma delas é o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) que consiste em um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo elaborado de forma participativa pelos professores e profissionais que atuam com o estudante e família (PEREIRA, 2014a; TANNUS-VALADÃO, 2014; AVILA, 2015). Esse recurso possibilita a individualização do ensino para estudantes com TEA, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem possibilitando por meio de sua construção e execução o sucesso das ações docentes (PEREIRA, 2014a; RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017).

O PEI deve ser construído de forma coletiva e envolve o reconhecimento das potencialidades de cada estudante, bem como as necessidades de cada indivíduo no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar. Ele fomenta o diálogo entre os profissionais e a comunidade escolar. Rabelo (2012) explicita que a conversação entre os professores potencializa o surgimento de diversos benefícios para o trabalho docente. A participação do outro, mediada pela ação, potencializa a obtenção do conhecimento. Dessa forma, é possível refletir sobre a mediação existente entre os profissionais da educação e como essa pode auxiliar no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança com TEA.

O processo de aprendizagem ocorre mediante ações cotidianas, partilhadas nas relações sociais e nas relações de ensino. Além disso, há implementação do prescrito nos dispositivos legais relacionados aos profissionais que auxiliam na escolarização (BARBOSA, 2014; BARBOSA; FUMES, 2016; MACEIÓ, 2016b), contudo há problematizações cotidianas que desafiam a comunidade escolar frente ao processo de ensino.

Os estudantes com TEA que entram na escola regular tem despertado um aumento expressivo nos estudos relacionados ao transtorno, ao aumento de diagnósticos, as características, causa e possível cura (GOMES, 2007; CUNHA, 2008; LAZZERI, 2010; SCHWARTZMAN, 2011; CHIOTE, 2011; LAPLANE, 2014). Contudo há escassos estudos que se debruçam quanto aos processos de escolarização desses indivíduos (NEVES *ET AL.*, 2014).

Há várias interrogações quando pensamos o que acontece com esses estudantes no interior da escola regular. Os indivíduos com TEA exibem características peculiares quanto a interação social e linguagem, e podem possuir dificuldades de manifestar os conhecimentos acadêmicos que possuem, podendo dificultar que os professores conheçam o nível de aprendizagem dos conteúdos que esses possuem (GOMES, MENDES, 2010; RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017). Muitos desses estudantes frequentam as salas regulares, por meio do regime da progressão continuada<sup>15</sup>. O sistema educacional, por vezes não oferta ações que potencializem o desenvolvimento acadêmico de toda a turma na série em que estão matriculadas. Lima e Laplane (2016, p. 279) evidenciaram a partir de um estudo dos microdados do Censo Escolar que inúmeros estudantes com TEA possuem trajetórias

---

<sup>15</sup> Art. 32. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 05).

incompletas quanto a escolarização, “O que indica que o processo de escolarização desses alunos tem apresentado dificuldades durante o percurso”.

Assim, nos perguntamos o que acontece no cotidiano da sala de aula com os estudantes com TEA e com os demais que acessam uma escola pública que possui inúmeros desafios. Sala essa que possui um currículo fixo, pensado para estudantes “homogêneos” sendo esses heterogêneos e diversos. Como uma professora de ensino comum deve ensiná-lo? Professora essa com formação que não responde as necessidades da diversidade de estudantes que frequentam a escola. Como um governo prescreve algo que a escola não possui capacidade de gerir? Provavelmente, se além de prescrever houvesse a garantia de condições, teríamos um outro direcionamento no que diz respeito a educação brasileira.

Factualmente as escolas regulares denotam inúmeras fragilidades e desafios para atender a diversidade de estudantes que nela frequentam. Nesse sentido como promover educação formal para todos os estudantes que nela se matriculam? E para os estudantes com TEA como lecionar? Como flexibilizar um currículo que é comum e carece de inúmeras modificações para atender a todos os estudantes? Como uma professora que possui formação precária deve formar o estudante que por vezes ela não conhece, nem tem suporte para lecionar?

Como a escola regular se organiza para educá-lo? A quem ela atribui o avanço acadêmico desse estudante? Há cobrança quanto ao aprendizado dos conteúdos acadêmicos para esse estudante? Os serviços elencados nas políticas públicas, tais como AEE e serviço de acompanhante especializado, se materializam no cotidiano escolar? E como eles se articulam com a sala de aula comum e SRM?

Essas indagações suscitaram a ânsia por pesquisar e averiguar o que acontece no cotidiano escolar após a matrícula de estudantes com TEA. Certamente a escola enfrenta desafios para materializar na prática o prescrito na legislação brasileira, quanto a educação escolar. Assim, além das indagações acima explicitadas, ansiamos observar o que aconteceria se por intermédio da pesquisa participante os profissionais que atuem diretamente e indiretamente com esse estudante pudessem refletir sobre seus papéis? E se em conjunto houvesse a busca por respostas quanto ao processo de escolarização desse estudante? E se o sistema educacional oportunizasse um tempo para articular seus conhecimentos acadêmicos e pessoais para potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes? Espaço de tempo esse que se materializasse para além do prescrito na realidade de cada escola.

Diante disso, assumiremos aqui a tese de que o processo de escolarização para estudantes com TEA se efetivaria de forma contínua e com aprendizado acadêmicos, se houvesse diálogos pedagógicos entre os profissionais que atuam diretamente com esse estudante. E para que isto ocorra, a gestão escolar e o sistema educacional, deverão propiciar tempo para planejar os processos de escolarização e efetivar ações formativas em serviço para com esses profissionais.

Diante dessas considerações questionamos: Como tornar o processo de escolarização para estudantes com TEA uma responsabilidade partilhada pelos profissionais da escola de modo a melhorar o acesso ao currículo? Visando desvendar tal questionamento, trazemos a seguir os objetivos que norteiam esta tese:

Objetivo geral:

- Desenvolver e avaliar uma intervenção baseada na pesquisa participante com o intuito de ampliar o trabalho educativo compartilhado e assim melhorar o acesso ao currículo para estudantes com TEA.

E, como objetivos específicos:

- Conhecer o trabalho docente proposto e realizado para o estudante com TEA na sala de aula comum e no AEE;
- Problematizar com as profissionais de educação e profissional de apoio escolar o processo de escolarização do estudante com TEA;
- Desenvolver diálogos pedagógicos junto as profissionais de educação e profissional de apoio escolar no sentido de promover mudanças no processo de escolarização do estudante com TEA.

A partir do problema e dos objetivos da pesquisa se fez necessário buscar na literatura existente os conhecimentos relacionados a pessoa com TEA e como esses se relacionam diretamente com o objeto da pesquisa. Para tanto explicitaremos como foram organizados os conhecimentos basilares dessa pesquisa, nos capítulos a seguir apresentados.

No capítulo 1, explicitamos sobre os diferentes olhares sobre o TEA, por intermédio dos conhecimentos: médico, educacional, dos movimentos sociais, legal e o artístico. Esses diversos saberes nos permitem refletir como a sociedade e a comunidade escolar visualiza a pessoa que tem o transtorno e como ela se relaciona frente a todos.

No capítulo 2, exploramos os saberes das produções acadêmica sobre a escolarização de estudantes com TEA, no que diz respeito às dissertações e teses dos

programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, buscando conhecer o panorama nacional desses escritos.

No capítulo 3, contextualizou-se sobre a abordagem teórico metodológica do Materialismo Histórico Dialético que norteia essa pesquisa, por intermédio da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, em contexto educacional da pesquisa participante. Nesse capítulo será exposto ainda sobre os instrumentos para a construção dos dados e procedimentos de análise dos dados, por intermédio dos eixos temáticos.

No capítulo 4, houve o exercício da descrição da pesquisa de campo relacionado a escola, seu espaço e os documentos legais, os participantes da pesquisa e toda a dinâmica realizada na escola em questão, houve ainda o exercício de análise e problematização dos dados.

No capítulo 5 se deu a análise e a síntese dos dados, resultando nos eixos temáticos: processo de escolarização para estudantes com TEA; interação entre profissionais da escola e estudantes com TEA; e, movimentos produzidos pela/na escola por meio da tessitura na pesquisa participante.

## **CAPITULO 1: CONHECER É PRECISO: DIFERENTES OLHARES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é mencionado, definido e explicitado por muitos teóricos nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente aquelas relacionadas a medicina e educação devido as particularidades que instigam os pesquisadores à busca por respostas (GOMES, 2007; LAZZERI, 2010; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2013; PEREIRA, 2014a; BARBOSA, 2014; BARBOSA; FUMES, 2016; DONVAN; ZUCKER, 2017).

Historicamente houve várias definições ao longo do tempo. Inclusive é a “área médica e psicológica, que vêm desenvolvendo uma enorme quantidade de estudos sobre o autismo, propiciando a evolução na codificação do transtorno” (BARBOSA, 2014, p.23). Contudo, antes mesmo de explicitar a respeito do TEA, é imprescindível expor que ele aparece majoritariamente em dois campos do saber: o educacional e o da saúde mental e permeia diversos saberes e estudos, inclusive alguns deles se complementam e/ou se apropriam dos constructos do TEA.

Nesse estudo traremos o enfoque na educação, embora seja indispensável pensar nesse sujeito com sofrimento psíquico. Classificá-lo, mencioná-lo como sujeito com singularidades e direito é condição indispensável e essencial, mas também é necessário expor que ele tem direitos exclusivos devido ao sofrimento que existe na cognição, regulação emocional, dentre outras disfunções advindas da área médica. Por conta dessas particularidades é que o indivíduo com TEA tem direitos conquistados para além daqueles disponibilizados a sociedade em geral (BRASIL, 2012a; 2014).

Os inúmeros estudos problematizam e expressam várias concepções sobre as causas, características e definições da díade do TEA, inclusive algumas falas ampliam as peculiaridades que se relacionam diretamente ao transtorno.

Assim, os diferentes traços e o espectro presente no TEA problematizam diversas visões a respeito de quem seria o indivíduo que possui o transtorno, visto a amplidão de heterogeneidades entre os sujeitos. Há diversos conhecimentos que permeiam o universo da pessoa com TEA e estes se relacionam com os diferentes modos de compreender a pessoa. Nesse sentido, iremos enfatizar os diversos indicadores que permeiam a educação e a saúde desse indivíduo. É importante salientar que “Não há consenso, mesmo dentro de uma mesma cultura, sobre o que é exatamente o autismo ou como ele deve ser tratado”

(GRINKER, 2010, p.12). Iremos discorrer sobre as diversas linguagem que permeia nossa sociedade.

Há diversos conhecimentos no que tange a pessoa com deficiência e nesse estudo iremos explicitar sobre eles relacionando-os a pessoa com TEA. Para tanto nos apoiamos nos escritos de Jannuzzi (2004a) que abordou a historicidade da concepção de deficiência por meio da visão médica pedagógica, vertente psicopedagógica e a vertente que pensa a educação como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural. Desde os primórdios os médicos se debruçaram nos estudos relacionados a deficiência e foram eles que se despertaram para o campo educacional e para as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. “A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo” (JANNUZZI, 2004a, p. 47). Assim a área medica passou a influenciar diretamente o campo educacional.

A vertente psicopedagógica, segunda a autora supracitada, recebeu influência direta da área da psicologia e dos testes de inteligência relacionando o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com deficiência aos princípios psicológicos (JANNUZZI, 2004a). Nessa época se manteve as classes especiais e o forte direcionamento dos estudantes público alvo para as instituições especializadas.

A autora supracitada explicita também sobre a educação como mediação baseada no materialismo histórico dialético e também nos estudos do autor Saviani, buscando mostrar a educação como parte da organização social, na qual "A análise procura mostrar os determinantes principais que atuam na educação – a organização social –, apontando que a mudança, em última instância, depende dessa organização social" (JANNUZZI, 2004b, p. 21). Uma educação que se constitui em ambiente escolar problematizando as questões da prática social de cada indivíduo que nela adentra, buscando “[...] estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema” (JANNUZZI, 2004b, p. 10). Essas são Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano e posteriormente o movimento da integração e da inclusão.

A teoria do capital humano, segundo Jannuzzi (2004b), se relaciona ao exposto no conceito da meritocracia da educação frente ao a aquisição do capital. A pessoa com deficiência nessa época deveria atuar no mercado de trabalho de alguma forma, inclusive desse movimento iniciou-se o treinamento em habilidades específicas, tais como: empacotamento, dentre outras atividades. Desse momento histórico advém o que na atualidade, ainda existe, quanto ao trabalho subalterno das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. As instituições especializadas do século XXI ainda ofertam oficinas

de vida diária e de trabalhos manuais para as pessoas com deficiência em detrimento do desenvolvimento acadêmico. Os movimentos descritos em Jannuzzi (2004a; 2004b) e em Meletti e Ribeiro (2014) não são estanques, nem surgiram de forma pontual, mas antes foram se materializando historicamente de forma sutil e em alguns lugares ainda coexistem.

Jannuzzi (2004b, p. 11) aponta ainda a existência do movimento integração e inclusão como aqueles que se “centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual”. A integração também denominada de normalização se pauta pelo princípio de igualdade de todos e buscava a aceitação da pessoa com deficiência em ambiente escolar e social. Nesse momento histórico o estudante com deficiência tinha que adequar a escola e não o contrário. Quanto ao processo de escolarização desses estudantes seriam ofertadas: acompanhamento, condições de atendimento individual e adaptação curricular. Tais questões, segundo a autora, não se materializaram para todas as pessoas com deficiência, principalmente para aqueles com deficiência intelectual e mental.

A partir da década de 1990, apregou-se o movimento da inclusão. Nele a responsabilidade relacionava-se a escola, explicitando a necessidade de reestruturar o sistema educacional e o processo de escolarização para incluir a todos os estudantes. Esse contexto, historicamente foi percebido como avanço quanto as outras vertentes, contudo ainda há ênfase na educação como redentora dos males sociais (JANNUZZI, 2004b). A autora expõe que para além da inclusão, é possível pensar a educação como influência no processo de transformação social.

Supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar (JANNUZZI, 2004b, p. 22).

Entender o passado, por meio das vertentes, potencializa conhecer o presente e estudar possíveis avanços frente aos desafios inerentes a educação das pessoas público alvo da educação especial. É necessário problematizar cada uma delas e visualizar o que ainda precisa se materializar para que a escolarização desse público se torne real.

Para além das vertentes abordadas por Jannuzzi (2004a; 2004b), há a abordagem social. Essa “incorpora as abordagens sociológicas e antropológicas da explicação do desvio e da divergência. Esta concepção entende a deficiência como um fenômeno de

ordem social e enfatiza as circunstâncias sociais em que alguém é identificado e tratado como deficiente” (NUNES *et al.* 1999, p. 335). Vigotski (1983/1997;1984/2010) ao tratar sobre a pessoa com deficiência em seus estudos sobre a defectologia também enfatizou os aspectos sociais e o desenvolvimento da pessoa em sociedade. Em sua obra, Vigotski (1983/1997), nos remete aos conceitos de deficiência primária e deficiência secundária<sup>16</sup> e ao processo de compensação. Góes (2007) explicita que a compensação em Vigotski é advinda da proposta na qual é possível supera-la por meio da compensação sócio psicológica ou cultural.

Os expostos acima, relacionada a parte histórica da Educação Especial como um todo se relaciona também as pessoas com TEA. Inicialmente o saber da área médica, mais precisamente da psicanálise, foi pioneira nos estudos, inclusive cunharam a nomenclatura e a caracterização sobre o que seria o TEA. Após esse movimento e concomitantemente a ele houve a exploração quanto aos conhecimentos psicopedagógicos/psicoeducacionais que trouxeram os movimentos da área da psicologia e desenvolvimento humano. Essas se debruçaram para desenvolver ações que potencializassem a interação social e o desenvolvimento educacional dos indivíduos com TEA.

Por conseguinte, houve ênfase quanto as questões sobre como a educação contribui no desenvolvimento social e intelectual. Sobretudo, o conhecimento dos movimentos sociais exemplificando a luta de pais e/ou responsáveis para que os direitos sociais se materializassem em seu cotidiano, buscando inclusive respaldo legal por meio da criação e luta para a implementação do prescrito. Há nos conhecimentos dos movimentos sociais a exposição da abordagem social da deficiência, ao qual indivíduos com TEA buscam serem respeitados em suas potencialidades e peculiaridades. Finalizando os conhecimentos que permeiam o universo relacionado a pessoa com TEA, traremos o conhecimento artístico, buscando visualizar o que a literatura e a mídia expõem e as próprias pessoas com TEA sobre seus movimentos em sociedade.

### **1.1 Conhecimento médico**

As discussões relacionadas a educação das pessoas com deficiência, segundo Jannuzzi (1992; 2004a) começaram a ser discutidas desde os primórdios pelos profissionais

---

<sup>16</sup> A primária diz respeito a deficiência biológica e a secundária a deficiência social. A partir destas definições compreendemos que a deficiência primária resulta de caráter biológico, um trauma ou uma má formação (VIGOTSKI,1983/1997). Já a deficiência secundária advém da sociedade, quando está não se prepara para fornecer autonomia para as pessoas com deficiência terem pleno acesso a sociedade como um todo (VIGOTSKI,1983/1997).

da área médica, inclusive foram eles que explicitaram a ideia do que seria hoje a inclusão social. O TEA é citado na área médica como um transtorno mental, explicitado e classificado há mais de 30 anos por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, comumente conhecido pela sigla DSM (APA, 2014; BRASIL, 2015b).

Cabe expor que os “Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares” (APA, 2014, p.14), além do mais os estudos relacionados aos transtornos evoluem constantemente. A APA (2014) define o transtorno mental com objetivos clínicos, de saúde pública e de pesquisa. Expõe que:

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes (APA, 2014, p.20).

Quando pensado a respeito do TEA, ele se configura como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, visto seu aparecimento ser na primeira infância (SCHWARTZMAN, 2011; BRASIL, 2015b). Os indivíduos que possuem essa classificação são atendidos pela área da saúde mental e também pela área da Educação Especial.

Na história do TEA, o marco inicial diz respeito ao estudo de dois médicos, Kanner e Asperger, inclusive foram eles que cunharam a definição básica sobre o TEA, que outrora recebeu diversas nomenclaturas. Kanner transformou o autismo em uma síndrome e divulgou seu conhecimento aos profissionais da saúde mental (GRINKER, 2010). O conjunto de características relacionados ao TEA nos remete ao conceito elaborado inicialmente por Kanner em seu estudo: Os transtornos autistas de contato afetivo (KANNER, 1943/1997).

A literatura aponta ainda que o autor Asperger estudava o mesmo fenômeno no mesmo tempo, sendo que em locais diferentes e que não havia comunicação entre ambos (RIVIERE, 2010; BARBOSA, 2014). A pesquisadora Wing (1997) também pioneira nos estudos sobre o TEA (1997) denominou a diferença entre ambos, estabelecendo assim dois quadros diferenciados de TEA: Síndrome de Asperger e o Autismo de Kanner. Na atualidade o TEA é expresso pela Associação de Psiquiatria Americana como um contínuo. Houve a:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (APA, 2014, p. 42).

A expressão espectro<sup>17</sup> presente no TEA engloba as diversas nuances, assim o transtorno não mais representaria uma linha reta com variações entre o leve e o grave. Rivière explica que:

A ideia de considerar o autismo como um ‘contínuo’, mais do que como uma categoria que define um modo de ‘ser’, ajuda-nos a compreender que, apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou ‘dimensões’ cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (RIVIÈRE, 2010, p.241).

Dessa forma, o termo espectro confirma a heterogeneidade e a amplitude de variações características do TEA em cada indivíduo. Segundo Donvan e Zucker (2017) o termo espectro foi mencionado pela autora ativista Wing que atuou para propagar esse termo.

Dentro dele, argumentava Wing, as características do autismo podiam aparecer em um grande número de combinações e em infinitos matizes de intensidade, ‘até o limite da normalidade’. Esse, asseverou ela com audácia, era o quadro maior que escapara até ao grande Kanner. [...]em 1988 ela havia passado a usar amiúde o termo ‘espectro’ para denotar a mesma ideia [de contínuo das características do autismo] (DONVAN; ZUCKER, 2017, 317).

As particularidades mencionadas unanimemente nos múltiplos estudos relacionam-se com aspectos distintos qualitativamente da interação social, linguagem, movimentos repetitivos e estereotipados (KANNER, 1943/1997; BELISÁRIO FILHO, CUNHA, 2010; CHIOTE, 2013; MELO, 2013; APA, 2014; BARBOSA, 2014; SCHMIDT, 2017). Inicialmente falava-se de uma tríade característica do TEA: interação social, linguagem, movimentos repetitivos e estereotipados, sendo que na atualidade a APA (2013) transformou a tríade em díade, por considerar que o prejuízo qualitativo na área

---

<sup>17</sup> Nos dicionários os significados para o termo espectro são diversos, sendo esses: fantasma; figura imaterial, real ou imaginária que povoa o pensamento, sombra; aparência vã de uma coisa; aquilo que constitui ameaça. Função que caracteriza a distribuição numa onda, ou num feixe de partícula e que exprime essa distribuição. em termos de variáveis apropriadas (comprimentos de onda, frequências, etc.). Fonte: Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 702).

social e de comunicação possui íntima relação. Desse modo, a tríade ficou estabelecida como: “a) déficits sociais e de comunicação e b) interesses fixados e comportamentos repetitivos” (LAPLANE, 2014, p. 231).

Historicamente, Bender, em 1947, considerava que o TEA seria a forma precoce da esquizofrenia, já manifestada na infância do indivíduo (GAUDERER, 1997). No DSM I, de 1952, e no DSM II, de 1968, o TEA permaneceu com a classificação de esquizofrenia infantil (GOMES, 2007; MARTINS, 2012). Com o passar dos anos e com as novas pesquisas, o TEA foi sendo diferenciado da esquizofrenia infantil e a partir do DSM-III, foi definitivamente diferenciado da esquizofrenia infantil tendo como principal ponto diferenciador a idade do aparecimento das características de cada transtorno (GOMES, 2007; GRINKER, 2010; BARBOSA, 2014; SCHMIDT, 2017).

Gomes (2007) e Barbosa (2014) afirmam que o DSM-IV permaneceu trazendo o transtorno com a mesma nomenclatura. Sendo que a partir da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) 10 e do DSM-IV TR que o TEA foi agrupado no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (APA, 2008; OMS, 2000).

A Organização Mundial de Saúde, através da CID-10, descreve os TGD como “Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicações e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (OMS, 2000, p.367). As várias condições patológicas englobadas na CID 10 para o TGD eram classificadas em: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; e, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (OMS, 2000; APA, 2008). Cada uma dessas classificações possui características próprias que as diferenciam. Na atualidade os estudiosos desenvolveram a CID 11, nela houve a retirada da Síndrome de Rett e unificação das condições no termo TEA (APA, 2014; BARBOSA, 2014).

A modificação na definição médica ampliou os cuidados médicos e a rede de cuidados para os indivíduos que outrora eram marginalizados a exclusão social em manicômios psiquiátricos. Mesmo após tantas modificações de nomenclatura fundamentalmente o TEA na área médica continua sendo classificado como transtorno mental. Segundo a APA (2014) o diagnóstico do TEA se relaciona especificamente aos transtornos do Neurodesenvolvimento, que são:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p. 31).

A classificação diagnóstica do transtorno é eminentemente clínica, pelo viés da observação da interação social, relatos dos pais e/ou responsáveis e em alguns casos há solicitação de relatos de outros profissionais, bem como de exames diagnósticos que auxiliam na exclusão de algum outro diagnóstico possível (SCHWARTZMAN, 2011; BARBOSA, 2014). A APA (2014) afirma que:

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados (APA, 2014, p. 32).

A tríade do TEA composta por (a) déficit na interação social e linguagem e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos são mencionadas em diversos estudos (GOMES, 2007; LAZZERI, 2010; ASSUMPCÃO JÚNIOR; KUCYNKI, 2011A; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2013; PEREIRA, 2014a; BARBOSA, 2014; VASQUES, 2015) e advém desde a primeira publicação de Kanner em 1943 (1997). Alguns detalhes são modificados ou ampliados pela APA por se constituírem os critérios diagnósticos utilizados pelos médicos, sob o código 299.00 no DSM e na CID 10 F84.0. A intensidade das manifestações diagnosticadas enquadra o indivíduo no transtorno e no atual DSM há possibilidade do médico utilizar os especificadores de gravidade para descrever, de maneira sucinta, a sintomatologia atual, sendo os níveis de intensidade: Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”, Nível 2 “Exigindo apoio substancial” e Nível 1 “Exigindo apoio”.

Se outrora a APA classificava os indivíduos com TEA sob quatro classificações, agora há unificação da nomenclatura, embora seja possível classifica-los em três níveis. Schwartzman (2011) afirmou que a unificação do termo TEA potencializaria a descoberta de novos conhecimentos e não mais haveria diferenciações entre as pessoas que possuíssem

o transtorno, sendo que os níveis de gravidade continuam separando os sujeitos. Tal diferenciação por vezes estigmatiza e rotula ainda mais as pessoas.

O conhecimento médico dominante advém do DSM<sup>18</sup> que “posa de sabedoria ‘do que fazer’, iludindo quaisquer necessidades de questionamentos teóricos e éticos” (COSTA-ROSA, 2013, p.142). O autor prossegue criticando o DSM (I, II, III, IV, IV-R), ao observar que este não procura refletir sobre o que há por trás destes diagnósticos e quais as suas implicações. Quando há imposição de um diagnóstico, nomenclatura, classificação, há a criação de um rótulo e esse por si só estigmatiza inúmeros indivíduos. Grinker (2010) explicita que sempre observou particularidades em sua filha e isso fazia dela apenas uma pessoa singular, contudo ao receber o diagnóstico da filha passou a vê-la sob o transtorno, ele explicita ainda: “Lembro o dia em que Izabel foi diagnosticada como autista como o dia em que ela se tornou autista [...]” (GRINKER, 2010, p. 35).

Vasques (2008; 2015) considera que este modelo de diagnóstico possui limitações, e não analisa, nem registra as variações qualitativas das interações sociais, abnegando inclusive as características do contínuo presente no TEA.

O diagnóstico do transtorno na área médica é clínico (SCHWARTZMAN, 2011; APA, 2014). Difunde-se tal perspectiva como verdade absoluta. Nesse sentido, apenas a equipe médica seria detentora deste saber para conseguir efetivá-lo. Em contraposição, Padilha (2001) argumenta que o modelo médico não dá conta das teorias sobre o homem, nem sobre as atuações com as pessoas público alvo da educação especial em geral, não oferecendo, subsídios para que a população compreenda os transtornos, inclusive quando se trata do TEA. Consideramos que o diagnóstico não deveria subjugar as práticas de profissionais de outras áreas de intervenção, Vasques (2015, p. 113) ressalta que:

No campo da educação e educação especial é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente.

O olhar acrítico sobre o diagnóstico das crianças com TEA contribui na perpetuação de um olhar voltado para as peculiaridades do estudante, quando na verdade, todo indivíduo deve ser visto como um ser histórico-cultural e a educação necessita buscar um olhar para além das características biológicas do sujeito, dado que o indivíduo é

---

<sup>18</sup> A psiquiatria DSM refere-se ao “psiquiatra atual, seguidor do DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), e do saber e da ética que lhes são correlatos” (COSTA-ROSA, 2013, p. 285).

formado a partir de suas interações com o meio (VIGOTSKI, 1984/2010). Inclusive o diagnóstico não acrescenta informações a respeito da individualidade única de cada criança (LAGO, 2007).

Na atualidade há utilização de instrumentos médicos para além do DSM V. Esses seriam a Classificação Internacional de Doenças (CID) em sua décima versão e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ambas advêm da Organização Mundial de Saúde e são utilizadas de forma complementar<sup>19</sup> (OMS, 2000; 2003). Por intermédio do DSM observamos uma visão relacionada exclusivamente ao modelo médico, biológico, direcionado para os comprometimentos do indivíduo, focando sempre a doença existente e os agravos advindos dela. Já o modelo apregoado pela CIF relaciona-se ao modelo biopsicossocial. Esse modelo “[...] avança no sentido de incorporar outros fatores, como os psicológicos e os sociais, no processo de cuidado em saúde.” (CASTRO *ET AL.*, 2015, p.25). Nele há ênfase para as potencialidades e para as funcionalidades presentes em todo e qualquer ser humano, trazendo um novo olhar sobre saúde, deficiência e individualidade humana. Nesse sentido, “A CIF aplica-se a todas as pessoas, independentemente das condições específicas de saúde, em todos os contextos físicos, sociais e culturais” (OMS, 2004, p.12).

Por vezes, observamos os integrantes da área da saúde rotulando e estigmatizando os indivíduos com foco em suas incapacidades, esquecendo-se de suas funcionalidades. Há ênfase nos diversos escritos da área da saúde quanto aos prejuízos e incapacidades dos indivíduos que são diagnosticados com o TEA (KANNER, 1997; SCHWARTZMAN, 2011; VASQUES, 2015). Tais aspectos paulatinamente estão sendo modificados por meio do uso da CIF (MICCAS, VITAL; D’ANTINO, 2014). Por intermédio dessa classificação o sujeito é notado a partir de suas potencialidades e de suas dimensões de funcionalidade associadas as múltiplas perspectivas nos níveis corporal, pessoal e social. Nela há também a descrição das incapacidades sob o olhar biopsicossocial, sendo que tais descrições não subjagam os indivíduos numa visão do que falta e sim sob um olhar da possibilidade de desenvolvimento. Caiado (2009, p. 333) explicita que por intermédio dessa visão e do exposto na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência

---

<sup>19</sup> A CIF e a CID são complementares e recomenda-se aos usuários usar as duas classificações em conjunto. Enquanto a CID fornece um diagnóstico das doenças, transtornos e outras condições de saúde, essas informações são enriquecidas pelas informações adicionais da CIF sobre a funcionalidade. Se nós usarmos apenas a CID, talvez nós não tenhamos as informações necessárias para fins de planejamento e gerenciamento da saúde. Portanto, o uso da CIF com a CID possibilita coletar dados fornecendo uma imagem completa da saúde e da funcionalidade de forma consistente e comparável internacionalmente (OMS, 2013, p. 41).

(BRASIL, 2009) “[...] o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social”.

No Brasil, a CIF tem tido crescente utilização na área da saúde e também por equipe multidisciplinar (MICCAS, VITAL; D’ANTINO, 2014). Há achados que possibilitam a utilização dela no dispositivo legal brasileiros, haja visto a LBI ter mencionado em seus escritos<sup>20</sup> sobre instrumentos de avaliação biopsicossocial que nos remete a CIF (BRASIL, 2015; CAIADO, JESUS; BAPTISTA, 2017). Além do evidenciado na LBI, as diretrizes brasileiras que avaliam a pessoa com deficiência no âmbito de concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>21</sup> se utilizam de instrumento de avaliação baseado na CIF por meio de um profissional da área médica e da assistência social (BRASIL, 2015c). Tais aspectos foram explicitados no manual prático para o uso da CIF, ao expor que:

O uso dos conceitos da CIF nesse instrumento [de avaliação do BPC] resultou no uso de um número maior de parâmetros do que antes, ajudando a avaliar a elegibilidade de forma mais consistente e precisa. Atualmente, a decisão final sobre a concessão do benefício é tomada com base em uma combinação de avaliações sociais e médicas. O instrumento de avaliação no Brasil é intitulado Avaliação da deficiência e grau de incapacidade – pessoa com incapacidade, e inclui uma seção para dados sociais e demográficos e uma seção com 3 componentes da CIF (funções do corpo, atividades e participação, e fatores ambientais) (OMS, 2013, p.49).

Explicitamente, no que diz respeito a pessoa com TEA, a CIF menciona suas funcionalidades na descrição em função do corpo, por meio do código b122:

Funções psicossociais globais - funções mentais gerais, que se desenvolvem ao longo da vida, necessárias para compreender e integrar construtivamente funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade (OMS, 2004, p.51).

---

<sup>20</sup> Art. 2o [...] § 1o A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência).I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015).

<sup>21</sup> Objetivo geral do BPC: Acompanhar e monitorar o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social - BPC, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, favorecendo seu pleno desenvolvimento e participação social (BRASIL, 2009b, p.01).

Para além desse código, a CIF potencializa sua utilização em ambiente educacional para estudantes com TEA. O estudo de Lopes (2011) explicitou o quanto a classificação potencializa a avaliação das funcionalidades do indivíduo e a organização de atendimentos específicos para o estudante, inclusive no que diz respeito ao planejamento educacional individual (PEI) e as flexibilizações de ensino e metodologia.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) apresenta uma linha de cuidados aos indivíduos atendidos por ela segundo os pressupostos da CIF e o Decreto nº 8368 (BRASIL, 2014) que a regulamenta também segue os preceitos da CIF, expondo inclusive no artigo segundo “§ 2º A atenção à saúde à pessoa com transtorno do espectro autista tomará como base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF e a Classificação Internacional de Doenças - CID-10.” Esse decreto segue o afirmado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009). Há consenso nos dispositivos legais brasileiros no que diz respeito a visão do TEA por meio das funcionalidades e não apenas do caráter de doença apregoadado pelo modelo do DSM.

Como estamos especificamente tratando sobre saúde, nesse capítulo expomos que uma das diretrizes da política está presente no artigo segundo ao afirmar: “III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes” (BRASIL, 2012). Esses medicamentos são prescritos no tratamento médico da pessoa com TEA e constitui direito adquirido. Ademais, o Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014) que regulou a política acima citada trouxe explicitamente direitos relacionados ao atendimento médico no âmbito de Sistema Único de Saúde e dos planos de saúde privado, assegurando atendimento prioritário e diversas competências a ser realizadas pelo Ministério da Saúde.

Assumpção Júnior e Kuczynski (2011b), bem como Chiote (2013) afirmam que cerca de um terço dos indivíduos com TEA usam medicamentos psicotrópicos e/ou vitamínicos direcionados aos comprometimentos psiquiátricos e comportamentos associados. Os autores salientam que a psicofarmacoterapia não é o principal tratamento para o TEA. Os psicofármacos não tratam especificamente o transtorno e sim produzem melhorias nas características centrais, inclusive nos comportamentos repetitivos e hiperativos (BRASIL, 2015b; DONVAN; ZUCKER, 2017).

Para além da saúde, há os conhecimentos da área da Psicologia relacionado a educação e os diversos saberes quanto ao desenvolvimento humano, sendo essas as abordagens psicanalítica, cognitivista, behaviorista e a psicologia histórico cultural. Todas evidenciam diferentes olhares sobre os indivíduos e seus estudiosos buscam elucidar a respeito da pessoa com TEA e seu desenvolvimento, sendo que nesse estudo há o foco para o desenvolvimento humano por meio da psicologia histórico cultural nos estudos de Vigotski. Essa teoria atualmente vem crescendo no que diz respeito aos estudos com indivíduos com TEA (CHIOTE, 2011; BRAGA; ROSSI, 2012; CHIOTE, 2013; MARTINS; GÓES, 2013; BARBOSA, 2014; BARBOSA, FUMES, 2016; NEVES, 2018).

Na obra de Vigotski não há explicitado questões relacionados ao TEA sendo que os saberes concernentes a pessoa com deficiência em seus escritos potencializa inúmeros avanços teóricos e práticos. Ademais o autor se debruçou nos estudos relacionados a linguagem e interação social, que são pontos chaves para compreender o desenvolvimento das pessoas com TEA. Esse desenvolvimento infantil é descrito como:

[...] processo de apropriação da cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos. A criança constitui-se como ser social com e pelo outro, por meio da mediação que a insere no meio cultural (CHIOTE, 2011, p 39).

O pilar da psicologia histórico cultural é o pressuposto da mediação por meio dos instrumentos e signos que potencializa os processos de funcionamento psicológico fornecidos pela cultura. É a partir da mediação que o desenvolvimento humano se faz possível sendo caracterizada por meio da “ [...] relação do homem com o mundo e com os outros homens” (REGO, 2000, p. 50). Vigotski (1984/2010, p. 20) afirma que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

A participação do outro, mediada pela ação, se faz presente na obtenção do conhecimento. A mediação pedagógica existente entre o professor e o estudante auxilia no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem. É por intermédio da mediação pedagógica que os indivíduos se apropria da cultura, independente de possuir ou não uma deficiência. Chiote (2013, p. 44) explicita que “Essa forma de mediação se caracteriza pela

intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas que são imediatas e nem sempre intencionais”. A autora destaca ainda que o processo de aprendizagem ocorre mediante as ações cotidianas, partilhadas nas relações sociais e nas relações de ensino, em se tratando da mediação pedagógica, ela acontece por intermédio do professor como condutor do processo, mediando a participação da criança com TEA, a fim de favorecer aprendizagens, que consequentemente impulsiona o desenvolvimento dessa criança.

Nesse estudo em questão, haverá o foco nessa abordagem. É necessário expor que as estratégias pedagógicas concernentes a Pedagogia Histórico Crítica estão se constituindo, inclusive segue os princípios da Psicologia Histórico Cultural (SAVIANI, 2015).

## **1.2 Conhecimento educacional**

A educação é um dos pilares da sociedade contemporânea, sendo inclusive um direito social consagrado na Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988). É por meio da escola que os indivíduos têm acesso aos conhecimentos científicos e sistematizados pela humanidade. Há a educação formal, informal e a não formal. A primeira acontece por meio da sistematização dos saberes ofertados pela instituição escola. A segunda acontece de forma espontânea por meio dos aspectos culturais, inclusive os relacionados a família e a terceira se materializa em organizações distintas das instituições escolares. Saviani (2013, p. 84) expõe que:

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerarem as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. [...]. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Nesse estudo, há ênfase quanto à educação formal difundida nas escolas relacionados aos saberes científicos. Justamente é nessa escola que a educação é majoritariamente difundida na atualidade. Assim todos os brasileiros têm direito a nela adentrar e usufruir dos saberes científicos acumulados historicamente pelo homem.

Diversos educadores, tais como Saviani (2009; 2013) e Jannuzzi (1992; 2004a), vão explicitar a historicidade presente no campo da educação e difundir os aspectos relacionados ao desenvolvimento dela ao longo do tempo, e o direito dela para com todos os indivíduos, independentemente deste ser ou não do público alvo da educação especial. Jannuzzi (1992) explicita que a educação formal foi democratizada para todos os cidadãos, visando potencializar o desenvolvimento destes para atuar no mercado de trabalho aumentando a produtividade do indivíduo.

A educação para todos não é uma bonificação do Estado e sim uma necessidade dele para formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. Inclusive as pessoas com deficiência adentram a escola, não para terem acesso ao conhecimento e assim tornarem – se cidadãos melhores, mas sim para serem capacitados em algum ofício. Jannuzzi (2004a) salienta que para o Estado é mais rentável educar e oportunizar o aprendizado de um ofício para as pessoas com deficiência do que deixá-los em casa, dito que esses não serão produtores, nem consumidores e ainda dificultarão que sua família atue no mercado de trabalho.

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam os manicômios, asilos e penitenciárias tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho (JANNUZZI, 2004a, p. 53).

Por vezes, no campo educacional é mencionado a educação como benfeitoria do Estado, quando na realidade o ideário neoliberal<sup>22</sup> visualiza o indivíduo relacionado ao quanto ele é capaz de consumir e/ou produzir. Tal exposição vai ao encontro do fato de que a educação do público alvo da educação especial inicialmente, em nosso país, esteve à mercê desse Estado e assim possibilitou o desenvolvimento da iniciativa privada nessa área, quer seja a particular ou a filantrópica (JANNUZZI, 2004a).

Ainda segundo a autora o assistencialismo presente nas instituições de iniciativa privada perdurou durante muito tempo e nesse modelo realizava-se oficinas que ensinavam ofícios subalternos para as pessoas com deficiência. Esses iam as associações filantrópicas para o aprendizado de trabalhos manuais em detrimento dos conhecimentos acadêmicos,

---

<sup>22</sup> O neoliberalismo, Segundo Giron (2008, p. 19), “ Provocou uma modificação organizacional, estrutural e funcional do Estado, minimizando o seu papel (no que diz respeito à garantia dos direitos sociais), tendo como principal preocupação limitar a esfera de influência do público no privado. O neoliberalismo reduziu o indivíduo a um mero consumidor, quando o que passa a ser priorizado não é a liberdade da pessoa, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poderio financeiro mundial. A autora complementa ainda que o ideário neoliberal “trata-se da crescente subordinação da educação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores, e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor (GIRON, 2008, p. 19).

tais como ler, escrever e contar. Com o passar do tempo a educação para o público alvo da educação especial se concretizou por intermédio dos movimentos dos pais que lutavam por uma melhor educação para seus filhos. Assim a Educação Especial foi instituída inicialmente em instituições especializadas, oficinas profissionalizantes, para evoluir posteriormente para classes especiais e na atualidade com o acesso as classes comuns apregoando a educação de todos como fator indispensável ao desenvolvimento econômico do país (JANNUZZI, 2004a). Esse modo de pensar perdura nos dias de hoje.

O Estado brasileiro apregoa o movimento da inclusão escolar, quando na realidade deveria ponderar e disseminar sobre o direito ao processo de escolarização em escola regular, quer seja ela de âmbito público ou privado. Inúmeros são os dispositivos legais que regulamentam e regimentam os direitos dessa população no que se trata a educação e o atual constructo de inclusão escolar é apregoadado.

Barbosa (2014) e Caiado (2015) explicitam que a construção da ideia de inclusão escolar imposta diz respeito ao acesso, permanência e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Contudo o modelo de escolarização preconizada e realizada na prática social relacionada ao movimento da inclusão escolar ainda está em construção no Estado brasileiro, apresentando historicamente grandes desafios, haja vista a garantia do acesso, embora esse nem sempre acompanhe ações de permanência e de aprendizagem no interior da escola regular (SERRA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; LAZZERI, 2010; FREITAS, 2011; MILANESI, 2012; SILVA; ALMEIDA, 2012; GARCIA, 2013; RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017).

No que diz respeito a escolarização, as pessoas com TEA explicitam que estudar em escolas regulares é de suma importância, visto que nelas têm acesso aos conhecimentos científicos, bem como compartilham das relações sociais com seus pares, tendo inclusive nesse espaço a possibilidade de construção de amizades e desenvolvimento pessoal (BITTENCOURT; FUMES, 2017).

A pesquisa supracitada afirma que os participantes com TEA que frequentaram a escola regular durante sua trajetória de vida explicitaram que a maioria dos professores estavam despreparados para lidar com as questões da deficiência. Inclusive “Todos vivenciaram consecutivas mudanças de escola, por diversos motivos, mas principalmente relacionados à fragilidade do sistema escolar em lidar com eles, em suas diferenças” (BITTENCOURT; FUMES, 2017, p. 1490).

Na educação há muitos conhecimentos que permeiam o ambiente escolar e seus integrantes possuem diversas visões sobre o TEA. É possível que alguns desses saberes

sejam atualizados, outros defasados, advindos das mídias televisivas ou dos conhecimentos científicos ofertados pelos livros, artigos formação inicial e continuada. Uma coisa é certa, na atualidade há muito conhecimento a respeito do TEA, ele nunca esteve tão conhecido e visível como em qualquer outra época da história nas mais diversas regiões e/ou cultura (GRINKER, 2010). Por mais que tenha exposição sobre o transtorno, não há consenso a respeito dele nas diversas áreas, o saber ainda é insuficiente. Ainda existe necessidade de inúmeras pesquisas.

As legislações da área da educação e mais precisamente do campo da Educação Especial divulgam inúmeros saberes, bem como disponibilizam apostilas, cartilhas e publicações que são utilizadas nas formações continuadas das escolas nas redes públicas e ofertadas para que cada uma delas possua exemplares. Em nível nacional, há duas publicações que se refere especificamente ao TEA, são esses: “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo” do ano de 1994 e “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento” do ano de 2010. Ambas publicações supervalorizam os conhecimentos relacionados a área médica e psicológica explicitando sobre as características, diagnósticos e modelos de tratamento sobre o TEA havendo, entretanto, omissão quanto a educação e as possíveis práticas escolares e formas de como ensinar a esses estudantes. Há apenas citações quanto aos benefícios dos estudantes com TEA e o modelo de educação relacionado a inclusão escolar.

Quando pensamos em educação na escola regular, é preponderante falar sobre os papéis profissionais dos integrantes da comunidade escolar, da formação inicial e continuada e do papel social da escola. A legislação prescreve que a educação brasileira voltada ao público alvo da educação especial deve ocorrer em escola regular e que o estudante deve frequentar a sala de aula e quando necessário utilizar os serviços do AEE e do profissional de apoio escolar (BRASIL, 2015a). Tais serviços podem ser imprescindíveis para o desenvolvimento acadêmico do estudante com TEA.

É importante expor que esses serviços não se materializam em todas as escolas em âmbito nacional. Há escolas que sequer possuem AEE e/ou os profissionais de apoio escolar. O que acontece na realidade brasileira difere nas diversas escolas de âmbito municipal e estadual quanto ao atendimento educacional ofertado a diversidade de estudantes que ingressam na escola pública. Quando há realização desses serviços na realidade dos estudantes com TEA, há também hiatos e inúmeras dificuldades atrelados a eles. Estudos apontam inclusive que apenas esses serviços não têm possibilitado o

desenvolvimento acadêmico dos estudantes com TEA, sendo necessário novas estratégias (LAGO, 2007; SERRA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; PEREIRA, 2014a; RODRIGUES; MACHADO, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016). O modelo único da SRM não tem atendido a gama de estudantes que nela adentram (PELOSI; SOUZA, 2012; MENDES; CIA, 2012; MALHEIRO; MENDES, 2017). Assim há necessidade de novas formas de organização na escola regular visando ampliar a ascensão acadêmica dos estudantes. Barbosa (2014, p. 60) explicitou que:

Os serviços que poderiam ser ofertados para um melhor atendimento ao estudante com TEA em ambiente de escola regular dizem respeito aos processos colaborativos na escola, sendo estes: parceria colaborativa, ensino colaborativo/coensino, parceria com outros profissionais, entre outros.

Nesse estudo foi exposto quanto os princípios que regem esses serviços e como esses funcionariam em âmbito de escola regular. A parceria colaborativa diz respeito as orientações do professor de Educação Especial para com o professor da sala de aula e comunidade escolar. O ensino colaborativo/coensino se trata da presença de dois professores em sala de aula comum: um sendo especializada em Educação Especial e o outro com a formação generalista do magistério. Ambos lecionariam a turma toda de forma igualitária visando a aprendizagem de todos, inclusive dos estudantes público alvo da educação especial. Já a parceria com os outros profissionais relaciona-se com a presença de terapeutas ocupacionais, psicólogos e outras profissões que forneceriam suporte para o desenvolvimento adequado do estudante em ambiente escolar. Alguns desses serviços tem se materializado em nível nacional, principalmente em escolas cuja pesquisa se realiza junto à comunidade escolar e se materializa dentro dela (RABELO, 2013; MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse sentido há necessidade de realização de estudos longitudinais para observar sua aplicabilidade em ambiente de escola pública regular brasileira. Na escola regular a equipe docente deve a todo momento realizar o planejamento, ensino e avaliação. E esses devem ter relação direta para com todos os estudantes, inclusive para os que possuem o TEA.

No que diz respeito ao planejamento, a escola regular brasileira possui direcionamentos e diretrizes para a construção do planejamento em âmbito de currículo geral. Quanto ao estudante público alvo da educação especial, há o plano do AEE que se configura “[...] como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes

às salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011). Esse plano é restrito ao fazer docente do professor do AEE.

Não há em ambiente de escola regular brasileira um planejamento que responda as necessidades educativas dos estudantes público alvo da educação especial de forma integral, que envolva o que deve ser ensinado em contexto de sala de aula comum, SRM, Educação Física escolar e demais disciplinas e serviços que integram o currículo comum. Estudiosos de diversos estados brasileiros têm se debruçado em buscar uma alternativa viável para o planejamento escolar desses estudantes (PEREIRA, 2014a; AVILA, 2015; SCHMIDT *ET AL.*, 2016; RIBEIRO, MELO, SELLA, 2017). Um desses corresponde a construção de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Esse se constitui como um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem possibilitando sucesso das ações docentes.

O PEI ainda não é utilizado em larga escala em nível de Brasil, sendo que fornece uma forma de organização e auxilia no desenvolvimento educacional (TANNUS-VALADAO, 2014). Inúmeros estudos que abordam a educação escolar para pessoas com TEA, explicitam o planejamento individual como algo de real importância no ambiente escolar (GOMES, MENDES, 2010; PEREIRA, 2014a; SCHMIDT *ET AL.*, 2016; RIBEIRO, MELO, SELLA, 2017;).

A construção do PEI oriunda das necessidades da prática social descrita nos estudos, visto que muitos dos estudantes evidenciam conhecimentos díspares da sala de aula ao qual encontram-se matriculados, tendo dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados pelo professor da sala de aula. No planejamento é possível conhecer as potencialidades do estudante e planejar avanços em nível social e acadêmico.

O PEI necessariamente deve contemplar os objetivos relacionados a vida acadêmica do estudante, nos diversos ambientes que ele frequente. Assim deve ser construído pelos professores que o ensinam em consonância com os objetivos do currículo comum ao qual esteja matriculado. O PEI deve conter os objetivos enumerados para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, habilidades de vida diária, potencialidades do estudante; metas e objetivos; metodologia e recursos didáticos e avaliação (PEREIRA, 2014a; TANNUS-VALADÃO, 2014; AVILA, 2015).

Para além do planejamento, há a materialização do trabalho educativo por meio do ensino. Na realidade de alguns países norte americanos é prescrito que o ensino em ambiente de escola pública regular para estudantes com TEA deve ser de base

comportamental por meio do ensino estruturado e da abordagem do TEACCH<sup>23</sup> (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) (MONTE; SANTOS, 2004; HO, 2013).

Em nível de Brasil, há os aspectos do currículo escolar com direcionamentos legais, quanto ao ensino dos conteúdos gerais e clássicos que deve, a priori, ser ensinado, disponibilizado para todos os estudantes.

Clássico é aquele conhecimento que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. No que diz respeito a escola o clássico é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, relacionado aos conteúdos inerentes a escola. Assim os elementos clássicos são aqueles que sequer chegam a ser questionado, tais como alfabetização, aquisição de conhecimento matemático, entre outros. E, portanto, tais conteúdos devem estar relacionados no currículo como atividade essencial. Há de se pensar na distinção dos conteúdos entre curricular e extracurricular para que assim a escola aprimore seu papel frente a sociedade (SAVIANI, 2013, p. 13).

Esse ensino deve acontecer por meio dos pressupostos das políticas de educação inclusiva, no qual todos os estudantes com ou sem deficiência devem aprender em conjunto. O conhecimento deve ser flexibilizado para que a diversidade de estudantes tenha acesso aos saberes científicos, sistematizados adquiridos pela humanidade ao longo do tempo (SAVIANI, 2009; 2013).

O ensino pode seguir diversos direcionamentos teóricos e práticos, considerando-se que o professor brasileiro tem autonomia sobre como lecionar a seus estudantes, sendo que nos dispositivos legais há hiatos quanto a forma que esse professor vai adotar para lecionar a gama de estudantes presentes em sua sala de aula, inclusive aos estudantes com TEA. Cunha (2008, p. 83) explicita que:

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado.

---

<sup>23</sup> O TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados, bem como organizar o espaço físico, desenvolver horários e sistemas de trabalho, esclarecer e explicitar as expectativas e usar materiais visuais, sempre dando atenção especial ao ambiente social e de aprendizagem e à ação clara de proporcionar uma estrutura para todo o ensino (WILLIAMS; WRIGHT, 2008; D'ANTINO, VINIC, 2011; HO, 2013). Tais ações recebem diversas críticas, uma vez que o condicionamento do comportamento, como aponta Lima (2012), dificulta a espontaneidade e a ação do sujeito em sociedade, principalmente em ambientes pouco estruturados.

De fato, as pesquisas apontam que o ensino tradicional possui inúmeras debilidades quando relacionada as peculiaridades desse público (SERRA, 2008; GOMES, MENDES, 2010; LIMA, 2012; SCHMIDT, *ET AL.*, 2016; DONVAN; ZUCKER, 2017). É necessário conhecer o estudante com TEA para efetivamente auxiliar em seu desenvolvimento, por meio da adoção de novas práticas pedagógicas. Isso em ambiente de sala de aula comum, SRM e/ou demais ambientes que ocorre o ato de lecionar e mediar o conhecimento em instituição escolar.

A prática do ensino para estudantes com TEA tem sido o foco de diversos autores que buscam explicitar caminhos e formas de ensino para esse público (CUNHA, 2010; GOMES; MENDES, 2010; CHIOTE, 2011; GOMES, 2011; LIMA, 2012; CUNHA, 2013; PEREIRA *ET AL.*, 2015; SCHMIDT, *ET AL.*, 2016). Esses estudos enfocam que toda a prática deve estar respaldada nas potencialidades do indivíduo e nas necessidades que ele demanda. Inclusive há ênfase quanto a inexistência de uma forma única para lecionar, levando se em conta a diversidade de características presentes no espectro. É necessário conhecer o estudante e trilhar uma estratégia de ensino para ele, em conjunto com os demais estudantes, por meio das trocas sociais empreendidos em ambiente de escola regular.

O ensino para esses estudantes deve auxiliar na compensação de suas dificuldades. A abordagem educacional defendida nessa tese se relaciona com a pedagogia histórico crítica de Saviani e colaboradores que serão abordadas no capítulo seguinte. Ela fornece pistas de ação para os professores, sendo que em ambiente de escola pública regular brasileira há inúmeras dificuldades em sua materialização. Mas há publicações que se voltam exclusivamente no auxílio aos professores em como lecionar aos estudantes com TEA (CUNHA, 2010; GOMES; MENDES, 2010; CHIOTE, 2011; GOMES, 2011; LIMA, 2012; CUNHA, 2013; GOMES, 2015; PEREIRA *ET AL.*, 2015).

As publicações acima enfatizam que a maioria das dificuldades dos estudantes com TEA se relacionam com as habilidades sociais, interação social, linguagem, presença de movimentos estereotipados e repetitivos, adesão fixa a rotina e hipersensibilidade a alguns barulhos, ruídos específicos, abstração de conteúdos e dificuldade em permanecer em locais com grande agrupamento de pessoas. Nesse sentido é necessário pensar um ensino que levem em conta as peculiaridades dos estudantes e que visem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

“A intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências acadêmicas” (LIMA, 2012, p. 41). Nesse sentido o ensino deve possuir planejamento antecipado,

flexibilização curricular, uso de materiais concretos, realização de atividades grupais, presença de elementos lúdicos.

Guareschi e Naujorks (2016, p. 619) mencionam que: “Em sua prática pedagógica, os professores precisam criar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão previstas em métodos fechados, completos”. Para existir essas ações há necessidade de estudos e procura por inovações. De forma breve é possível pensar em algumas estratégias, tais como: utilizar recursos concretos (visuais), visto que o estudante possui dificuldade na abstração de conteúdos mediados exclusivamente pela exposição oral. Assim é positivo planejar aulas mais dinâmicas, com recursos visuais, tais como utilização de: desenhos (lousa, cartolina e/ou *power point*); contação de história com objetos (chapéu, miniaturas e/ou objetos); materiais concretos (cones, bolas, entre outros); bem como, tornar o invisível em visível para a estudante (concretizar os conteúdos, dá visibilidade aos números invisíveis nas equações:  $X^2 - 3x + 10 \rightarrow 1x^2 + 3x^1 + 10$ ), trabalhar com frases que os estudantes compreendam, visto que eles têm dificuldade em compreender as metáforas, afastando-a assim do real conteúdo abordado (PASSERINO, 2005; BARBOSA, 2014; PEREIRA, BARBOSA; SILVA, 2015; GRANDIN; PANEK, 2016; SCHMIDT, *ET AL.*, 2016). Cabe expor que o concreto deve ser usado como estratégia para estimular o aprendizado dos conhecimentos abstratos<sup>24</sup> (VIGOTSKI, 2009; 2010).

Outra estratégia a ser empregada pelos professores seria passar uma atividade por vez, visto que inúmeros professores utilizam livro didático, enquanto algum estudante ainda copia da lousa o conteúdo, ou mesmo o professor dá aula expositiva enquanto os estudantes realizam alguma atividade anterior. A atenção dividida dificulta o acesso ao conteúdo. O estudante com TEA tem a possibilidade de realizar uma atividade por vez com atenção necessária para adquirir os conhecimentos acadêmicos. Quando o professor realiza diversas atividades ao mesmo tempo, toda a explicação, por mais visível que seja, nem sempre é acessível para o estudante.

É possível também estabelecer o sistema de tutoria, por meio de atividades em dupla de estudantes, desde que ocorra observação por parte do professor e divisão de tarefas. “Ensinar pessoas com autismo exige planejamento, organização, técnica, delicadeza e persistência” (GOMES, 2015, p. 126). Além da diversificação das estratégias de ensino, há também possibilidades quanto ao uso das tecnologias assistivas e aparelhos

---

<sup>24</sup> Iremos explicitar mais sobre esse conteúdo no capítulo a seguir.

eletrônicos visando o ensino de determinados conteúdo. Em estudo anterior, foi possível observar que os estudantes com TEA apresentam facilidade e interesse quanto ao manejo e atenção voluntária quanto à utilização de softwares e aparelhos tecnológicos (BARBOSA, 2014). Quando há o emprego de estratégias que potencializam o desenvolvimento do estudante há ganhos nas habilidades acadêmicas no cotidiano escolar (BARBOSA, BARROS, FUMES, 2015; SCHMIDT, *et al.*, 2016).

Passerino (2005) utilizou numa perspectiva sócio histórica um ambiente digital de aprendizagem<sup>25</sup> para estimular competências acadêmicas em estudantes com TEA, centrando-se inclusive nas necessidades e interesses de cada estudante, promovendo autonomia nos processos de aprendizagem, bem como interação social por intermédio da mediação. A utilização do ambiente digital, em conjunto com a mediação pedagógica do professor, possibilitou o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, havendo inclusive aumento nas interações sociais, por intermédio do computador.

A mediação pedagógica é algo recorrente nas pesquisas com indivíduos com TEA (SILVA; ALMEIDA, 2012; CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014). Tanto ambientes tradicionais de ensino, como ambientes digitais necessitam de mediação para auxiliar no processo de aprendizagem da criança com TEA.

É importante evidenciar que estudos, como o de Chiang e Lin (2007) e Guareschi e Naujorks (2016) afirmam categoricamente que crianças com TEA tem capacidade de aprendizagem das habilidades acadêmicas, relacionadas à leitura, escrita, habilidades de compreensão, entre outras. Cabe assim a cada educador flexibilizar o currículo, os métodos e as estratégias de ensino estimulando o aprendizado de todos os estudantes.

É importante refletir que para além do planejamento e ensino diversificado para os estudantes com TEA, é necessário flexibilizar as questões de avaliação educacional. Não no quesito de sua inexistência, mas sim de sua flexibilização. Todo e qualquer estudante deve ser avaliado, para tanto deve se observar suas particularidades.

As avaliações devem ser diferenciadas. O estudante precisa ter ciência do que necessariamente precisa fazer na avaliação. Uma das estratégias explicitada em Lima (2012) seria diminuir as questões, deixando as mais claras, devido a dificuldades na

---

<sup>25</sup> Ambiente Digital de Aprendizagem: é um ambiente no qual o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno e nas suas necessidades, dispondo de recursos tecnológicos digitais (de hardware e de software) para apoio à comunicação/interação e à construção de conhecimento, além do professor/mediador, os seus alunos, as seqüências didáticas estabelecidas entre as partes seguindo uma concepção construtivista/interacionista do processo de aprendizagem (PASSERINO, 2005, p.129).

abstração do pensamento da pessoa com TEA. Também é necessário ampliar o tempo que o estudante terá na realização de algumas avaliações.

### **1.3 Conhecimento dos movimentos sociais**

Desde a década de 1950 é possível encontrar documentos que mencionem a presença de movimentos sociais ligados as pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004b). Esses começaram a se organizar, buscando dialogar e participar das discussões em prol do cumprimento dos seus direitos. Caiado (2009) salienta que há grupos que se organizam e lutam para que todas as pessoas tenham seus direitos respeitados e por isso denunciam as práticas sociais de exclusão visando garantir de dignidade ao ser humano.

No que diz respeito as pessoas com TEA e sua organização em movimentos sociais, esse datou posteriori as outras associações, datando no Brasil a partir de 1983 (SZABO, 2005), sendo formados em sua maioria por familiares. Muitos dos pais se reuniram em grupos para buscar que os direitos para seus filhos fossem efetivados (CRUZ, 2008; SERRA, 2008; GRINKER, 2010; DONVAN; ZUCKER, 2017). Desde os primórdios, há muitos entraves quanto a obtenção do diagnóstico de TEA e a rede de cuidados necessários para o bom desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo que possui o transtorno.

Muitas vezes, a sociedade se depara com o TEA quando seu filho e/ou responsável recebe o diagnóstico, e por vezes esses não sabem como proceder em prol do desenvolvimento da criança, por isso inúmeros pais se organizam com outros formando associações. Cruz (2008), mãe de um adulto com TEA, escreveu que buscou organizar-se com outros pais e constituir associações, visando obter conhecimentos sobre o TEA e os direitos sociais, para assim construir uma rede de possibilidades de atenção e cuidados para seu filho. A autora mencionou ainda que no decorrer de sua vida e na atualidade faz “[...] parte de movimentos sociais que lutaram pelo direito à integração social dos autistas e pela oferta de serviços especializados destinados a eles” (CRUZ, 2008, p. 11).

Casos como esse de Cruz (2008), Grinker (2010), Marcelino (2010) e dos pais e responsáveis explicitados no estudo de Nunes (2014) evidenciaram que na jornada em busca de conhecimento para lidar com seu filho com TEA, os pais e responsáveis tiveram de ocupar um papel atuante na sociedade em luta pelos direitos inerentes a pessoa com TEA.

Esses movimentos e trajetórias de luta nos estudos científicos são esparsos no que diz respeito ao TEA e aos movimentos sociais, em contraponto inúmeros sites, blogs e

redes sociais abordam essa temática e explicitam os entraves e união dos familiares na luta pelos direitos (NUNES, 2014; NUNES; ORTEGA, 2016; TIBYRIÇA, 2017).

O encontro de ideais dos pais e/ou responsáveis se deu por intermédio de associações que estão presentes na atualidade em quase todos os estados brasileiros (ANDRADE, 2013). Essas se assemelham a pioneira Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) de São Paulo, fundada em 1983 (SZABO, 2005). Essa entidade passou a estimular a criação de associação nos estados brasileiros partilhando o nome, os conhecimentos e as experiências adquiridas (MELLO, 2013).

Em 1988 houve a criação da Associação Brasileira de Autismo (ABRA) que congregou as diversas associações em uma única associação de abrangência nacional (MELLO, 2013), embora cada uma delas permaneça com autonomia. Cada associado da ABRA são pais de pessoas com TEA e cada região do país tem representação nela.

Nunes e Ortega (2016) explicitam que a ABRA não possui fins lucrativos e tem representação no Conselho Nacional de Saúde (CNS), no Conselho da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) e no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) tendo a intenção de representar em nível nacional e internacional as associações que se relacionam diretamente a efetivação dos direitos das pessoas com TEA.

Cruz (2008), antiga presidenta da ABRA e atuante na CORDE, salienta o quanto teve de reivindicar para que ações se efetivassem quanto ao cumprimento dos direitos sociais como educação e saúde. As famílias reivindicavam e ainda permanecem em busca de ações relacionadas aos centros de reabilitação; protocolo médicos para o diagnóstico do TEA; centros de referências com profissionais qualificados para o atendimento. No que diz respeito as pessoas com TEA na idade adulta há entraves acontecendo no Brasil e em diversas partes do mundo quanto as residências inclusivas<sup>26</sup> (CRUZ, 2008; GRINKER, 2010; MELLO, 2013; NUNES, 2014).

---

<sup>26</sup> Serviço e/ou lugar no qual os adultos com TEA possam viver em condições adequadas e seguras, principalmente aqueles que apresentam comportamentos agressivos e/ou não possuem responsáveis (CRUZ, 2008; MELLO, 2013). A LBI conceitua “residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos” (BRASIL, 2015a). Na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) há previsão quanto ao direito “à moradia, inclusive à residência protegida” (BRASIL, 2012a).

Os pais e responsáveis, individualmente e reunidos em associações, lutam constantemente para que os direitos as pessoas com TEA se materializem no cotidiano da vida diária. “Muitos pais ainda lutam para encontrar lugares apropriados para o filho autista. Brigam com sistemas de educação, valem-se de advogados, registram queixas e processam legalmente instituições envolvidas” (GRINKER, 2010, p. 30). As lutas permeiam questões educacionais, de saúde, mercado de trabalho, dentre muitos outros.

Tibyriça (2017) em seu estudo explicitou que inúmeras das batalhas judiciais que dizem respeito a aplicabilidade e garantia dos direitos sociais obtém aprovação por parte do judiciário, inclusive os que se relacionam a educação em escola regular. Ainda segundo a autora a todo um conhecimento por parte dos juristas que potencializam a busca pelo cumprimento do direito prescrito, sendo que ainda há necessidade da ampliação dos conhecimentos legais pelos juristas no que se tratam aos avanços da legislação brasileira concernentes a Educação Especial.

Para aqueles que possuem filhos com TEA a luta é contínua. Grinker (2010), antropólogo e pai de uma criança com TEA, escreveu um livro com a perspectiva histórica e especulativa sobre as questões culturais relacionadas ao TEA em diversas partes do mundo, inúmeras das histórias expressas pelo autor realçam a luta cotidiana de pais e/ou responsáveis para que seus filhos tenham acesso a vida em sociedade. Muitos desses pais lutam incessantemente para que seus filhos possam usufruir da vida em sociedade.

Há batalhas legais para matrícula de seus filhos nas escolas regulares, para atendimento individualizado educacional, para atendimentos de saúde e para diagnósticos médicos que possibilitem o acesso dos indivíduos aos direitos que dizem respeito a pessoa com deficiência amparada em diversos dispositivos legais.

Desde a década de 60 até os dias atuais os pais iniciaram os movimentos sócias em prol da luta pelos direitos dos seus filhos com TEA (MELLO, 2013; NUNES, 2014). Ainda sobre isso, Donvan e Zucker (2017, p. 514) explicitam que:

Durante quarenta anos, a partir da década de 1960, o trabalho de apoio ao autismo foi uma missão levada a cabo quase inteiramente por mães e pais dedicados a melhorar o mundo para seus filhos. Eram deles as vozes que se ouviam, falando por gente que não podia falar por si. Em nome dos filhos, eles mudaram o mundo.

Algumas dessas crianças com TEA se desenvolveram e se tornaram adultas e partir de 1993 iniciaram um movimento social denominado de neurodiversidade no qual os próprios indivíduos com TEA passaram a se expressar sobre suas lutas e uma delas foi quanto ao respeito a condição de ser humano com o transtorno. Possuir o TEA não deve ser condição que os menospreze e sim uma diversidade na individualidade de cada pessoa,

tendo em conta que os indivíduos que são diagnosticados com TEA são plurais e cada um possui inúmeras potencialidades e peculiaridades. O movimento da neurodiversidade advoga que ter o TEA é apenas uma maneira de ser humano e afirmam enfaticamente “não chorem por nós” como lema para aqueles que veem na condição do transtorno algo negativo, que necessita ser curado e erradicado da sociedade (DONVAN; ZUCKER, 2017, p 559). O TEA é uma diversidade presente na humanidade e, portanto, sua condição deve ser respeitada e reconhecida em sociedade (ORTEGA, 2009).

O grupo da neurodiversidade tem embate profundo quanto aos movimentos extremistas que buscam a cura para o TEA. Sobre as diferentes formas de expressão e conflito entre os movimentos, Ortega (2009, p.71) explicita que:

Os grupos de pais e profissionais objetam que a maioria dos autistas, especialmente as crianças, não tem condição de saber qual é decisão correta, e que as vozes do movimento [neurodiversidade] são de indivíduos que não deveriam ser considerados autistas. São acusados de estar no extremo mais funcional do espectro do transtorno, beirando a ‘normalidade’, uma situação muito díspar da vivida pela maioria das crianças autistas. Tratar-se-ia de uma minoria que se advoga o direito de falar no nome de uma maioria que não possui as capacidades cognitivas e emocionais requeridas para essa tomada de decisão.

Os conflitos enunciados entre os movimentos que defendem a descoberta da cura para o TEA e o movimento da neurodiversidade são acirrados. Os pais que desde a década de 60 lutam pela visibilidade em relação ao TEA, a prescrição e o cumprimento de direitos temem que os financiamentos e os direitos adquiridos sejam prejudicados, visto que o movimento da neurodiversidade apregoa o aceite quanto a sua condição. O grupo vai de encontro a algumas formas de tratamento e terapias utilizadas para os indivíduos com TEA. Tratamentos esses que os indivíduos participaram no decorrer de sua vida e se sentiram prejudicados, tendo como exemplo algumas práticas da abordagem comportamentais, quelção<sup>27</sup> e utilização de determinados medicamentos (ORTEGA, 2009; DONVAN; ZUCKER, 2017). Há movimentos de pais que chegam a duvidar quanto aos participantes da neurodiversidade possuírem o transtorno. Se as pessoas que participam do movimento da neurodiversidade podem ou não estar dentro do espectro é algo a ser problematizado. Factualmente, o diagnóstico do TEA é iminentemente clínico e atualmente

---

<sup>27</sup> Um procedimento de terapia alternativa no tratamento do TEA, no qual o indivíduo recebia doses de substâncias que removiam os metais pesados e acumulados do corpo. Esse tratamento com quelato possuía efeitos colaterais tóxicos e, em casos raros, podia causar a morte do indivíduo (DONVAN; ZUCKER, 2017).

não há evidência que comprove cientificamente sua existência. Inclusive todos as subdivisões que outrora existia no autismo, dentre eles as pessoas com síndrome de Asperger, foram unificados<sup>28</sup>. Assim não há como expor quem teria ou não o TEA. Há sim diagnósticos médicos e as pessoas que participam do movimento neurodiversidade possuem essa indicação médica (ORTEGA, 2009; DONVAN; ZUCKER, 2017).

Na teoria de Vigotski (1983/1997; 1984/201) e em seus estudos relacionados a defectologia (pessoas com deficiência) a questão dos mecanismos da compensação estão presentes nos indivíduos que possuem alguma deficiência. Essa compensação vai além dos aspectos biológicos. Vigotski (1983/1997, p.9) ressalta que:

*La compensación del defecto se produce por una vía indirecta muy compleja, de carácter social y psicológico general; no se trata de que el ciego vea a través de los dedos, del tacto, sino de que se formen mecanismos psicológicos que permitan a través de esta vía, compensar la falta de la visión. Por esta concepción, nueva en su época, Vigotski postuló: 'Así algún órgano debido a la deficiencia morfológica o funcional no logra cumplir enteramente su trabajo, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano, para crear sobre el órgano o la función deficiente una superestructura psíquica que tienda a asegurar el organismo en el punto débil amenazado'.*

A compensação nos remete as potencialidades das pessoas com deficiência e a forma com as quais conseguem se desenvolver, indo além da deficiência que o seu corpo possui, utilizando não apenas os aspectos biológicos, mas também os sociais. A formação da personalidade, a partir da compensação, ocorre pelo ideário de seu desenvolvimento futuro, inclusive no que diz respeito ao seu desenvolvimento cultural.

#### **1.4 Conhecimento legal**

A pessoa com TEA, na sociedade brasileira tem garantido pela constituição federal os mesmos direitos que todo e qualquer cidadão (BRASIL, 1988). Sendo que essa população requer alguns cuidados advindos do transtorno ao qual possui. Há necessidade de modificação e ampliação de alguns atos para que o direito se materialize. Para tanto a sociedade e as famílias dessas pessoas lutam para que as modificações sejam realizadas e os direitos se concretizem para todos. Serra (2008, p. 65) salienta que:

---

<sup>28</sup> [...] muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (APA, 2014, p. 32).

Historicamente, os avanços nas políticas públicas e a criação de instituições foram conquistas das famílias que, muitas vezes, não encontrando espaços na sociedade que pudessem abrigar, tratar e educar seus filhos, acabaram por criar alternativas isoladas.

Os entraves se relacionam com elevado grau de importância aos quesitos de saúde e educação. Assim o indivíduo com TEA permeia essas duas áreas nos dispositivos legais. Na saúde ele é pensado na área da saúde mental e na educação na área da Educação Especial. Assim há lei e decretos nesses dois campos de saber.

Uma das maiores imprecisões relacionados a pessoa com TEA era em qual legislação a mesma se classificava. A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015a) explicitam que a pessoa com deficiência é

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Na definição acima o TEA estaria presente no impedimento de longo prazo de natureza mental, sendo mencionado no DSM V como transtorno mental (APA, 2014). Outrora ele esteve presente no DSM IV TR também caracterizado como transtorno mental sendo explicitado no subgrupo de transtorno global do desenvolvimento, nomenclatura essa utilizada nos dispositivos legais (BRASIL, 2008a; 2009; 2011; 2013).

Um fator de extrema relevância marcou as discussões no que diz respeito a nomenclatura da pessoa com TEA, um deles foi a adoção do termo pela Lei nº 12.764 (2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2012; 2014). Inclusive esses documentos explicitaram que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Esse conhecimento legal no que diz respeito ao TEA é relativamente novo. E representou grande avanço quanto a luta dos movimentos sociais que há anos buscava sua aprovação (NUNES, 2016; CAIADO, BAPTISTA; JESUS, 2017). Antes dessa lei havia grandes hiatos relacionados aos direitos e ao conceito legal que explicitasse claramente que a pessoa com TEA é pessoa com deficiência<sup>29</sup>. Em muitas instâncias não havia a admissão do TEA ser uma deficiência,

---

<sup>29</sup> Parágrafo único. Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo

foram necessárias inúmeras lutas dos movimentos sociais para que a legislação brasileira consagrasse e explicitasse a conformidade do TEA ser integrante do conceito amplo de pessoa com deficiência (NUNES, 2014; CAIADO, BAPTISTA; JESUS, 2017).

Além dessa informação, está contida nos escritos da Lei a definição e explicitação sobre o TEA:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A definição sobre o TEA no texto da Lei tem relação direta com o difundido no DSM V (APA, 2014). Essa consonância retrata o quanto o TEA é visto predominantemente pelo modelo clínico apregoadado pela área médica, sendo que não há exposição clara quanto ao transtorno mental. Há uma salvaguarda quanto ao sofrimento psíquico inerente ao transtorno. É necessário que as políticas e as intervenções nas diferentes áreas vejam o sujeito com TEA para além da visão imaginativa positiva apregoadada. Há inúmeros indivíduos que padecem e precisam que, de fato, seus direitos se materializem.

Dois anos após a promulgação da Lei nº 12.764, entrou em vigor o Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2012; 2014). Esse decreto reafirmou inúmeros aspectos relacionados à saúde e à educação da pessoa com TEA, bem como complementou aspectos da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014).

A pessoa com deficiência no âmbito da LBI (2015a) tem direito a escolarização em escola regular, com acesso a matrícula em sala de aula comum, serviço de AEE e profissional de apoio escolar. O indivíduo com TEA tem a prescrição desses direitos nos dispositivos legais, tendo inclusive destaque quanto as consequências punitivas<sup>30</sup> em caso de recusa da matrícula pelo gestor escolar (BRASIL, 2012a; 2014).

---

Facultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

<sup>30</sup> Art. 5º Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o caput do art. 7º da Lei nº 12.764, de 2012. § 1º Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o caput, no âmbito dos estabelecimentos de ensino

Inúmeros avanços foram prescritos nos dispositivos legais relacionados ao TEA e a educação (BRASIL, 2012a; 2014). Um deles que sempre foi alvo de reivindicação pelos profissionais é a figura do profissional de apoio escolar (LAGO, 2007; GOMES, MENDES, 2010; LAZERRI, 2010; RABELO, 2012; FONSECA, 2016; BARBOSA, 2017). Na legislação está posto que:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2014).

A lei e o decreto de que trata o caput acima já havia explicitado sobre o acompanhante especializado, sendo que esses não apresentaram questões específicas quanto ao profissional, sua formação, ou a forma que deveria ocorrer o serviço de apoio a escolarização dos estudantes. Saviani (2011b, p.04) afirma que “As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita de resolvê-las”. Nesse sentido, muitos dos dispositivos legais brasileiros expõem direitos, mas não problematizam, nem fornece orientações para que o prescrito se materialize no cotidiano escolar. A partir do momento que foi pensado em um novo serviço, há indispensabilidade de ponderar como ele acontecerá no cotidiano escolar, quem o realizará e qual a formação mínima exigida para o cargo. Como a escola poderá se organizar quando há tantas lacunas que suscitam dúvidas? Ou como o profissional poderá atuar junto ao estudante sem saber seu papel dentro da escola?

Algo sobre a função foi exposta na nota técnica nº 24 de 2013 destinada a orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Nela o acompanhante especializado vem sob a nomenclatura de profissional de apoio. Há exposição de que:

---

a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. § 2º O Ministério da Educação dará ciência da instauração do processo administrativo para aplicação da multa ao Ministério Público e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE. § 3º O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência. Art. 6º Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente. Art. 7º O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público (BRASIL, 2014).

Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio: Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (BRASIL, 2013, p 4).

Tal conteúdo evidencia que esse serviço se refere aos cuidados gerais e há menção quanto aos aspectos de auxílios nas atividades pedagógicas. Um ponto forte das informações é que trazem a não substituição e sim a parceria com a escolarização e com o AEE, inclusive clarifica a existência de uma avaliação quanto a continuidade ou não do serviço. Contudo há necessidade de alguma teoria que respalde o fazer desse profissional, bem como das inúmeras solicitações das escolas quanto ao serviço de acompanhamento. A legislação brasileira sequer prescreve quantos estudantes devem ser assistidos por um único profissional, suscitando dúvidas e dificuldades no agir dentro do cotidiano escolar.

Na LBI (2015a) sequer há menção da nomenclatura de acompanhante especializado, contudo a função de acompanhar o estudante na escola é exposta em três ocupações:

[...] XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015a).

Esses três profissionais têm potencialidade de auxiliar na permanência do estudante com TEA na escola regular desde que possua direcionamentos. A função do acompanhante especializado exposto na legislação brasileira (BRASIL, 2012a; 2013a; 2014) coaduna em certa medida<sup>31</sup> com o exposto na LBI sob a nomenclatura de profissional

---

<sup>31</sup> Na introdução do texto explicitamos que a luta dos movimentos sociais relacionados a pessoa com TEA reivindicou um acompanhante especializado, que compreendesse sobre o transtorno e sobre as flexibilizações necessárias ao ensino das habilidades acadêmicas. Sendo que após a LBI (BRASIL, 2015)

de apoio escolar. Ainda sobre esse ofício, a SEMED de Maceió (2016b) trouxe a nomenclatura de auxiliar de sala na modalidade de Educação Especial. Há nesse Guia de Educação Especial inúmeros esclarecimentos, dentre eles é exposto que:

Os auxiliares de sala são apoios importantes ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência ou autismo, no ensino regular, desempenhando um papel relevante para estimular sua autonomia e independência. Sua principal atribuição é operacionalizar as atividades propostas pelo professor, assegurando o bem-estar geral dos estudantes, em especial sua saúde e higiene. Dessa maneira, colabora para que o estudante com deficiência tenha condições de participar de atividades pedagógicas. Em determinadas situações, o auxiliar de sala pode cooperar na realização de atividades pedagógicas, participando e interagindo com o professor da sala comum e com o professor de AEE, colaborando para a criação de condições para que o estudante desenvolva seu aprendizado (MACEIÓ, 2016b, p 97).

Nesse documento há ainda detalhamento quanto as atribuições desse profissional, no que diz respeito as ações individuais e partilhadas:

I – participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos e de grupos de estudo na unidade educativa; II – seguir a orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de outros profissionais que acompanham esse(s) aluno(s); III – aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa e Tecnologia Assistiva fornecidos pelos profissionais do ensino e sob orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais; IV – colaborar com o professor na realização de relatórios e/ou avaliações do desempenho do(s) aluno(s); V – auxiliar o(s) aluno(s) com deficiência em sua alimentação, de acordo com as orientações dos profissionais que o(s) acompanha(m) e familiares ou responsáveis; VI – auxiliar o(s) aluno(s) em sua higiene, conforme orientações dos profissionais que o(s) acompanha(m) e familiares ou responsáveis, de acordo com as particularidades de cada aluno; VII – auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiá-lo(s) quando caminhar, ainda que tenha(m) dificuldade, e/ou colocá-lo(s) e acompanhá-lo(s) no andador, de acordo com as orientações dos profissionais que acompanham o(s) aluno(s) e familiares; VIII – acompanhar o(s) aluno(s) no recreio, incentivando a interação com os demais estudantes da unidade escolar; IX – acompanhar e auxiliar o(s) aluno(s) nas aulas de Educação Física e outras atividades desenvolvidas na escola, estimulando-o(s) a fazer exercícios e atividades assistidas; X – buscar orientações pedagógicas específicas do(s) aluno(s) com deficiência (s) diretamente com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais; XI – resolver questões administrativas diretamente com o gestor da escola; XII – conhecer o histórico do estudante, buscando informações nos relatórios anteriores; XIII – socializar e discutir com os professores da SRM qualquer informação em relação ao estudante, recebida pela família ou por outros profissionais; XIV – participar de

---

tem se observado a utilização do profissional de apoio escolar que sequer tem em sua prescrição a formação nas áreas da educação.

formação continuada oferecida pelo Departamento de Educação Especial da rede municipal de ensino (MACEIÓ, 2016b, p 98-99).

O exposto acima traz atribuições generalizadas e condizentes com o fazer profissional, sendo o norteador das ações. Há inclusive menção quanto a participação do profissional nos âmbitos de planejamento escolar, avaliação e profissionais que poderão supervisionar sua prática. O guia de educação prevê ainda ações desse profissional caso aconteça ausência do estudante:

I – acompanhar outro(s) aluno(s) com deficiência, de acordo com a necessidade do dia; II – permanecer na unidade educativa desenvolvendo atividades como: estudo, pesquisa, confecção de materiais de acordo com o planejamento do professor e das orientações dos professores da SRM; III – receber orientações dos professores da SRM; IV – o auxiliar do(s) aluno(s) com deficiência não poderá substituir o professor regente no sentido de planejar atividades pedagógicas para os estudantes com deficiência ou para o grupo; V – não ministrar as aulas para este ou outros grupos, mas deverá colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula, acompanhando as atividades do(s) aluno(s) com deficiência, conforme o planejamento do professor; VI – participar das atividades de acordo com a organização da Unidade Escolar e as diretrizes curriculares vigentes (MACEIÓ, 2016b, p 99).

A exposição de que o profissional pode acompanhar outro estudante, demanda conhecimento sobre ele, nesse sentido há margem para que o profissional esteja vinculado a escola como um todo e não apenas a um único estudante. Nesse sentido, o profissional desempenha funções frente ao estudante com TEA que acompanha e também a comunidade escolar como um todo. Há ênfase a não ação docente e ratificação quanto a não ministração de aulas, embora seja possível colaborar com o planejamento do ato educativo.

Os conteúdos expostos no guia da educação especial orientam o fazer do profissional, inclusive as atribuições contidas no papel potencializam averiguações frente ao fazer profissional. Cada profissional que adentra na função recebe por escrito suas atribuições e há ênfase quanto ao cumprimento delas nas formações continuadas que esses profissionais participam junto ao departamento da Educação Especial do município. No capítulo de análise dos dados tais características serão melhor explicitadas e discutidas.

Em nível nacional há algumas legislações que tratem sobre a pessoa com TEA como exposto anteriormente. No estado de Alagoas ainda não há lei que tratem especificamente sobre o TEA. Há apenas um projeto de Lei que não foi votado em plenária<sup>32</sup>. Contudo o município de Maceió avançou nos dispositivos legais. Há duas leis

---

<sup>32</sup> Informação obtida por meio de busca em sítios da internet, bem como no site da assembleia legislativa de alagoas. Disponível em: < <http://www.al.al.leg.br/>>. Acessado em 15 de agosto de 2017.

que tratam especificamente sobre o TEA. A Lei municipal nº 6374 que institui o dia mundial de conscientização da síndrome Espectro Autista em Maceió (2015) e a Lei municipal nº 6529 que estabelece princípios para a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (2016) (MACEIÓ, 2015b; 2016c).

A primeira Lei instituiu o dia mundial da síndrome do espectro autista a ser comemorado todo dia 02 de abril. Nesse sentido a prefeitura passou a incluir esse dia no calendário municipal e foi prescrito que todos os órgãos públicos da municipalidade e do legislativo de Maceió deverão acender uma luz azul no dia 02 em comemoração ao dia (MACEIÓ, 2015b).

Já a segunda Lei trouxe o exposto na política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, acrescentando os cuidados relacionado a internação asilar “Art. 9º - É vedada a internação de pacientes portadores de transtornos do espectro autista em instituições com características asilares [...]”. Esse aspecto é citado na política nacional no que diz respeito a observação do art. 4 da Lei nº 10.216 de 2001 (BRASIL, 2001b).

As leis municipais expostas anteriormente têm relação direta com a legislação nacional, não havendo avanço substancial no que se refere a luta pelos direitos da pessoa com TEA. Legislações municipais e a pessoa com TEA são descritas em Nunes (2014) com progressos reais no município do Rio de Janeiro e Volta Redonda que prescreveram direitos a pessoa com TEA previamente a legislação nacional.

Há ainda a necessidade de novos entraves no que diz respeito a prescrição e efetivação dos direitos e “Coletivamente, numa correlação de forças conjunturais nos atrasamos ou apressamos a chegada de mudanças substantivas” (SANFELICE, 2006, p.38) que a cada instante haja reflexão atrelado a ação objetivando modificações na prática social. Até mesmo porque na atualidade ainda há pais que brigam na justiça para que seus filhos tenham acesso aos sistemas de educação (GRINKER, 2010) e que a permanência se efetue com o serviço de acompanhante especializado sem que os pais e/ou responsáveis necessitem onerar o orçamento financeiro quando opte pela escola regular de âmbito privado (BRASIL, 2015a).

Outro dispositivo legal que se relaciona com a pessoa com TEA diz respeito à Lei nº 13.438 (BRASIL, 2017) que expõe em seu parágrafo quinto que:

É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de

acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico.

Tal prescrição possibilita o conhecimento prévio quanto as particularidades do desenvolvimento da criança, podendo desde a mais tenra idade se beneficiar de atendimentos específicos de acordo com sua condição de desenvolvimento. Inúmeros autores explicitam a importância e os benefícios de um atendimento precoce no que diz respeito às crianças com TEA (SCHWARTZMAN, 2011; MELLO, 2013). Inúmeros pais relatam dificuldades em obter o diagnóstico relacionado ao TEA (CRUZ, 2008; GINKER, 2010) e isso impossibilita o acesso a alguns serviços especializados de saúde e educação que potencializam o desenvolvimento da criança, nesse sentido a Lei supracitada significa ganhos substanciais para tais famílias e indivíduos.

Muitos são os direitos prescritos, mas a sociedade organizada tem conseguido avançar rumo a concretização de seus direitos. Saviani (2014a) problematiza a necessidade de distinguir entre a proclamação do direito e sua efetivação. O Estado brasileiro é mister em prescrever e impreciso quanto a execução e fiscalização do prescrito. Estudos de Saviani (2009; 2014a; 2014b), Duarte (2015), dentre outros, salientam a necessidade de um repensar quanto a concepção de mundo e de escola atrelada ao ideário neoliberal.

Duarte (2015) defende a concepção de mundo a partir daquela que articule o conhecimento objetivo da natureza com a organização coletiva consciente da sociedade, inclusive no que diz respeito aos posicionamentos pessoais sobre a vida, comunidade, natureza e a relação destas entre outros aspectos. Cabe salientar que a concepção de mundo possui características singulares em cada indivíduo, sem deslocar-se do constituído coletivamente. Deste feita a concepção de mundo quando embasada no materialismo histórico-dialético fornece indícios para que o sujeito possua uma visão crítica e coerente sobre e com a sociedade, rompendo assim com os paradigmas constituídos a favor da classe dominante.

A educação escolar da atualidade, fornece uma falsa neutralidade, beneficiando o sistema dominante e negando aos estudantes uma visão que o liberte e possibilite assim sua real emancipação e rompimento com a atual lógica do capital. Assim urge que modificações sejam realizadas e que a escola obtenha novamente sua função social, fornecendo conhecimentos que beneficiem a aquisição de saberes libertadores, formando indivíduos capazes de se transformar e assim modificar a sociedade que o cerca.

### 1.5 Conhecimento artístico

As pessoas com TEA são foco de estudos, discussões, reflexões e olhares sociais. Embora o transtorno tenha sido alvo de inúmeras exposições, ainda é foco de diversos olhares na sociedade. E como tal suscita expressões nos diversos meios midiáticos. As temáticas relacionadas ao TEA, na atualidade estão presentes nos meios de comunicação e em programas televisivos como novelas, telejornais e programas diversos (GRINKER, 2010; D'ANTINO; VINIC, 2011).

Além dos programas televisivos o TEA se faz presente no meio artístico no que se relaciona as artes, tais como cinema, literatura, artes plásticas, dentre outros. Os movimentos dos pais e dos próprios indivíduos expõe sobre o transtorno de forma artística e pessoal. Há diversos livros escritos por pais (SZABO, 2005; CRUZ, 2008; MARCELINO, 2008; GRINKER, 2010), avô (THOMPSON, 2014), irmão (SHAWN, 2015) e indivíduos que possuem o diagnóstico de TEA (HIGASHIDA, 2014; SCHOVANEC, 2014; GRANDIN; PANEK, 2016). Os livros trazem informações pessoais e científicas a despeito do TEA, de como cada pessoa teve de lidar com o transtorno em seu cotidiano e como esse fenômeno alterou significativamente sua vida. São exemplos reais que potencializam reflexões e novas formas de contemplar o TEA.

Tais exposições estão intimamente relacionados a visão que cada pessoa tem sobre o transtorno e como essa tem relação direta com os aspectos culturais. Visto que “Não há consenso, mesmo dentro de uma mesma cultura, sobre o que é exatamente o autismo ou como ele deve ser tratado (GRINKER, 2010, p.12). Culturalmente o TEA pode ser visualizado por olhares diversos e é justamente esse olhar que permeia o universo artístico e factual.

Sabemos que meios de comunicação, em especial a televisão, funcionam como interface entre a população e o seu acesso à ‘informação’; que, ao veicularem a imagem de crianças e adolescentes com Autismo ou com síndrome de Asperger, o fazem com foco dirigido às suas características bizarras, às idiosincrasias como as estereotípias, as ilhas de habilidade, as dificuldades de ordem relacional, dentre outras, sendo frequentemente apresentadas, em programas de auditório, como gênios (D'ANTINO; VINIC, 2011, p. 315).

As perspectivas expostas acima são visualizadas inclusive no universo artístico, tal como o cinema. Encontramos diversos filmes<sup>33</sup> que abordam diretamente o transtorno. As histórias retratadas nos filmes (RAIN MAN (1988), GILBERT GRAPE: APRENDIZ DE UM SONHADOR (1993), CÓDIGO PARA O INFERNO (1998), UMA VIAGEM INESPERADA (2004), ADAM (2009), TEMPLE GRANDIN (2010), TÃO FORTE, TÃO PERTO (2012), TUDO QUE QUERO (2018)) buscam retratar o cotidiano das pessoas com TEA, seus familiares, os dramas e as inúmeras dificuldades relacionadas a vida em comunidade. Nesse sentido:

O cinema representa, no universo da arte, talvez a mais significativa fonte de alimento do imaginário social. Seu alcance às massas, de um produto formatado no viés das culturas que o fabricam, pode, por um lado, globalizar conhecimentos, mas, por outro, solidificar mitos e preconceitos, nas mais diferentes áreas que pretenda discutir (D'ANTINO; VINIC, 2011, p. 317).

É importante expor que os filmes e as exposições artísticas que tratam sobre o TEA tem difundido informações sobre o transtorno e de alguma forma esses aspectos, antes desconhecidos, têm sido acessíveis a sociedade como um todo. Embora haja prevalência nas produções cinematográficas quanto a figura enigmática dos personagens. Segundo Baldo e Guimarães (2007) os aspectos intrigantes potencializam a mercantilização do filme, gerando mais espectadores. Há toda uma conjuntura econômica que potencializa o mistério dos personagens e suas histórias relacionadas ao transtorno.

De certo, o TEA se tornou muito mais conhecido e visível do que em qualquer outra época da nossa história e isso favorece o acesso ao conhecimento e possibilita que o TEA pareça menos exótico que outros transtornos já conhecidos na atualidade (GRINKER, 2010). Tal compreensão tem sua ambiguidade. Na pesquisa de Lago (2007), uma das professoras, foco do estudo, expôs que possuía resistência em lecionar estudantes com TEA, devido a imagem que fazia desses indivíduos após assistir um filme, visualizando-os como alguém que não olha e extremamente inteligente.

Mesmo que nos filmes citados reúnam seriedade quanto aos aspectos característicos, havendo apenas em algumas cenas presença caricaturizada de quem seria o indivíduo, é possível que as pessoas se atenham a algum aspecto e criem representações sociais e ideias pré-concebidas distante da realidade. Numa visão macro há conhecimentos

---

<sup>33</sup> Alguns dos títulos mais conhecidos e assistidos pela autora: Rain Man (1988), Gilbert Grape: Aprendiz de Um Sonhador (1993), Código Para o Inferno (1998), Uma Viagem Inesperada (2004), Adam (2009), Temple Grandin (2010), meu nome é Khan (2010), tão forte, tão perto (2012).

que potencializam os saberes reais, indo inclusive ao encontro dos saberes científicos no que diz respeito a luta dos familiares pelos cumprimentos dos direitos, as características da pessoa, bem como o acesso à educação regular.

A ambiguidade presente nos conhecimentos artísticos é real, contudo esses potencializam a busca por novos saberes e oportunizam o acesso aos conhecimentos pelos diferentes integrantes da sociedade. Baldo e Guimarães (2007), bem como D'Antino e Vinic (2011) se debruçaram sobre os aspectos cinematográficos e os sujeitos com TEA e destacaram que os filmes são aliados da disseminação do conhecimento, principalmente no que diz respeito às características do que seria o TEA, sendo ainda aliados de positivas intervenções sociais. Por meio, deles a população em geral compreende e percebem o desenvolvimento e atuação das pessoas com TEA em contextos sociais.

Finalizando esse capítulo refletimos que os diferentes olhares sobre o TEA nos levam a problematizar o quão necessário é observar o outro por diferentes lentes e concepções, buscando conhecer a historicidade do sujeito e como o entorno potencializa ou não seu desenvolvimento. As diferentes áreas de conhecimento muitas das vezes se fecham em suas descobertas sem relacionar os conhecimentos obtidos com os outros. Deixando de olhar o ser humano como um ser biopsicossocial. Ser esse que mesmo com uma condição pode desenvolver-se nos diversos aspectos da vida. A arte quando relacionada com a medicina e com o direito pode refletir sobre outros paradigmas. É a inter-relação entre os saberes que oportuniza um desenvolvimento amplo capaz de modificar ações e reações. O ser humano é plural e precisa ser visto em sua pluralidade. Um autor com TEA (SCHOVANEC, 2014, p. 272) escreveu brilhantemente: “[...] não nos fechemos num quadrado. Faltar-nos-ia um”. Esse capítulo buscou exatamente isso, abrir concepções, sair do quadrado de uma única área do saber e refletir no ser compósito que é o indivíduo com TEA, que é o ser humano. Pessoa essa que mesmo tendo um diagnóstico médico e recebendo benefícios advindos da área do direito, também é um ser que estuda, se educa, luta em meio aos movimentos sociais e se constrói por participar, direta ou indiretamente, do meio artístico. É um ser humano composto por singularidades e multiplicidades como todo indivíduo e não deve ser visto por esse ou aquele conhecimento de alguma área e sim em sua totalidade e multiplicidade humana.

## **CAPÍTULO 2 - PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

As particularidades dos estudantes com TEA têm levantado questões e desafios que instigam os pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento à busca por respostas (GOMES, 2007; LAZZERI, 2010; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2013; PEREIRA, 2014a). Há um esforço substancial no que se refere à compreensão do que seria o TEA e de como auxiliar os indivíduos que o possuem no processo de ensino aprendizagem e na escolarização em escola regular.

Alguns estudos demonstram que a criança com TEA, quando escolarizada em escola regular é capaz de compreender e assimilar os conteúdos científicos acumulados nas diversas gerações (GOMES, 2011; RABELO, 2012; CUNHA, 2013; BARBOSA; FUMES, 2016). Contudo, há indícios de que tais avanços são possíveis, a partir do nível de intervenção ofertada aos estudantes com TEA.

Nesse sentido, houve a necessidade de buscar estudos que têm sido produzidos sobre esta temática. Houve aumento de pesquisas ocasionados pela ampliação da temática, implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (2008) e na Lei nº 12.764 (2012) que instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2008a; 2012a).

O estudo em questão oferece uma visão panorâmica das produções acadêmicas em nível de dissertações e teses sobre o TEA e escolarização para assim desvelar novos conhecimentos que contribuam com o avanço acadêmico dos estudantes, vislumbrando, inclusive, quais aspectos ainda carecem de investigações no que diz respeito à escolarização desse público. Saviani (2009, p. 43) coaduna com essa ideia ao explicitar que “Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido”. Ao longo desse escrito será possível conhecer os caminhos percorridos e descobrir quais deles devem ser ampliados e/ou modificados. Romanowski e Ens (2006, p. 39) explicitam que:

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Nesta direção, é possível levantar as seguintes questões de pesquisa: Quais e quantas dissertações e teses brasileiras estudam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e

a temática da escolarização? Estas produções revelam os avanços e lacunas existentes sobre a escolarização de estudantes com TEA? Quais os desafios enfrentados para a escolarização destes estudantes no ambiente da escola regular?

Para responder a estas questões, investigamos as produções acadêmicas brasileiras (dissertações e teses) que envolviam os temas Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Escolarização, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD<sup>34</sup>). Esta base científica foi escolhida por ser o acervo das dissertações e teses aprovadas nos programas de pós-graduação do país. Algumas dessas produções não são divulgadas em formato de artigo e, nesse sentido, urge a necessidade de buscar no formato das dissertações e teses as contribuições acadêmicas referentes a esta temática.

Nesse sentido, o objetivo desse levantamento de produção é desvelar os conhecimentos produzidos nas dissertações e teses brasileiras sobre a escolarização de sujeitos com TEA, buscando nelas o processo de construção do conhecimento na área.

## **2.1 Percursos metodológicos da produção acadêmica sobre escolarização de estudantes com TEA**

Este capítulo da tese foi realizado com base na revisão sistemática. Costa e Zoltowski (2014) afirmam que a revisão sistemática se refere ao processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos, permitindo, inclusive, maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. Com esse tipo de pesquisa é possível conhecer as temáticas e os enfoques teóricos, bem como desviar-se da construção de uma pesquisa que anteriormente tenha sido realizada. Além disso, este tipo de estudo aponta as lacunas existentes e, portanto, tem se tornado imprescindível para aprender questões relacionadas à produção da área.

A revisão sistemática, a partir de Costa e Zoltowski (2014), consiste em etapas básicas, sendo estas: delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; eleição das palavras-chaves para a busca, comumente chamada de descritores; busca e armazenamento dos resultados; seleção de artigos pelo resumo, a partir dos critérios de inclusão e exclusão elencados pelo autor; extração dos dados das produções científicas

---

<sup>34</sup>A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um mecanismo de busca que integra todos as BDTD das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Este sistema oferece a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido.

selecionadas; avaliação destas produções, a partir do objetivo do trabalho; e síntese e interpretação dos dados.

A construção dos dados foi realizada a partir do direcionamento dos autores anteriormente citados. A delimitação da questão da pesquisa foi: Quais e quantas dissertações e teses brasileiras estudam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e juntamente à temática da escolarização?

Houve estabelecimento dos critérios de inclusão do material que compôs o corpus do trabalho, bem como o levantamento das dissertações e teses catalogadas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Os critérios de inclusão disseram respeito à interligação entre o TEA e a escolarização; o limite temporal entre 2008 e 2015; dissertações e teses escritas em língua portuguesa; presença dos descritores supracitados permutados em expressões de dois termos, quer seja no título, resumo e/ou palavras chaves. Os critérios de exclusão se direcionaram aos estudos repetidos, bem como aos que não se enquadravam nos critérios de inclusão.

As palavras-chaves elencadas, ou seja, os descritores, foram: “autismo”, “transtorno do espectro autista”, “transtorno global do desenvolvimento”; “transtorno invasivo do desenvolvimento”, “Síndrome de Asperger”, “educação”, “educação especial”, “escola”, “escolarização” e “inclusão”. Estes descritores foram permutados em expressões de dois a três termos para a busca na base de dados acima citada. A combinação dos descritores visou rastrear o maior número possível de estudos sobre a temática foco dessa investigação.

A obtenção dos dados foi realizada a partir dos resumos, títulos e palavras-chave. As buscas ocorreram durante os meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2015. A extração dos dados das produções selecionadas se deu mediante uma síntese preliminar utilizando o programa Excel, por meio do tema, nome do autor, o ano da publicação e/ou da defesa, instituição de ensino superior vinculada à pesquisa, objetivo da pesquisa, referencial teórico adotado, abordagem metodológica, campo empírico da investigação, sujeitos da pesquisa, principais resultados e conclusões das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre o TEA.

Posteriormente à obtenção dos dados, realizou-se leitura e análise minuciosa e exaustiva de todos os dados e, a partir destes, foram criados dois temas, sendo esses: “Panorama nacional das produções acadêmicas sobre escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista” e “Desenvolvimentos acadêmicos com foco no Transtorno do Espectro Autista”.

O levantamento inicial das dissertações e teses brasileiras a partir dos descritores elencados resultou em 346 títulos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, verificou-se que 230 produções não satisfaziam aos critérios de inclusão deste estudo. Assim, restaram 116 dissertações e teses, as quais foram lidos os resumos e categorizadas minuciosamente. A partir desta segunda leitura, foi observado que 46 produções não tratavam especificamente sobre a temática da escolarização do sujeito com TEA deste estudo. Assim, obteve-se o quantitativo final de 70 produções acadêmicas condizentes à proposta.

## **2.2 Panorama nacional das produções acadêmicas sobre escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista**

As produções científicas analisadas foram 53 dissertações e 17 teses. No que diz respeito ao ano de publicação a quantidade dessas produções, têm-se: 2008 (3), 2009 (12), 2010 (8), 2011 (7), 2012 (11), 2013 (13), 2014 (12) e 2015 (4).

Quanto às unidades de ensino as quais os trabalhos pertencem, tem-se um total de 21 instituições de ensino superior, sendo estas: Instituto Presbiteriano Mackenzie (IPM) (9); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (8); Universidade de São Paulo (USP) (8); Universidade Católica de Brasília (UCB) (7); Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (7); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (6); Universidade de Brasília (UNB) (5); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (3); Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (2); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) (2); Universidade Federal da Bahia (UFB) (1); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (1); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1); Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (1); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (1); Universidade Federal do Ceará (UFC) (1); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1); Centro Universitário de Brasília (UNICEUB) (1).

No que diz respeito ao órgão mantenedor das instituições, 17 eram de âmbito público e quatro mantidas pela iniciativa privada, sendo estas IPM, PUC-Rio, UNISINOS e UNICEUB. Destaca-se o fato de o IPM possuir o maior número de produções, sobressaindo a UFSCAR, que possui o único doutorado em Educação Especial no país. Contudo, o IPM possui o laboratório de Transtornos do Espectro do Autismo Mackenzie, tendo como colaboradores diversos professores doutores, dentre eles, Schwartzman e

Brunoni. O laboratório possui vínculo com o programa de pós-graduação *stricto sensu*, tendo relevantes contribuições na produção acadêmica dessa instituição.

Quanto a abordagem metodológica, a maioria dos estudos não colocou em seus resumos qual tipo de pesquisa os orientou (45). As produções que mencionaram, indicaram: Qualitativa (12); Documental (05); Delineamento Experimental (05); qualitativa e quantitativa (01); Fenomenológica (01) e Etnográfica (01). Resultado semelhante foi encontrado nos estudos de Zeppone e Brito (2013), ao desvelarem que a maioria das pesquisas na área da Educação Especial se caracteriza como qualitativas. Essa concepção metodológica tem sido crescente e os critérios metodológicos têm sido ampliados, dando cada vez mais credibilidade aos princípios éticos que envolvem as pesquisas qualitativas.

Na abordagem teórica, constatou-se grande número de produções acadêmicas que não declarou determinada informação no resumo (48) e, os que a fizeram, se basearam nas seguintes perspectivas: Histórico cultural (10); Psicanálise (06); Comportamentalista (02); Subjetividade (01); Teoria Crítica (01); Clínica terapêutica (01) e Teoria de Feurstein (01).

Os dados demonstram que um elevado número de produções não relatou o embasamento teórico utilizado, evidenciando, assim, a necessidade de aprimoramento na elaboração de um resumo científico, por parte da comunidade acadêmica. Ferreira (2002) afirma que o resumo tem por objetivo ampliar o acesso e a divulgação dos estudos produzidos na esfera acadêmica, sendo, inclusive, um instrumento indispensável. Contudo, além da grande heterogeneidade existente entre estes, muitos não contemplaram as informações necessárias para a visualização do estudo como um todo.

Ainda sobre os resumos e as abordagens teóricas, cabe apontar que há uma crescente utilização da abordagem teórica relacionada à psicologia histórico cultural, constituída a partir do pensamento de Vigotski, que se utilizou do materialismo histórico dialético. Essa abordagem de levantamento, compreensão e análise de dados contrapôs a estrutura estímulo-resposta utilizada pelos positivistas ao ancorar sobre a análise do processo, a partir da exposição dos principais pontos constituintes da história, buscando em seus estudos descobrir as relações dinâmico-causais imbricadas no processo. Tais características são expostas por Vigotski (1984/2010) ao expor que essa abordagem faz:

[...] (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem

o desenvolvimento de uma determinada estrutura (VIGOSTKI, 1984/2010, p.69).

Nesse sentido, a perspectiva histórico cultural vai além da mera descrição, pois busca compreender o homem e suas ações a partir do processo de mudança. Dentro dessa visão, o homem apreende e desenvolve conhecimentos a partir das interações com o meio e com a sociedade como um todo. Uma vez que os estudos trazem essa abordagem teórica como embasamento, é possível perceber uma visão diferenciada no que diz respeito à construção social do TEA, bem como aos indivíduos envolvidos. A mediação e interação entre o todo oportuniza mudança de ações e reconstrução da realidade social.

Quanto ao campo empírico da pesquisa, os dados revelaram que os pesquisadores têm buscado diversos locais para desenvolver os estudos relacionados à escolarização dos estudantes com TEA, tais como: escola pública regular (38); escola/instituição especializada (11); escola privada regular (06); escola especial privada (02); projeto (01); e educação infantil (01). Algumas pesquisas não declararam o ambiente em que ocorreu o estudo (11).

A partir dos dados, observa-se aumento no número de estudos envolvendo a população de estudantes com TEA em ambiente de escola regular. O censo escolar explicita o aumento na entrada desses estudantes nas escolas públicas regulares a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) e os diversos dispositivos legais advindos posteriormente (INEP, 2015; BRASIL, 2011; 2012a). A legislação brasileira coaduna com o fato de os estudantes com TEA estarem matriculados nas escolas regulares. Diversos autores consideram possível a escolarização desses estudantes em escola regular (BRIDI, FORTES; BRIDI FILHO, 2006; LAGO, 2007; CUNHA, 2008; LAZZERI, 2010; CHIOTE, 2013; BARBOSA; FUMES, 2016).

Outra informação importante diz respeito aos sujeitos pesquisados nas produções acadêmicas. Tal conhecimento é possível ser visualizada na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Participantes das pesquisas das produções acadêmicas analisadas



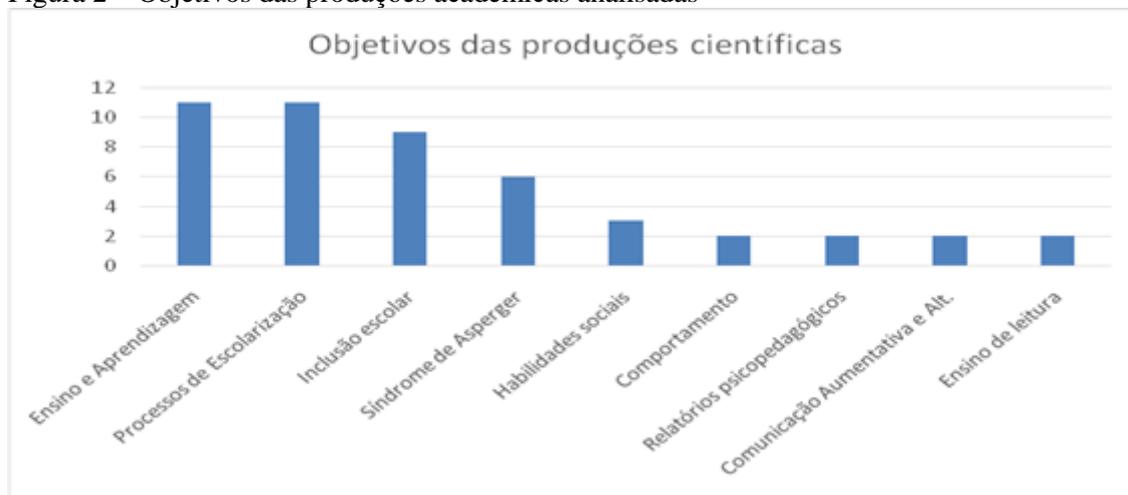
Fonte: elaboração própria

Dentre os participantes da pesquisa aparecem diversos sujeitos, cabendo ressaltar o aparecimento considerável da população de estudantes com TEA como integrantes ativos nas pesquisas. Os indivíduos com TEA foram participantes da pesquisa em vinte e nove estudos, e os indivíduos com Asperger foram sujeitos em seis estudos. Visto que esses também se enquadram na condição de transtorno, totalizam-se trinta e cinco estudos cujos participantes correspondem a sujeitos com TEA. Se outrora as pesquisas evidenciavam as ações com familiares e/ou responsáveis (TELLES, 2011; NUNES, 2014), agora percebe-se um movimento dinâmico em colocá-los como foco do estudo e partícipes direto. Tal aspecto pode corroborar com o interesse dos pesquisadores em se apropriar das ações e dos saberes e opiniões de cada estudante. Miccas, Vital e D'Antino (2014) afirmam que a tradição de pesquisas sobre o TEA envolve metodologias de estudos de casos com foco nos estudantes com o transtorno, explicitando a situação da escolarização dessas crianças.

Houve também grande número de pesquisas envolvendo professores de sala de aula comum, professores especializados e familiares. Assim, podemos inferir que as pesquisas têm se debruçado sobre o desafio da escolarização em escolas regulares, investigando, além dos sujeitos com formação específica em Educação Especial, os outros profissionais que atuam com este alunado. A seguir, a Figura 2, mostra o enfoque dado pelos objetivos das produções analisadas.

No que diz respeito aos objetivos das produções acadêmicas estes foram diversos, e subdivididos em grupos que os relacionavam a temática. Vejamos esses dados na figura 2 a seguir:

Figura 2 – Objetivos das produções acadêmicas analisadas



Fonte: elaboração própria

Os objetivos elencados nas produções científicas são diversificados, contudo, mantêm como eixo central a escolarização de pessoas com TEA. A maioria dos objetivos diz respeito aos processos de ensino aprendizagem, escolarização e inclusão escolar. Estudiosos, tais como: Mendes e Gomes (2010), Barbosa e Fumes (2016), bem como Mendes (2017) compreendem a inclusão escolar como o acesso à escola regular por intermédio da matrícula oficial, permanência com os apoios e profissionais, bem como aprendizado aos conteúdos escolares. Muitos dos pesquisadores buscavam conhecer tais conteúdos em suas pesquisas. O estudo de Neves *et al.* (2014) afirma que, outrora, o foco das produções acadêmicas era sobre a análise das interações interpessoais dos estudantes com TEA em ambiente de escola regular e advogava-se sobre a necessidade de pesquisas que analisassem os processos de escolarização. Tais questões na atualidade são foco de diversos estudos, como foi possível observar nos dados, evidenciando um avanço na literatura científica.

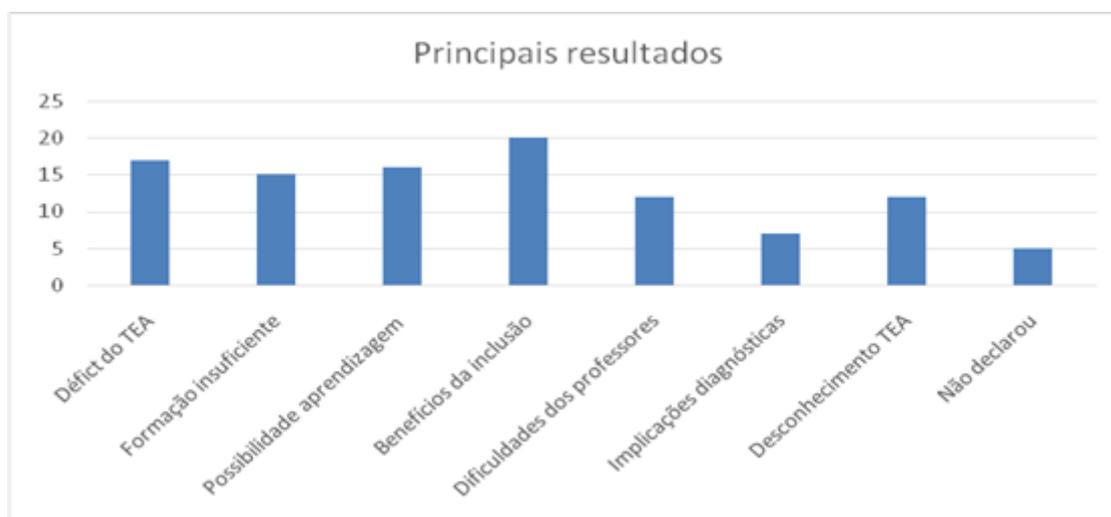
Silva e Martins (2007) salientam que o processo de escolarização em escola regular é benéfico a todas as pessoas que convivem com estudantes público alvo da educação especial, pois propicia desafios, reflexões, aprendizado relevante, interações e trocas significativas. Em geral, todos os estudantes desenvolvem amizades, aprendem a trabalhar em grupo, a compreender, a respeitar, a conviver com as semelhanças e as

diferenças individuais de seus pares, representando uma troca significativa para os dois lados.

### 2.3 Desenvolvimentos acadêmicos com foco no Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) na atualidade tem estado como foco de muitas pesquisas relacionadas à área da Educação Especial, assim como corrobora o estudo de Neves *et al.* (2014), afirmando que o número de estudantes com TEA matriculados nas escolas públicas regulares tem levantado a discussão sobre os desafios de escolarização em ambiente de escola regular. A Figura 3 indica os principais resultados encontrados pelas produções analisadas.

Figura 3 – Principais resultados das produções acadêmicas



Fonte: elaboração própria

No que diz respeito aos principais resultados das produções acadêmicas, constatou-se os benefícios da entrada dessa população a escola regular e as possibilidades de aprendizagem que estes estudantes possuem. Algumas pesquisas apontaram também que os professores e as escolas têm se apoiado nas peculiaridades relacionados ao transtorno e nas dificuldades que os docentes enfrentam ao trabalhar com esses estudantes, bem como os desafios advindos do desconhecimento do TEA pela comunidade escolar.

Alguns autores (GOMES, 2007; CUNHA, 2008; LAZZERI, 2010; CHIOTE, 2013; LAPLANE, 2014; SCHMIDT *ET AL.*, 2016; MENDES, 2017) vêm ao encontro desses dados no que diz respeito aos benefícios do que a política brasileira diz ser a inclusão escolar, e isso refere-se também aos estudantes com TEA. Há menção quanto as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem pelos indivíduos que possuem esse

transtorno sendo apresentadas nas produções acadêmicas analisadas. Essas também foram apontadas por Neves *et al.* (2014). Esses salientaram a necessidade de “[...] reformulações substanciais nos conteúdos do currículo, com vistas a favorecer as máximas condições educacionais para a aprendizagem acadêmica” (NEVES *ET AL.* 2014, p. 48). As peculiaridades ocasionadas pelo transtorno implicam que mudanças sejam realizadas na forma de ensinar o estudante e na condução de toda a vida escolar. As pessoas necessitam de atendimento diferenciados para atenderem as suas peculiaridades, e tais aspectos beneficiam a todos, visto que a diversidade é inerente à comunidade estudantil.

Houve ainda resultados relacionados às dificuldades dos professores e ao desconhecimento do TEA. Ambas temáticas se relacionam, visto que o desconhecimento gera dificuldades nos mais diversos sentidos. Desde que o transtorno passou a ser alvo de pesquisas, as dificuldades e desafios são expostos, e tais aspectos têm íntima relação com a heterogeneidade que o TEA manifesta (CUNHA, 2013). Cada estudante exibe de forma diversa as dificuldades qualitativas relacionadas à linguagem, interação social e movimentos repetitivos e estereotipados, implicando nos professores o desconhecimento, bem como os desafios em ensinar essa população.

A comunidade escolar precisa conhecer e compreender as peculiaridades de cada estudante para assim atuar com segurança. É imprescindível que o professor invista “tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado” (CUNHA 2008, p.85). Dessa forma, quanto maior o nível de conhecimento do profissional da educação, melhor será o tipo de intervenção direcionado aos escolares.

De acordo com Nunes (2012), os professores ainda possuem concepções estigmatizadas sobre o TEA, prejudicando o processo de escolarização e, conseqüentemente, perpetuando a exclusão. Segundo a autora, as instituições escolares possuem diversos déficits, como carências de rede de apoio e desconhecimento das estratégias efetivas de ensino voltadas à Educação Especial. Além de aumentar a ansiedade em lidar com o estudante, tais aspectos influenciam nas práticas pedagógicas empregadas e diminuem as expectativas dos professores no que diz respeito à educabilidade de seus estudantes.

A educação necessita reconhecer em todos os seres humanos a capacidade de evoluir. Partilhando tal pensamento, Santos (2011, p. 47) assegura que a educação é “responsável pelo desenvolvimento psicológico dos indivíduos, por sua transformação e, conseqüentemente, por sua atuação no sentido de transformar a realidade em que estão

inseridos”, possuindo papel importante no desenvolvimento individual. É necessário, pois, conhecer o indivíduo, para assim, minimizar as ações que implicam na sua exclusão.

Para além dos resultados, as pesquisas trouxeram em seu bojo as considerações finais. Neles foram encontrados diversos aspectos, assim expostas na Figura 4.

Figura 4 – Principais tópicos das considerações finais das produções acadêmicas analisadas



Fonte: elaboração própria

A análise das considerações apontadas pelas 70 produções permitiu uma categorização em quatro eixos temáticos: a necessidade de mudanças nas escolas para receber e favorecer o desenvolvimento dos estudantes com TEA; mobilizações relacionadas ao currículo, prática pedagógica, entre outros; a ênfase nos avanços na aprendizagem destes estudantes nos conteúdos acadêmicos e nos aspectos comportamentais inerentes ao convívio escolar; a necessidade de parcerias com a direção, professoras do AEE e sala de aula comum, bem como com os demais profissionais que atuam dentro da escola; e a possibilidade de inclusão escolar desses estudantes no que diz respeito ao acesso, permanência e desenvolvimento da aprendizagem. Houve ainda dissertações e teses que não mencionaram as considerações finais da pesquisa em seus resumos.

No que diz respeito às mudanças necessárias para o desenvolvimento do estudante com TEA em ambiente acadêmico, é extremamente relevante que a escola se reconheça como inclusiva, que seus agentes optem por incluir a todos, visto que a mudança de paradigma implica uma reforma em termos de formação continuada, currículo acessível, avaliação adequada a cada estudante e diversificação na realização das atividades em sala de aula Ropoli *et al.* (2010) acrescentam que:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI *ET AL.* 2010, p.9).

As mudanças, por mais complexas que sejam, geram frutos, e o estudante com TEA necessita ser aceito como aprendiz dentro da escola regular. Neste sentido, o resultado desse estudo evidenciou sua possibilidade de aprendizagem nas produções acadêmicas analisadas. Assim como indicam Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), Lazzeri (2010) e Laplane (2014) ao alertarem que esses estudantes aprendem e conseguem ter avanço em diversos aspectos relacionados ao ambiente escolar, inclusive ao processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que a mediação pedagógica existente entre professor e estudante é um forte aliado no processo de desenvolvimento e ensino e aprendizagem da criança com TEA, pois, é por intermédio dessa mediação que o estudante se apropria da cultura. “Essa forma de mediação se caracteriza pela intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas que são imediatas e nem sempre intencionais”, argumenta Chiote (2013, p.44).

O processo de aprendizagem ocorre mediante ações cotidianas, partilhadas nas relações sociais e nas relações de ensino e, se tratando da mediação pedagógica, a mesma acontece por meio da representação do professor como condutor de um processo capaz de favorecer a aprendizagem, impulsionando o seu desenvolvimento. É necessário que o estudante com TEA tenha acesso às formas diferenciadas de aprendizagem, sendo estimulado de forma visual, concreta e que a rotina de estudos se materialize no cotidiano pessoal.

Para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, é mister a construção de parcerias entre diversos profissionais, inclusive, este é um dos achados relevantes identificado nos resultados das produções acadêmicas analisadas. Muitas vezes, o profissional de Educação Especial assume a responsabilidade solitária pelo processo de escolarização dos estudantes com TEA. Mendes e Malheiro (2012) argumentam que esses professores possuem uma demanda excessiva de trabalho, tendo, inclusive, que atender a todos os sujeitos público alvo da educação especial.

Lazzeri (2010) complementa que as atribuições direcionadas ao professor são extensas e exigem um conhecimento vasto sobre todas as peculiaridades dos estudantes, contudo, estes conhecimentos não são contemplados na formação inicial e nem na formação específica do docente. Assim, a educação superior deveria, necessariamente, auxiliar para que todos os profissionais sejam preparados para trabalhar com a diversidade. Essa realidade ainda enfrenta alguns obstáculos.

A parceria entre professores da Educação Especial e os professores da sala de ensino regular é preconizada em documentos legais (RESOLUÇÃO nº 4/2009; NOTA TÉCNICA nº 24/2013a). Essa articulação entre os profissionais tem por finalidade a construção de redes de apoio com vistas a um melhor atendimento do estudante, por meio dos recursos pedagógicos, buscando ampliar as suas habilidades, promovendo a sua autonomia e a plena participação no sistema escolar (BRASIL, 2009; 2010; 2013a). Ao pensarmos na parceria dos profissionais da área da educação, a reflexão envolve não apenas o como ensinar os estudantes, mas também em descobrir a maneira com que aprende e qual a melhor forma de atendê-lo.

Além da parceria com os professores, é necessário haver parceria com outros profissionais. Zerbato (2014) aponta que a parceria entre profissionais da educação escolar e outros (psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros) é benéfica ao desenvolvimento estudantil. Cada profissional, com seus conhecimentos específicos, tem muito a contribuir para o sucesso na escolarização dos estudantes público alvo da educação especial. No que diz respeito ao estudante com TEA, tais parcerias são importantíssimas, visto que cotidianamente este estudante frequenta outros serviços, além dos ofertados pela educação escolar. Dessa maneira, o compartilhamento do conhecimento entre os profissionais favorece um melhor desenvolvimento social e intelectual do estudante. Diante disso, faz-se necessário um repensar sobre os serviços educacionais atualmente direcionados para os estudantes com TEA.

A escola é um espaço privilegiado para a troca de conhecimentos a partir das vivências e diferentes ações existentes dentro dela. Ao se falar de processo de escolarização, partimos do pressuposto de que a escola deve possuir ações que possam contribuir para a efetivação dos direitos de todos, relacionados a seu acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar. O acesso é previsto por lei, existindo, inclusive, penalidades para as escolas que recusarem o ingresso dos estudantes ao seu ambiente (BRASIL, 1988; 1996; 2012a). A permanência diz respeito a diversas ações a serem executadas no ambiente escolar, sendo estas: acessibilidade, qualificação dos professores

e comunidade escolar, conscientização, bem como aprendizagem com qualidade dos conteúdos escolares. O processo de escolarização só é possível quando este tripé é garantido a todos.

#### **2.4 Considerações a respeito das produções acadêmicas**

Os resumos lidos e analisados nesse estudo são diversos e muitos deles apresentam limitações e heterogeneidades conforme apontado, entretanto, esse instrumento possui inúmeros pontos positivos, sendo um deles o conhecimento de uma certa realidade da produção (FERREIRA, 2002). Além disso, é por meio deste que inúmeros pesquisadores têm contato inicial com a obra, utilizando-o para selecionar e decidir sobre sua possível leitura.

Desenvolvimentos no âmbito acadêmico estão se constituindo em realidade e, quiçá, em algum momento da história brasileira, será possível falar em pesquisas que ofertem direcionamentos para as escolas no que diz respeito ao aprendizado para as pessoas com TEA e mudança nos dispositivos legais e na prática social dos participantes da comunidade escolar. No entanto, é imprescindível reconhecer que a partir das produções acadêmicas, notadamente, a matrícula dos estudantes com TEA estão presentes. Essas apontam a possibilidade de escolarização para todos os estudantes em ambiente de escola regular. Tais fatos foram expostos pelos pesquisadores, a partir da fala da própria comunidade escolar que lida com esses indivíduos cotidianamente.

Alguns estudantes com TEA apresentam dificuldades em interagir com seus pares e com ambientes organizados socialmente, como as escolas. Contudo, optar pela marginalização desses estudantes é ofertar probabilidades reais de consequências, tais como diminuição de aquisição de conhecimentos científicos, isolamento social por meio da diminuição das relações interpessoais, entre outros, negando certamente a formação cidadã para esse indivíduo.

Faz-se importante frisar que o estudante com TEA encontra dificuldade durante sua escolarização no ensino regular, visto que muitos profissionais da educação alegam desconhecimento e despreparo na condução do ato educativo. Contudo, os resultados desse estudo foram enfáticos ao afirmar que o preconizado nas políticas públicas, no que se refere a escolarização dos estudantes com TEA em escola regular, apresenta possibilidades reais de se efetivar no cotidiano estudantil, entretanto, tais avanços são possíveis de acordo como nível de intervenção ofertada aos estudantes. Cabe, assim, ao Estado, às instituições educacionais e aos profissionais que nelas atuam se empenharem para tornar realidade.

Vale ressaltar que se faz necessário a realização de novas pesquisas, a fim de se ampliar o conhecimento acerca da escolarização dos estudantes com TEA, uma vez que a entrada desses nas escolas regulares é relativamente recente, despertando, assim, inúmeros interesses para a efetiva escolarização de todos.

### CAPÍTULO 3: ABORDAGEM TEÓRICA METODOLÓGICA

A pesquisa em questão está fundamentada no materialismo histórico dialético, a partir da visão de Marx, sendo caracterizada pelas possibilidades de compreensão, expressão, explicação e intervenção sobre uma realidade que se transforma a partir da ação do homem. Diversos autores afirmam que a base desse método envolve uma diferente e única concepção de mundo, de homem e de conhecimento, visando a transformação da atual prática social (GONÇALVES, 2005; PAULO NETTO, 2011).

Um dos fundamentos básicos do método, diz respeito a historicidade do sujeito. Vigotski (1984/2010, p.68) expõe que “estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança [...] significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’”. Para tanto é necessário buscar a essência, ir para além do visível aos olhos, recorrer a abstrações que potencializem a explicitação do real. Ainda sobre o método:

Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito); começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método (PAULO NETTO, 2011, p. 42)

Essa abordagem busca desvelar em seus estudos as relações dinâmico-causais imbricadas no processo. A partir dela é possível [...] “produzir um conhecimento comprometido com a transformação social” (GONÇALVES, 2005, p. 101). Vigotski (1984/2010, p.69) salienta ainda que essa abordagem faz:

[...] (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

O materialismo histórico dialético tem sido base para diversos estudiosos discorrerem suas teorias e propor novas formas de se conceber a realidade. A exemplo podemos citar a Psicologia histórico cultural baseada nos estudos de Vigotski (1984/2010;

1987/2008; 1930/2009) e a Pedagogia histórico-crítica pensada por Saviani<sup>35</sup> (2009; 2011; 2013).

Martins (2013, p.131) afirma que há “a unidade teórico-metodológica existente entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, tendo em vista a apresentação dos fundamentos psicológicos dessa teoria pedagógica”. Ainda sobre isso Saviani expõe que:

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2015,p.41).

Ambas teorias estarão presentes nesse estudo e fomentarão decisões sobre a construção e análise dos dados. Problematizaremos de forma sucinta no capítulo quatro sobre a imposição da SEMED Maceió para que as escolas públicas municipais utilizem essa teoria para fundamentar sua proposta pedagógica (SEMED MACEIÓ, 2014).

Cabe expor que a Psicologia histórico cultural compreende o indivíduo como um ser dialético, composto de estrutura biológica e social, não sendo possível dissociar o homem biológico do social.

Na teoria de Vigotski, há categorias centrais em sua obra que nos possibilitam refletir sobre a educação e o desenvolvimento humano. Ao longo desse texto, discorreremos de forma sucinta sobre os pressupostos teóricos dos processos psicológicos superiores no que diz respeito ao desenvolvimento humano e mediação. Nesse estudo iremos dá o enfoque no que diz respeito a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).<sup>36</sup> Tal conteúdo foi elencado por potencializar a discussão e análise dos dados da tese em questão.

---

<sup>35</sup> A pedagogia histórico-crítica foi pensada e sistematizada por Saviani e atualmente encontra-se em processo de elaboração por diversos estudiosos. Saviani (2013) expõe que a PHC é construída continuamente pelos diversos pesquisadores. Atualmente a teoria data de cerca de 38 anos de sua elaboração. Sendo citada na primeira vez em 1979 por Saviani (2011b). Desde então inúmeros pesquisadores têm se debruçado para sistematizar e agregar novos conteúdos a ela.

<sup>36</sup> Iremos utilizar a tradução realizada por Prestes (2010) do conceito de *zona blijaichego razvitia*. Segundo a autora o termo Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), traduzida por muitos autores como zona de desenvolvimento proximal ou potencial, é um dos conceitos mais difundidos de Vigotski e ao mesmo tempo um dos mais banalizados, sendo necessário revê-lo pela tradução original do russo, ao qual corresponde a zona de desenvolvimento iminente. Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de

A zona de desenvolvimento iminente, corresponde ao conceito de *zona blijaichego razvitia* que aparece nas traduções para o português como zona de desenvolvimento proximal, potencial ou imediata. Segundo Prestes (2010) esse conceito foi traduzido de forma errada, potencializando possíveis equívocos quanto a um desenvolvimento que aconteceria de imediato,

[...] pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 173).

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significando que irá obrigatoriamente adquirir tal desenvolvimento. Há relação direta com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de aquisição; que estão em estado embrionário, tendo relação:

[...] com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento; são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, funções que podem ser denominadas não de frutos do desenvolvimento, mas de brotos do desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 164).

Esses brotos, pensados por Vigotski, dizem respeito a um desenvolvimento futuro, que virá a tornasse, desde que sejam fornecidos auxílios para o indivíduo em seu processo de desenvolvimento. Tais aspectos são mencionados nos escritos de Prestes (2010) e também na obra de Vigotski (2010) traduzida por Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Essas traduções nos permitem compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem que é a ideia central nas obras vigotskianas.

Ao estudar esses processos, o autor iniciou a construção do conceito de zona desenvolvimento iminente ao refutar a ideia de que a criança necessariamente precisaria desenvolver-se para possibilitar avanços em seu processo de aprendizagem, quando na realidade o processo de desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados na vida da criança desde sua tenra idade, sendo que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. Vigotski (2010) afirma que quando a criança dá um passo no aprendizado, há existência de dois passos no desenvolvimento.

---

desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 168).

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. [...] os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta (VIGOTSKI, 2010, p. 61).

A zona de desenvolvimento atual refere-se ao desenvolvimento aplicado, a ação que a criança efetua sozinha, sem ajuda e sem mediação de outro indivíduo e a iminente quando necessita de uma ação colaborativa (ajuda, mediação), seja ela realizada por um adulto ou outra criança (coetâneo) que auxiliará no desenvolvimento da ação (PRESTES, 2010). Tais zonas não se limitam apenas aos aprendizados de conteúdos escolares, mas sim de todo aspectos relacionados à vida.

A educação ofertada em ambiente escolar necessita conhecer tais aspectos do desenvolvimento para assim potencializar ações que favoreçam a aprendizagem nos estudantes. Se o indivíduo constantemente tiver acesso a saberes e a processos de ensinagem na sua zona de desenvolvimento atual não serão estimulados a avançar e a prosseguir na aquisição de novos conhecimentos. A esse despeito temos a questão de muitas instituições educacionais que permanecem em ciclos de ensinagem para com os estudantes PAEE que tem dificuldade no processamento de informações abstratas. Assim perpetuam um ensino baseado em atividades concretas e visuais, por ser essa a zona de desenvolvimento atual da criança, quando na realidade deveria utilizar elementos abstratos e mediação pedagógica possibilitando a criança adentrar em sua zona de desenvolvimento iminente.

Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 60) propõe que “O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato - como um meio, e não como um fim em si mesmo”. Conhecer a zona de desenvolvimento atual do indivíduo deve contribuir para que a ensinagem seja realizada de forma a levar os estudantes a adentrarem a zona de desenvolvimento iminente e assim obterem novas aprendizagens de forma a ascenderem nos diversos tipos de saberes, não apenas em ambiente escolar, mas também social.

Na análise dos dados nos reportaremos aos escritos de Saviani (2009; 2013; 2014a; 2014b) sobre Educação brasileira e sobre os pressupostos teóricos da Pedagogia histórico crítica, essa:

[...] envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013, p. 80).

Tais características fornecem o caráter inovador e atual para a corrente pedagógica. Nesse sentido, a teoria proposta por Saviani reflete sobre uma educação para a população, uma proposta pedagógica que atenta para os problemas sociais e busca formas de auxiliar no acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora. Assim, a educação, na Pedagogia histórico crítica, tem íntima relação com o desenvolvimento social e das classes. A transformação da sociedade é inerente a teoria. Seus defensores buscam a transformação e qualidade dela direcionadas a todos os indivíduos que adentram a escola. Não há como ocorrer uma transformação da prática social, se antes não houver a formulação de uma teoria educacional. Coadunamos com Saviani (2009; 2013; 2014a; 2014b) que essa seria a pedagogia histórico crítica. O autor, a partir dos esquemas de Herbart e de Dewey, buscou traduzir na Pedagogia histórico crítica um método de ensino, uma teoria educacional, um processo educativo, constituído não de passos que seguiriam uma sequência lógica, mas sim de momentos articulados, com relações recíprocas entre si, a partir de um movimento único e orgânico, podendo inclusive variar de acordo com a situação do momento e/ou da prática pedagógica. Assim, os momentos articulados são constituídos por: 1) prática social; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; e, 5) prática social entendida em outro patamar de consciência (SAVIANI, 2009; CARDOSO, 2014; PASTORIZA, 2015). Notadamente, a prática social inicia e finaliza o processo da prática educativa. Vejamos a seguir especificamente cada um deles.

O ponto de partida é a prática social inicial. Esse primeiro momento é comum ao professor e ao estudante. Entretanto, a forma de perceber essa prática é diferenciada, visto

que a compreensão do professor é sintética e a do estudante é sincrética<sup>37</sup>. Cardoso (2014, p.176) complementa tais aspectos ao afirmar que:

[...] se os alunos, situando-se no ponto de partida com uma visão sincrética, têm uma compreensão ainda superficial, marcada pelas vivências empíricas, presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

O segundo momento articulado diz respeito à problematização “a identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar” (SAVIANI, 2009, p.52). Ele se constitui a partir de uma identificação da realidade que os cerca, buscando esclarecer os problemas conhecidos para assim buscar a resolução deste.

O terceiro momento articulado é o da instrumentalização. Nele busca-se instrumentos teóricos e práticos para investigar os problemas da prática social. Saviani (2009, p. 64) salienta que essa instrumentalização não deve ser confundida com o sentido tecnicista, visto que “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Cardoso (2014, p.77) complementa que:

No processo de instrumentalização se desenvolve uma etapa decisiva da Pedagogia Histórico-Crítica, na perspectiva de socializar a riqueza cultural produzida historicamente pela humanidade. Nesse sentido, o educador é responsável, através de diferentes métodos, por propiciar o acesso dos educandos aqueles instrumentos culturais que deixam de ser privilégio de poucos (das classes dominantes), e pelo trabalho educativo, serem disponibilizados a todos, ou melhor, às classes subalternas também.

O autor supracitado ratifica essa etapa como essencial para a obtenção do conhecimento por parte dos estudantes. É nela que o professor fornece auxílios para que o conteúdo chegue ao estudante, de forma que haja a apropriação e a generalização dele para outros momentos da vida do sujeito. Cabe ressaltar aqui que a valorização dos conteúdos são o elemento chave, inclusive ao defender o ensino deles para a classe trabalhadora. Em diversos momentos da sua obra, Saviani (2009; 2013) salienta que o povo necessita ter

---

<sup>37</sup> Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem (SAVIANI, 2013, p. 124).

acesso aos conhecimentos da classe dominante para, a partir desse domínio, conseguir realizar a revolução. Quando o povo tiver real acesso ao saber erudito, sistematizado, desenvolvido ao longo das gerações, ele poderá se impor frente a sociedade que o cerca. Assim, há necessidade de luta por uma escola de qualidade para a classe trabalhadora. Se outrora a burguesia ofertava conhecimento específico para o mercado de trabalho, utilizando a escola como ferramenta de dominação, na atualidade há a concepção, via Pedagogia histórico crítica, que isso seja rompido e que a classe trabalhadora venha ter acesso aos mesmo conhecimentos que a classe dominante, visto que sem esses não há como haver a ascensão pessoal e social. Por isso, Saviani luta veementemente em prol de uma escola que priorize os conteúdos clássicos<sup>38</sup>, pois é esse saber que tem o potencial de instrumentalizar o povo para uma mudança real.

O quarto momento articulado, refere-se à catarse. Esse termo tem origem em Gramsci e é utilizado por Saviani (2013) para se referir a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social, sendo assim, o ponto culminante da Pedagogia histórico crítica. Cardoso (2014, p. 63) complementa que a catarse é vista:

[...] como principal momento da prática pedagógica, pois é nela que os educandos ascendem a um novo patamar de consciência, que os possibilita ter uma nova visão da realidade, e com ela desenvolver outro tipo de prática educativa e social, uma vez que passam a dominar os instrumentos culturais, sendo possível disponibilizá-los à atuação para a transformação da realidade econômica e social que estão inseridos.

A partir do momento que o estudante adquire essa nova forma de conhecer, conceber, lidar com a essência de determinado conteúdo, esse modifica sua visão de mundo e tal acontecimento gera mudança em sua prática social. Não há como o estudante voltar ao estágio anterior. É nesse momento que há elevação da síntese, a síntese, inclusive a relação professor - estudante a partir desse momento se modifica, visto que o conhecimento passa de necessidade a liberdade.

É importante refletir que a catarse não acontece de forma estática após a instrumentalização ou apenas no final do ano quando o educador finaliza o conteúdo, ela tem movimento próprio, variando segundo cada indivíduo. E a consequência gerada deste momento catártico repercute no campo da ética de cada ser humano e o possibilita refletir em novas formas de observar e compreender a sociedade que o cerca.

---

<sup>38</sup> Clássico é aquele conhecimento que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto (SAVIANI, 2013, p. 13).

Após a catarse, dá-se o último momento articulado relacionado a retomada da prática social, contudo diferentemente da prática social do ponto de chegada, ela agora possui uma alteração qualitativa.

Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2009, p. 65).

Nesse sentido, o estudante tem noção do real conhecimento obtido. Sua prática social e forma de conceber o mundo a partir daquele conteúdo, sofre alteração permitindo que haja modificação em sua concepção de mundo, agora há possibilidade de diálogo e reflexão por parte do estudante e também do professor.

Pensar na Pedagogia histórico crítica relacionada à educação de estudantes com TEA é refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento acadêmico, desde que ocorra engajamento da comunidade escolar. É importante salientar que há determinações nesse processo complexo. Certamente, quando a escola se posiciona na concepção do materialismo histórico dialético e se apropria da teoria da Pedagogia histórico crítica há construção de meios para a escolarização de todos os estudantes (SAVIANI, 2009).

### **3.1 O materialismo histórico dialético em contexto de pesquisa participante**

Este estudo parte do materialismo histórico dialético e com foco na pesquisa participante. Martins (2005), ao ancorar seus estudos no materialismo histórico dialético e na pesquisa que envolve interação com os sujeitos argumenta que esse tipo de estudo possui o compromisso com a transformação social por intermédio da intencionalidade consciente quanto a necessária mudança da prática social possibilitada pelo conhecimento da realidade e das intervenções existentes nesse tipo de pesquisa.

A pesquisa participante possui formas de aproximar o pesquisador do fenômeno a ser investigado e igualmente de potencializar a construção do conhecimento acerca desse fenômeno (FAERMAM, 2014). Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa:

[...] direciona-se para a realidade social dos sujeitos, suas experiências, sua cultura e seus modos de vida. Logo, prevê uma aproximação horizontal entre sujeito e objeto, tendo em vista que ambos são da mesma natureza. Nesse caso, a produção do conhecimento na pesquisa participante não se faz de modo isolado do sujeito, mas em presença e implica num compromisso efetivo com suas vivências e necessidades sociais cotidianas (FAERMAM, 2014, p. 44).

Sob esse viés a pesquisa quando participante, viabiliza a construção do conhecimento capaz de oportunizar a mudança na prática social, indo inclusive ao encontro do exposto no materialismo histórico dialético. Há menção quanto à valorização da opinião e da intervenção dos participantes da pesquisa, havendo respeito às questões culturais, históricas, tolerância as opiniões divergentes, tendo inclusive construção de diálogos em grupo que possibilitam mudanças de ações e intervenções em situações reais.

Faermam (2014, p. 53) salienta que o método da pesquisa participante se dá:

De maneira transparente e democrática, inicia-se a realização das ações com a efetiva participação dos sujeitos. Nesse percurso, a primeira aproximação é o planejamento da pesquisa, o qual implica caracterização dos problemas, definição dos objetivos, estruturação da equipe para a realização das ações e sistematização dos encontros/reuniões entre os integrantes, indicando o estabelecimento dos fluxos e dos procedimentos a serem adotados, tais como: o levantamento das metas a serem atingidas, as divisões de tarefas e a avaliação do processo tanto investigativo, quanto operativo.

Nesse sentido, a pesquisa em questão está arraigada a integração dialética existente entre o ser humano e sua história, a partir de seus fatos, vivências, valores. O pensamento e a ação se materializa em conjunto com a inter-relação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Esse tipo de pesquisa busca conhecer a realidade social de forma a transforma-la. Ela dialoga com a situação concreta, partindo de problemas reais, da prática social concreta, visando modificações por meio de canais de comunicação que privilegiam o avanço teórico e as modificações necessárias as transformações sociais. Há adesão maior as mudanças, quando essas são decididas na coletividade, por meio de diálogos.

Cabe destacar que esse tipo de pesquisa se materializa no cotidiano e no universo da realidade a ser pesquisada. O estudioso adentra nesse local e dele passa a participar e a pesquisar junto ao grupo foco do estudo. As decisões são coletivas, bem como os direcionamentos e a busca por soluções dos problemas encontrados (CHIZZOTTI, 2005; THIOLENT, 2011; FAERMAM, 2014).

A pesquisa se materializa no ambiente da realidade e junto com os membros que atuam nela. Esse tipo de pesquisa põe o professor no centro da investigação, não simplesmente como objeto de análise, mas como indivíduo ativo, capaz de modificar sua ação.

É importante frisar que o estudo em questão envolveu seres humanos e, por essa razão, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos/SP, para que fosse verificado sua adequação à Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012b). Antes do início da pesquisa o projeto teve aprovação do Comitê de Ética sob o parecer de nº 1.435.702. Durante a realização da pesquisa houve aprovação da Resolução nº 510 em 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Assim a pesquisa se pautou também nessa nova resolução quanto ao andamento e finalização do estudo em questão.

### **3.2 A pesquisa em questão**

Para a presente investigação buscamos conhecer um fenômeno contemporâneo de forma aprofundada. Chizzotti (2005, p.102) salienta que esse “É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

A pesquisa ocorreu em uma escola regular da rede pública municipal em Maceió/AL, que possui estudantes com TEA regularmente matriculados e os profissionais mencionados nos dispositivos legais para a escolarização desses estudantes, sendo esses: professor do AEE, professor da sala de aula e profissional de apoio escolar. Tais profissionais são citados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012a), no Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015a) e na Lei municipal nº 6529 que estabelece princípios para a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e dá outras providências (MACEIÓ, 2016c). É importante expor que uma escola que dispõe desses profissionais para atuar diretamente com os estudantes com TEA na realidade brasileira, alagoana e maceionense é algo singular na educação. Um estudo recente, com foco na cidade de Maceió, evidenciou que em 2012 nem todos os estudantes com TEA possuíam profissional de apoio escolar ou frequentavam regularmente o AEE (RIBEIRO, MELO, SELLA, 2017). No ano desse estudo, em 2016, havia toda uma organização municipal para

a contratação de pessoas para atuarem junto a esses estudantes, embora de forma temporária e limitado para atender a toda a população de estudantes com TEA.

A escola em questão foi escolhida de forma intencional. Para encontrá-la foi realizado um levantamento junto à Secretaria de Educação Municipal (SEMED) de Maceió a respeito das escolas que ofertavam o AEE e que possuíam estudantes com TEA regularmente matriculados. Nos dados disponibilizados encontramos 41 escolas que ofertavam o AEE e possuíam estudantes com TEA. Dentre elas, apenas seis escolas tinham mais de dois estudantes com TEA matriculados e essas foram analisadas sobre a possível realização da pesquisa. Dentre elas elencamos duas escolas.

Ao entrarmos em contato com as escolas e obtermos o aceite pela direção explicitamos como se daria a pesquisa e em seguida, providenciamos a entrega dos documentos concernentes a pesquisadora e a pesquisa. Tais como currículo lattes, comprovante de vínculo com a UFSCar, projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética e a carta de autorização<sup>39</sup> previamente assinada pela SEMED Maceió, na figura da diretora do Departamento de Educação Especial (DEE).

Com a autorização da direção e assinatura da carta de autorização, entramos em contato com a professora do AEE e com a professora da sala de aula comum para assim solicitar as suas participações na pesquisa, bem como averiguar a existência de estudantes com TEA regularmente matriculados. Posterior a esse momento entramos em contato com a profissional de apoio escolar e com a coordenadora pedagógica.

Após contato e observação nas duas escolas municipais, observamos que uma das escolas estava mais disponível a pesquisa e possuía estudante com TEA que tinha maior número de demandas no processo de escolarização, assim optamos pela escola em questão, conforme posicionamento de Creswell (2010) ao afirmar que a escolha intencional do local e dos participantes da pesquisa auxilia o pesquisador a compreender melhor o problema e a questão da pesquisa.

Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, explicamos as participantes os objetivos da pesquisa, a forma de participação, os riscos decorrentes da participação, bem como o compromisso da pesquisadora em manter sigilo dos dados construídos, observando sempre as questões éticas relacionadas a pesquisa com seres humanos, como ainda realizamos outros esclarecimentos que se fizeram necessários. A seguir, disponibilizamos

---

<sup>39</sup> A carta continha título, objetivo da pesquisa, o nome da pesquisadora principal e da orientadora da pesquisa, bem como as demandas da pesquisa, tais como: espaço físico, documentos que regem a instituição e autorização dos dados em caráter de anonimato para futuras publicações científicas.

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que estes pudessem ter acesso às informações contidas nele e solicitamos a sua assinatura. Todos as participantes assinaram o TCLE e cada uma delas ficou com uma cópia devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora. No termo continham as informações da pesquisa, tais como: possíveis riscos e desconfortos, dados da pesquisadora, benefícios esperados, a opção de livre participação na pesquisa, além da garantia de sigilo dos dados.

A todos os participantes foi mencionado a provação do estudo pelo Comitê de Ética da UFSCar, explicitado quanto ao sigilo dos dados e a utilização de nomes fictícios no decorrer do estudo.

Efetivamente o procedimento de construção dos dados se deu da seguinte forma: Levantamento dos Estudantes com TEA regularmente matriculados na rede pública municipal de ensino; averiguação da existência desses estudantes nas escolas da rede pública municipal; seleção da escola foco da pesquisa; solicitação de permissão aos diretores da escola para ter acesso aos profissionais da educação e a profissional de apoio escolar que efetivamente atendia estudantes com TEA; apresentação da pesquisa as participantes e após o aceite houve a participação efetiva a partir dos instrumentos de construção dos dados, que serão explicitados a seguir.

### **3.3 Instrumentos para a construção dos dados**

Para a construção dos dados foram utilizados vários instrumentos buscando atender as necessidades da pesquisa, devido à sua dinamicidade. Franco (2005, p. 491) expõe que: “a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo”. Nesse sentido utilizamos instrumentos que potencializaram a construção dos dados, a saber: pesquisa documental; observação com apoio em diário de campo e videogravação; entrevista; e, sessões de diálogos pedagógicos com apoio na autoconfrontação simples.

Cada instrumento potencializou o caminho realizado na pesquisa de campo, sendo contínuo o exercício de planejamento, ação, diálogo, pesquisa, ressignificação, replanejamento e ações que paulatinamente foram sendo ajustadas às necessidades do ambiente e da pesquisa (FRANCO, 2005). Vejamos a seguir a explicitação de cada instrumento e sua utilização no ambiente do estudo.

### **3.3.1 Pesquisa documental**

Este tipo de pesquisa utiliza de documentos como fonte de dados. Os documentos variam segundo suas fontes, podendo estes ser de arquivos públicos ou particulares (CHIZZOTTI, 2005). Os arquivos públicos são constituídos pelos documentos municipais, estaduais e nacionais; os particulares, pertencem a domicílios e instituições. Nestes tipos de documentos há uma gama de arquivos. Dessa forma, compete ao pesquisador julgar os tipos de documento adequados às suas finalidades, cabendo inclusive a ele selecionar aquilo de maior interesse para assim interpretar e utilizar. Chizzotti (2005, p. 18) salienta que “Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas”, visto que por meio dos documentos há possibilidade de conhecer a situação histórica e atual sobre o problema que se pretende investigar.

Utilizamos como documentos desse estudo as matrizes disciplinares para o ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió (SEMED MACEIÓ, 2015), as diretrizes curriculares para o ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió (SEMED MACEIÓ, 2014), a proposta pedagógica da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os planos do AEE dos anos 2015 e 2016, planos de sala de aula, calendário escolar e documentos da secretaria relacionados ao estudante com TEA participante da pesquisa.

Sobre todos os documentos utilizados, cabe aqui ressaltar os conteúdos do PPP e dos planos de AEE. O PPP da escola estudada consistia de justificativa; objetivos; marco institucional; perfil do corpo docente e discente; matrículas dos estudantes; recursos didáticos e humanos; e, organização das atividades pedagógicas e administrativas. A modalidade da Educação Especial estava presente, embora desatualizada. Durante a construção dos dados, a direção da instituição afirmou que as informações contidas no documento estavam sendo revistos e em processo de revisão e ampliação.

O plano do AEE tinha por objetivo orientar o AEE durante o ano letivo. Era composto de dados de identificação do estudante; objetivos do plano; organização do atendimento; atividades a serem desenvolvidas pelo estudante; seleção de materiais a serem produzidos para o estudante; adequações de materiais; seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos; tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais; profissionais da escola que receberiam orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao estudante; e avaliação dos resultados obtidos durante o ano.

### 3.3.2 Observação

A observação é uma habilidade metodologicamente sistematizada e aplicada em diversos tipos de pesquisa. Ela se constitui núcleo originário e privilegiado de pesquisa (CHIZZOTTI, 2005). No ambiente da pesquisa todas as informações condizentes com o contexto são pertinentes para a pesquisa e auxiliam o pesquisador no processo de análise.

A observação direta pode visar uma descrição ‘fina’ dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e comportamentos diante da realidade (CHIZZOTTI, 2005, p. 90).

No processo da observação é possível utilizar como apoio o diário de campo. Nele o pesquisador registra as anotações de campo de forma estruturada ou não estruturada descrevendo assim o ambiente da pesquisa, bem como as ações e falas realizadas pelos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2010).

Este instrumento na pesquisa em questão se fez presente durante todo o percurso do estudo. No diário de campo foi registrado o cotidiano da escola, com foco no que ocorria em sala de aula e na sala de recursos multifuncionais. Houve ênfase quanto o quantitativo de estudantes da sala; conteúdo trabalhado pela professora da sala de aula; atividades realizadas junto aos estudantes e ao estudante com TEA; horários de entrada e de saída dos estudantes e das profissionais; eventos isolados; impressões sobre o desenvolvimento das professoras e da profissional de apoio escolar para com o estudante com TEA e demais dados que no cotidiano explicitavam a realidade observada. Durante as observações a pesquisadora registrava por escrito no diário de campo e à posteriori era expandido no computador, ampliando as informações e buscando aumentar os detalhes que não fora possível anotar por conta das gravações e/ou intervenções da sala de aula ou SRM.

O ano letivo de 2016 da escola pesquisada se iniciou em 07 de março de 2016 e finalizou em 20 de janeiro de 2017, totalizando 205 dias letivos. Os estudantes do segundo ano frequentaram a escola até dia 13 de janeiro de 2017. Eles não participaram das avaliações de final de ano, sendo isentos da última semana de avaliação final, comumente chamada de recuperação. Os estudantes da segunda série do ensino fundamental I foram avaliados por meio de pareceres descritivos fornecidos pelas professoras<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Considerando que os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem o período em que os/as estudantes se encontram num processo de alfabetização, a promoção nos 1º e 2º anos ocorrerá de forma contínua,

É importante expor que esse estudo realizou 86 observações no cotidiano da escola, particularmente em três, dos cinco dias letivos, a saber: segunda-feira, terça-feira e quinta-feira. Esses dias foram escolhidos com base na presença da coordenadora pedagógica e na ida do estudante com TEA a SRM. Durante todo o ano letivo alguns dias elencados para observação não foram analisados por motivos diversos, tais como: paralizações nacionais e/ou estaduais da educação; falta do estudante, a grande maioria não justificada; falta da professora da sala de aula por motivos de doença e/ou ida ao médico; viagens da pesquisadora a congressos de educação e/ou encontro de orientação; houve também falta da profissional de apoio escolar, nesses dias ao invés de observação, havia intervenção por parte da pesquisadora junto ao estudante com TEA desempenhando função dessa profissional.

No decorrer da pesquisa, houve a oportunidade de participar da construção da proposta pedagógica da escola, de reuniões com os pais dos estudantes e atividades extracurriculares. Tais participações também foram alvo de observação, com apoio em diário de campo.

A observação se deu inclusive por intermédio de instrumentos audiovisuais como fotos e filmagens. Sendo um complemento extremamente útil aos dados verbais, auxiliando no aprimoramento da análise dos dados da pesquisa, visto que as fotos e filmagens permitem a captura de uma maior quantidade de aspectos e de detalhes que contribuirão no fornecimento de subsídios para a análise.

No estudo em questão a videogravação se fez presente em inúmeros momentos, como também a utilização de fotos para capturar as atividades realizadas pelo estudante. As videogravações aconteceram em ambiente da sala de aula, SRM e pátio da escola exclusivamente durante as aulas de Educação Física escolar. As videogravações e fotografias auxiliaram no processo de análise de dados e na realização da autoconfrontação simples, explicitada posteriormente.

### **3.3.3 Entrevistas**

As entrevistas constituem instrumento de construção de dados que potencializa o acesso aos conhecimentos e saberes dos participantes da pesquisa a respeito do objeto que

---

possibilitando a progressão de suas aprendizagens, contemplando o movimento de construção e reformulação de hipóteses no âmbito das interações, registrado por meio de Parecer Descritivo (SEMED MACEIO, 2016b, p.52).

pretendesse analisar. Nesse estudo foram utilizadas entrevistas, do tipo semiestruturada e recorrente. Murta (2008, p.78) explicita que:

[...] a entrevista é recorrente quando, após entrevistar uma primeira vez um sujeito, retornamos a ele uma segunda, terceira e tantas outras vezes que forem necessárias a fim de buscar mais informações sobre o tema tratado, ou esclarecer algum aspecto que ficou confuso ou incompleto podendo, inclusive, serem apresentados e discutidos com o entrevistado alguns pontos das análises preliminares.

As perguntas foram planejadas de antemão com o objetivo de obter informações dos entrevistados, sendo quando necessário acrescentada novas perguntas, visando resultados importantes para a pesquisa em questão.

As participantes das entrevistas foram escolhidas a partir do posicionamento de Alberti (2004) ao assinalar que há pessoas representativas para falar sobre determinado tema, inclusive algumas outras entrevistas são necessárias para ampliar o conhecimento sobre determinados aspectos. Sob esse viés elencamos para participar das entrevistas as participantes protagonistas desse estudo, a saber: a professora da sala de aula, professora do AEE, coordenadora pedagógica e profissional de apoio escolar. Além dessas integrantes elencamos a vice-diretora escolar e a diretora escolar visto serem elas a equipe gestora da escola foco do estudo. “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2005, p. 83).

As temáticas escolhidas das entrevistas foram condizentes com os objetivos desta tese, qual seja, o direito a escolarização de estudantes com TEA em ambiente de escola regular e as condições de trabalho docente relacionada a esse fenômeno. Todas as entrevistas foram realizadas sob a perspectiva de Chizzotti (2005) ao considerar o local da escola e o horário escolhido pelas participantes da pesquisa, bem como o clima de colaboração e confiança. As entrevistas foram gravadas em áudio, por intermédio de um aparelho MP4 e transcritas na íntegra.

### **3.3.4 Sessões de diálogos pedagógicos**

Na pesquisa ação é preconizado que haja momentos dialógicos que oportunizem a interação, a troca de experiências e a busca por soluções dos problemas advindos da prática social. Nesse sentido, Franco (2005) exterioriza que os diálogos potencializam ações que conduzem a entendimentos, negociações e acordos que intensificam a descobertas de soluções advindas do meio.

Nessa linha de pensamento, o estudo em questão oportunizou um momento de comunicação entre as participantes para expor dúvidas, acontecimentos e exploração das questões que suscitavam anseios no trato com o estudante com TEA e as particularidades de sua escolarização. Esse momento foi nomeado por sessões de diálogos pedagógicos. Nele havia oportunidade de expor, planejar e dialogar em conjunto, corroborando para a partilha e enriquecimento mútuo dentro do processo de modificação de paradigmas e comportamentos para potencializar o cumprimento do direito a escolarização do estudante com TEA. Esse momento vai ao encontro do exposto por Faermam (2014, p. 54) ao mencionar a riqueza dos momentos coletivos, visto que esses “[...] possibilitam a avaliação contínua da investigação, a discussão e a reflexão das dificuldades encontradas, bem como o apontamento das alternativas para enfrentá-las”.

As sessões de diálogos pedagógicos ocorreram em dois formatos. Individuais, com a pesquisadora e uma participante da pesquisa e em grupo, com a participação da pesquisadora, das profissionais de educação e da profissional de apoio escolar.

No decorrer do ano letivo foram realizadas ambas sessões. Nas sessões individuais houve o contemplar sobre as ações para com o estudante com TEA. Um dos instrumentos utilizados nessas sessões foi a autoconfrontação simples. Ao falarmos da autoconfrontação simples, apoiamo-nos em Clot (2007) e nas inúmeras pesquisas que tem sido desenvolvidas por meio desse procedimento (MURTA, 2008; SOARES, BARBOSA, 2010; SANTOS, 2011; DOUNIS, 2013; BARBOSA, 2014; BARBOSA; FUMES, 2016)

A autoconfrontação simples é um instrumento metodológico eficaz na obtenção do ponto de vista do professor sobre seu trabalho docente. Ela é direcionada pelo pesquisador, no qual o sujeito da pesquisa descreve sua situação de trabalho para alguém que não é ele e assim se põe a refletir sobre a ação que visualizou por intermédio das imagens (CLOT, 2007). A autoconfrontação simples se materializa:

[...] na situação em que o trabalhador é confrontado com uma sequência de imagens relativas à sua própria atividade. [...] inicia-se a gravação das sequências da atividade do membro do grupo escolhido, depois se gravam também os comentários que o sujeito confrontado às imagens de sua própria atividade endereça ao pesquisador. A autoconfrontação simples constitui-se da seguinte forma: sujeito/pesquisador/imagens. Trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador (SANTOS, 2011, p. 61).

À medida que ele se depara com a filmagem da sua prática, põe-se a refletir e a pensar sobre ela de forma única, uma vez que consegue vivenciar sua ação em outro momento, em outras condições, sob uma nova ótica.

Os pensamentos e as ponderações ocasionadas por este processo, consistem nos objetivos da autoconfrontação, visto que ela possibilita que o profissional possa compreender o que se faz, por meio da observação do trabalho e das sequências da prática filmada e exibidas em vídeo (CLOT, 2007; SANTOS, 2011).

Sinteticamente a autoconfrontação simples relaciona-se com o encontro do participante da pesquisa junto a pesquisadora e a imagem selecionada, aqui denominada de episódios. Os episódios são construídos com trechos das videograções das sessões de AEE ou aula lecionada em sala de aula, com início, meio e fim. As cenas são escolhidas e organizadas em formato de episódios. Essas visam identificar situações recorrentes que possam contribuir para o processo de debate, gerando discussões a respeito do trabalho docente, mostrando inclusive momentos singulares da interação entre professor e estudante (SOARES; BARBOSA, 2010; FUMES; DOUNIS, 2016).

Nesse estudo os episódios foram selecionados dos momentos aos quais a professora teve dificuldades em atuar com estudante, quer seja pela dificuldade da atividade ou pela participação não exitosa. Selecionamos ainda cenas nos quais os objetivos selecionados pela professora foram cumpridos para iniciarmos o momento de autoconfrontação, possibilitando melhor recepção por parte das participantes.

As autoconfrontações foram realizadas na escola a partir da disponibilidade das participantes. Cada autoconfrontação foi realizada individualmente, sendo gravada em vídeo com a imagem da participante e também da pesquisadora. Participaram das autoconfrontações em momentos distintos a professora da sala de aula comum, a professora do AEE e a profissional de apoio escolar. Nelas houve o foco na imagem do estudante com TEA. Explicitaremos a seguir a utilização desse instrumento com cada integrante da pesquisa e no capítulo da análise de dados será melhor explicitado e analisado. Cabe mencionar que nos anexos desse estudo encontram figuras que possibilitam visualizar os episódios.

A professora do AEE participou de duas autoconfrontações, ambas aconteceram na escola, em dia e horário previamente agendada. A primeira teve a duração de uma hora e vinte e oito minutos, sendo realizada a partir de três episódios<sup>41</sup>. A segunda autoconfrontação com a professora do AEE teve duração de quarenta e oito minutos com dois episódios.

---

<sup>41</sup> Os episódios encontram-se no apêndice 'D' e serão analisados no capítulo cinco que será apresentado na defesa da tese.

Além das sessões de autoconfrontação da professora do AEE, foi realizada uma autoconfrontação com a professora da sala de aula. Essa aconteceu em data previamente agendada e foi realizada na escola da pesquisa, após um dia letivo. Teve duração de uma hora e seis minutos e foi constituída a partir de dois episódios. No decorrer da pesquisa houve necessidade de também conhecer o ponto de vista da profissional de apoio escolar por intermédio da autoconfrontação simples. Nesse sentido, ela foi realizada na escola com prévio agendamento e teve duração de uma hora e seis minutos, com três episódios.

Após cada episódio foram feitas algumas perguntas que suscitavam a exposição dos pensamentos advindos das participantes, após observarem sua prática junto ao estudante. A análise desse instrumento será realizada no capítulo da análise de dados. O intuito aqui é explicita-lo e expor como foi realizado.

As sessões individuais era um momento de expor dúvidas e angústias acerca do trabalho desenvolvido junto ao estudante e ocorreram desde o início da pesquisa. Já as sessões de diálogos pedagógicos coletivas iniciaram no mês de junho e finalizaram com o término do ano letivo. Para as sessões de diálogos pedagógicos coletivo buscamos junto as participantes um horário para esse momento. Em consenso foi definido que seria as segundas-feiras no horário em que os estudantes do segundo ano estariam na aula de Educação física escolar. Assim havia 50 minutos para dialogar sobre a escolarização do estudante com TEA. Faermam (2014) explicita que a sistematização dos encontros junto aos integrantes da pesquisa permite maior fluidez no processo de pesquisa.

As sessões de diálogo pedagógicos coletivas tinham por foco as dificuldades que as participantes tinham em desenvolver ações junto ao estudante. Em diálogo buscávamos soluções para o aprendizado do estudante. Esses momentos ocorreram por meio das necessidades do grupo e dos problemas advindos da prática social ao qual se busca soluções, coadunando com os pressupostos da pesquisa participante (FAERMAM, 2014).

Nessa direção, houve a necessidade da construção de um Planejamento Educacional Individual (PEI) para o estudante com TEA. A elaboração do PEI adveio da exteriorização das participantes em não possuir objetivos elencados para o desenvolvimento do estudante em ambiente escolar, com exceção da professora do AEE que possuía o plano do AEE, realizado por ela no início do ano letivo e que dizia respeito exclusivamente a SRM. No capítulo da análise dos dados será melhor explicitado a respeito do PEI no ambiente da pesquisa. Para além da construção do PEI, houve nas sessões de diálogo pedagógicos coletivas discussões com apoio em artigos científicos e livro sobre o

TEA<sup>42</sup>. O primeiro texto foi sobre o PEI escrito pela pesquisadora com a contribuição de uma professora doutora<sup>43</sup>. Nele continha as características do TEA, do PEI, bem como a forma de construção desse instrumento e o papel dos profissionais que trabalham com essas crianças. O segundo artigo foi “ Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional”<sup>44</sup> escrito pela pesquisadora em coautoria.

As demais sessões de diálogos pedagógicas foram direcionadas pela resolução de questionamentos advindos da prática social, tais como: avaliação sobre o trabalho com o PEI; construção de atividades escolares; dúvidas sobre o ensino para esse estudante; mediação de conflitos sobre tomadas de decisões, constantes faltas do estudante a escola, organização do trabalho pedagógico que envolvia diretamente o estudante e avaliação educacional para esse estudante. Na análise dos dados haverá discussão ampliada a respeito das sessões de diálogo pedagógico coletivas e a sistemática das ações e interações.

É necessário mencionar que algumas reuniões coletivas ocorriam com a não participação de algumas das participantes da pesquisa. Tais ausências diziam respeito a motivo de doença, acompanhamento do estudante nas aulas de Educação Física pela profissional de apoio escolar ou algum outro motivo de ordem pessoal. Em todas as reuniões houve participação da pesquisadora. Havia o planejamento de realização semanal de sessões coletivas de diálogos pedagógicos previamente em conjunto. A última sessão aconteceu em ocasião das férias escolares e teve duração de duas horas e trinta minutos e contou com a participação de todas as profissionais de educação e da profissional de apoio escolar.

Sinteticamente, é possível visualizar a construção dos dados de toda a pesquisa por meio do esquema gráfico presente na figura 05 a seguir:

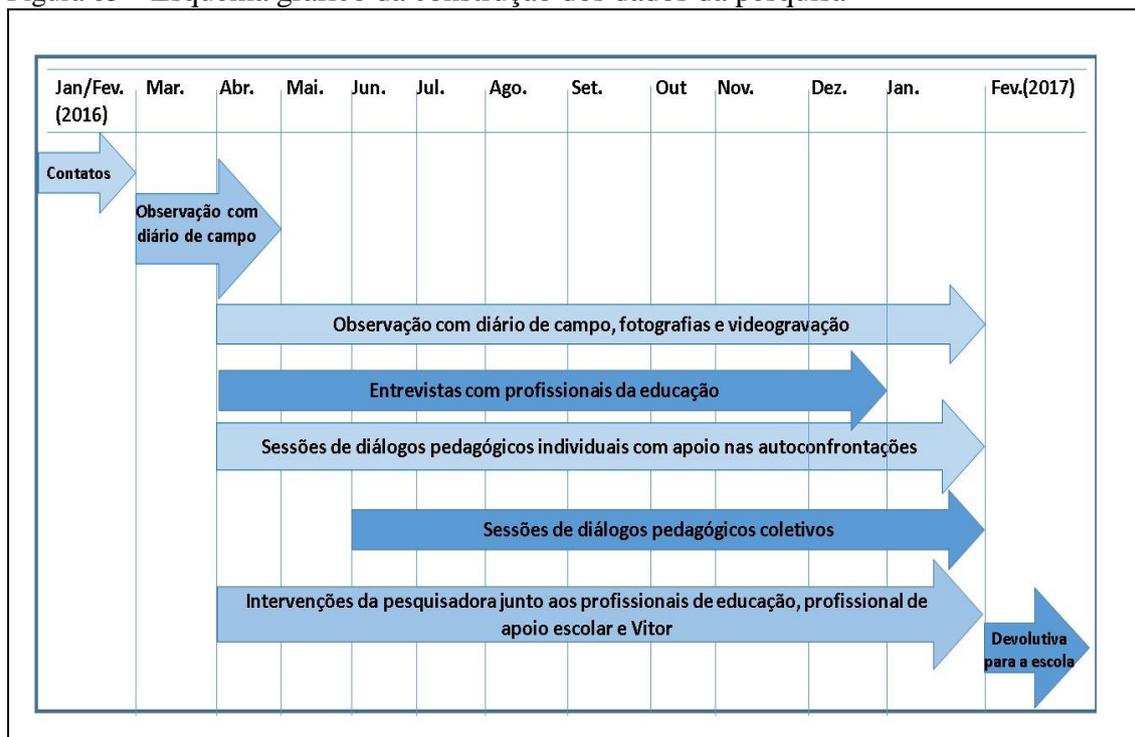
---

<sup>42</sup> LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo**: manual prático de intervenção. 2 ed. Lisboa, Porto: Lidel, 2012.

<sup>43</sup> O texto encontra-se no apêndice “F”.

<sup>44</sup> PEREIRA, A.C.S., BARBOSA, M. O., SILVA, G. G.; ORLANDO, R. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

Figura 05 – Esquema gráfico da construção dos dados da pesquisa



Fonte: elaboração própria

### 3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados construídos foram organizados a fim de potencializar a criação dos eixos temáticos sob o olhar do Materialismo Histórico Dialético, com enfoque na Psicologia Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica.

Os dados construídos dizem respeito aos registros no diário de campo; as horas de filmagens das aulas e dos atendimentos na SRM; as imagens fotográficas dos momentos de construção dos dados, inclusive das atividades realizadas junto ao estudante com TEA.

Houve ainda as transcrições provenientes de: sete entrevistas, doze sessões de diálogos pedagógicos coletivos, seis sessões de diálogos pedagógicos individuais com apoio nas autoconfrontações simples e a conversa devolutiva que a pesquisadora realizou para com a escola na semana pedagógica.

No estudo houve o acesso a alguns documentos obtidos no decorrer da pesquisa, a saber: planos do AEE dos anos 2015 e 2016, Planos de aula, Projeto Político Pedagógico da escola; matrizes e diretrizes da SEMED Maceió (2014), anamnese do estudante realizado no AEE e documentos da secretaria escolar referente a vida acadêmica do estudante, foco desse estudo.

Cabe expor que a organização dos dados teve por norteadora a problematização da pesquisa. Posteriormente, à obtenção dos dados foi realizada uma leitura juntamente

com uma análise minuciosa e exaustiva de todos os dados transcritos e a partir destes, foi realizado a seleção de eixos temáticos, tendo por orientação os passos trilhados por Caiado (2003), Padilha (2012) e Vieira (2012). Os eixos temáticos são construções que representaram os elementos principais dos dados da pesquisa. Para tanto há necessidade de leitura minuciosa, exploração dos dados por meio dos referenciais teóricos e dos objetivos que o estudo elenca para si.

A construção da análise dos dados deu-se pela exploração dos resultados, a partir da análise das observações com apoio em diário de campo, transcrições das entrevistas, transcrição das sessões de diálogos pedagógicos individuais e coletivas, bem como dos documentos utilizados no decorrer da pesquisa. Essas foram fundamentais na legalidade e fundamentação teórica, levando assim à triangulação dos dados, para a obtenção das evidências.

Nesse sentido foram sistematizados a construção de três eixos temáticos: processo de escolarização para estudantes com TEA; interação entre profissionais da escola e estudantes com TEA; e, movimentos produzidos pela/na escola por meio da tessitura na pesquisa participante que serão melhor discutidos no capítulo cinco da análise dos dados. Cabe ressaltar que a duração do estudo gerou uma quantidade imensurável de dados e que poderia gerar inúmeros eixos temáticas. Nessa tese foi necessário realizar o exercício de análise observando diretamente os objetivos e os principais eixos teóricos que representavam os elementos centrais do estudo.

## **CAPITULO 4: A PESQUISA NA ESCOLA**

Nesse capítulo foi realizada a descrição da pesquisa de campo relacionado à cidade da pesquisa, a escola, seu espaço e os documentos legais, bem como foi explicitada a respeito dos participantes da pesquisa e toda a dinâmica realizada na escola alvo do estudo. Haverá inclusive o exercício de análise e problematização dos dados.

### **4.1 A cidade de Maceió e as questões relacionadas a Educação Especial**

A cidade de Maceió é capital do Estado de Alagoas, sendo um dos 102 municípios. Localiza-se na região nordeste do Brasil. O nome Maceió tem denominação tupi *Massayó* ou *Massaio-k* que significa o que tapa o alagadiço (MACEIÓ, 2015a). Teve sua origem a partir da formação de um engenho de açúcar em 1815 e foi elevada à condição de cidade e sede do estado em 1839. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE<sup>45</sup>) em 2016, a área da unidade territorial era de 509,552 quilômetros quadrados e possuía uma população estimada de 1.021.709 habitantes (ATLAS BRASIL, 2013).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM<sup>46</sup>) de Maceió, em 2010, era de 0,721, próximo ao IDHM da Unidade Federativa de 0,727. Esse número classifica Maceió na faixa de desenvolvimento humano alto (IDHM entre 0,700 e 0,799) (ATLAS BRASIL, 2013). Segundo o IBGE, o município de Maceió, em 2014, possuía o Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 18205.44. Seu orçamento, em 2015 era proveniente em sua maioria de fontes externas, sendo 62.7%. O salário médio mensal da população era de 2,7 salários mínimos.

Em nível educacional, há uma Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que possui 130 escolas públicas municipais em atividade, ofertando Educação Infantil, Ensino fundamental e Educação Jovens e Adultos (EJA<sup>47</sup>) para 49.622 estudantes regularmente matriculados, dos quais 2.321 são matriculados na Educação Especial no formato de dupla matrícula, sendo esses referentes à escola regular e serviço do AEE (INEP, 2015). No plano municipal o número de escolas públicas municipais é de 135 unidades (MACEIO, 2015a).

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/al/maceio/panorama>. Acessado em 08 de agosto de 2017.

<sup>46</sup> O IDHM mede o nível de desenvolvimento humano de determinada região. O IDHM dos municípios vai de 0 a 1: quanto mais próximo de zero, pior o desenvolvimento humano; quanto mais próximo de um, melhor. O índice considera indicadores como longevidade (saúde), renda e educação.

<sup>47</sup> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelou que os estudantes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Maceió, tiveram em 2015 nota média de 4.4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>48</sup> (IDEB) quando a média nacional foi de 5,5.

Apesar dos investimentos próprios e em cooperação técnica com o MEC, a realidade da RME de Maceió se apresenta, no momento, com um quadro ainda insatisfatório no tocante aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a qualidade da prática pedagógica desenvolvida nas unidades escolares. Entende-se que esse desencontro pode ocorrer como consequência de aspectos, como: a) Lacunas nas formações inicial e continuada dos profissionais; b) Falta de continuidade das ações político-administrativas das gestões da SEMED, em função das frequentes mudanças dos dirigentes; c) Compreensão e práticas equivocadas no processo de construção da gestão democrática; d) Inexistência de sistemáticas de monitoramento e acompanhamento técnico às ações pedagógicas e administrativas junto às unidades escolares; e) Falta de articulação entre a equipe gestora e o conselho escolar nas unidades escolares; f) Ausência de uma política de formação e de valorização dos profissionais da educação, no tocante à validação e certificação dos cursos realizados; g) Falta de uma prática institucional de apoio e articulação entre as redes públicas de ensino do município (MACEIÓ, 2015a, p. 78).

As matrículas no Ensino Fundamental em 2015 foram de 121.853 (INEP, 2015). O Censo Escolar brasileiro de 2014 afirma que no município de Maceió não há oferta de escola de Educação Especial - modalidade substitutiva no âmbito público. Há 46 escolas públicas municipais que ofertam o serviço do AEE (INEP, 2015).

A institucionalização da Educação Especial no município aconteceu tardiamente, havendo a criação do Departamento de Educação Especial (DEE) apenas na década de 1980. De um modo geral, podemos dizer que o DEE seguiu os movimentos das políticas nacionais – começou com a criação das classes especiais, passando, posteriormente, para as salas de recursos e, mais recentemente, as SRM (CALHEIROS; FUMES, 2014; MERCADO; FUMES, 2016).

Também podemos afirmar que o DEE de Maceió enfrentou ao longo dos anos inúmeros desafios frente às gestões municipais, sendo que a mais contundente ocorreu em 2014, com a aprovação da Lei Delegada n.º 1, de 2014, quando deixou de existir no organograma da SEMED (MACEIÓ, 2014). Tal decisão provocou inúmeras reações da comunidade maceioense, de tal modo que a implementação foi sendo adiada, gerando um

---

<sup>48</sup> O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (INEP, 2015).

hiato quanto à sua permanência ou não na rede municipal (ARAUJO; FUMES, 2014; MERCADO, 2016).

Nos dias atuais, o DEE integra a Diretoria Geral de Ensino e tem como objetivo “orientar, acompanhar, oferecer apoio técnico, pedagógico e administrativo; supervisionar e fiscalizar as instituições de ensino públicas, privadas, filantrópicas, confessionais e comunitárias que atendem à Educação Especial” (MACEIÓ, 2016a, p. 03).

Nas últimas duas décadas, o município aderiu aos seguintes programas propostos e subsidiados: Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e Livro Acessível. Por outro lado, não se observa a proposição de programas/ações específicos e propostos pelo próprio município de Maceió.

Para atender a esses estudantes, os dados do DEE da SEMED apresentam o seguinte quantitativo de recursos humanos da Educação especial: uma coordenadora, uma auxiliar administrativa, 11 técnicas pedagógicas (professoras desviadas da função), 86 professores do AEE, cinco professores intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e 386 profissionais de apoio escolar (ARAUJO; FUMES, 2014; MERCADO, 2016).

Os profissionais que atuam diretamente no DEE foram convidados a assumirem o cargo, quer seja como coordenadora ou membro da equipe técnica pedagógica. Muitos desses profissionais têm permanecido nos cargos em diferentes gestões de governo (ARAUJO; FUMES, 2014; MERCADO, 2016).

As técnicas pedagógicas eram responsáveis pelo acompanhamento dos professores que atuavam nas SRM (em média, cinco escolas cada) e pela proposição e realização das ações de formação continuada, envolvendo os professores de Educação Especial e da sala comum, bem como os gestores (ARAUJO, FUMES, 2014). As autoras afirmam ainda que esses técnicos não possuíam formação específica e diferenciada para tal função (eram especialistas) e contavam apenas com reuniões de grupo para gerir tal atividade.

Se para as técnicas não havia formação, essas organizavam as formações com caráter obrigatório de participação, no formato quinzenal para os professores do AEE e mensal para os profissionais de apoio escolar. Quanto às formações, essas abordavam assuntos relacionados às deficiências por meio de uma abordagem médica e/ou psicopedagógica. Na fala dos participantes havia necessidade de modificações quanto ao

conteúdo das formações, ofertando auxílio para compreender e responder aos desafios impostos pelo cotidiano escolar (FUMES, *et al.*, 2014).

Ao analisarmos a situação profissional dos profissionais do DEE, verificamos a falta de iniciativas para a constituição de um corpo técnico qualificado. Especificamente, uma parte dos professores que atuavam na Educação Especial era proveniente do único concurso realizado para provimento deste cargo, em 2006, e outros foram remanejados das classes especiais e/ou sala de recursos (MACEIÓ, 2006; MERCADO, 2016), podendo ter ou não as especificações expostas no concurso público (FUMES, *et al.*, 2014; MERCADO; FUMES, 2016). Designadamente, para os professores concursados foi obrigatória a formação inicial em Licenciatura Plena e Especialização *lato sensu* de 360 horas em Educação Especial ou em Psicopedagogia.

Quanto aos professores instrutores e aos intérpretes da Libras, esses também foram provenientes do concurso público realizado em 2006, sendo que o número de concursados não chegou a suprir as necessidades da SEMED (MERCADO, 2016).

Em 2017, houve concurso para a SEMED e, no que diz respeito à área da Educação Especial, houve apenas uma vaga para provimento do cargo de Professor II/Instrutor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) – 6º ao 9º ano, com titulação mínima de ensino superior (MACEIÓ, 2017a). Nesse mesmo ano, houve um segundo edital que buscava contratar vinte e três intérpretes de Libras e quatro Professores/Instrutores de Libras – Educação Infantil, ambos com exigência mínima de ensino médio com cursos de formação em Libras. Em ambos os cargos houve aprovação de um quantitativo maior do que o solicitado no concurso (MACEIÓ, 2017b). Cabe ressaltar que em ambos editais não houve contratação para professores da SRM ou para profissional de apoio escolar, sendo que o município afirma seguir a política nacional de Educação Especial que centra esforços no AEE e no profissional de apoio escolar (MACEIÓ, 2015a; 2016a).

O concurso para profissionais de apoio escolar é inexistente em Maceió e em outras regiões brasileiras (PEREIRA, 2014a; FONSECA, 2016). Na cidade da pesquisa houve apenas um edital em 2008 que dispunha do cargo de auxiliar de sala e esses, no momento de posse, optaram por atuar na Educação Especial (MACEIÓ, 2008). A grande parte dos profissionais que atuam na rede foi contratada por meio de processos seletivos simplificados (MACEIÓ, 2015a), os quais exigiam apenas o nível de ensino fundamental de escolarização. As informações expostas anteriormente sobre esse profissional e a legislação brasileira que o menciona (BRASIL, 2015a) não apresentaram questões

específicas quanto ao fazer desse profissional, sua formação, ou a forma que deveria ocorrer o serviço, deixando lacunas alarmantes na educação brasileira.

Quanto à oferta do AEE, em 2015 havia 73 escolas públicas municipais que disponibilizavam o serviço, além de outras doze SRM que funcionavam por convênios/parcerias firmados com outras instituições de fins filantrópicos (MACEIÓ, 2015a; 2016b). Observamos que estes convênios com as instituições filantrópicas estavam se fortalecendo nos últimos anos. Em 2017 houve a renovação dos convênios com as entidades filantrópicas que já atendem mais que 950 estudantes do PAEE, também matriculados em escolas públicas municipais (MACEIÓ, 2017c). Inclusive, a SEMED de Maceió tem como foco para a sua efetivação, a melhoria e a ampliação do atendimento dos estudantes do PAEE, por meio da oferta do AEE e da EJA para os estudantes PAEE com as seguintes associações: Pestalozzi, Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais (AAPPE), Família Alagoana Down (FamDown), Fundação Casa do Especial (FUNCAE). As instituições conveniadas citadas anteriormente, juntas, possuem 20 professores e atendem aos estudantes PAEE, alguns deles matriculados na educação de jovens e adultos (MACEIÓ, 2015a; MACEIÓ, 2016b; 2017c).

Entretanto, precisamos ter clareza que esta é uma tendência histórica da Educação Especial brasileira que, por décadas, tem injetado dinheiro e mantendo interdependência com instituições por um serviço que a própria educação do Estado poderia assumir efetivamente, visto que as instituições estão ganhando notoriedade no AEE e na EJA, sendo que, historicamente, elas não têm cumprido seu papel com a sociedade quanto à educabilidade do PAEE (MELETTI, 2006; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

O município de Maceió atende 2.494 estudantes com oitenta e seis professores do AEE e por intermédio do DEE atua no monitoramento, orientação e oferta de formação continuada para os professores do AEE do município (MACEIÓ, 2016b). Assim, é crucial que haja um novo repensar para as ações da Educação Especial. Apenas configurá-la nos serviços de AEE e na prescrição de um profissional de apoio escolar não responde à heterogeneidade das demandas dos estudantes, tanto dos PAEE, como dos demais.

#### **4.2 A escola e os documentos legais**

A escola investigada era de zona urbana da rede municipal descrita. Em 2015, seu IDEB foi de 4.5 (INEP, 2015) nos anos iniciais do ensino fundamental. A instituição ofertava o Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano, atendendo a 223 crianças regularmente matriculadas. Funcionava em dois turnos: matutino (7: 30h às 11: 30 h) e vespertino (13:

30h às 17:30 h). Contava com os seguintes profissionais: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, doze professoras de sala de aula, duas professoras do AEE (uma matutino e outra vespertino), uma assistente social, cinco profissionais de apoio escolar da Educação Especial (cada profissional assistia apenas a um estudante) e demais profissionais que compunham a comunidade escolar.

A estrutura física da escola era composta por dois pisos. No pavimento inferior havia quatro salas de aula, uma sala de professores, uma sala da coordenação e da assistência social, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma sala da direção, uma sala no qual acontecia atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, a secretaria escolar, uma cozinha, um pátio a céu aberto no qual aconteciam as aulas de Educação Física escolar, um laboratório de informática, um auditório pequeno, um almoxarifado e quatro banheiros, sendo um para os professores, dois para os estudantes e um banheiro adaptado para pessoas com deficiência. No pavimento superior havia apenas três salas de aula. As salas possuíam pouca ventilação. Havia ventiladores nas salas, mas nem todos funcionavam. Apenas duas delas possuíam ar condicionado, sendo essas a SRM e a sala de informática. A SRM era ampla, possuía dois computadores, um espelho, duas estantes e um armário para a guarda de objetos e diversos jogos pedagógicos. Havia a junção de quatro mesas escolares, que formava uma única mesa central com quatro cadeira. No canto havia tapetes e diversas almofadas em cima dele, sendo chamado de cantinho do descanso.

A iluminação era artificial, embora houvesse uma janela que sempre estava fechada por conta do ar-condicionado. A SRM era do tipo I<sup>49</sup> e contemplava: microcomputadores, scanner, impressora laser, TV 29" com legenda, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, mouse adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melânico<sup>50</sup> (BRASIL, 2007). Alguns dos itens acima citados foram substituídos ao longo do tempo. No armário havia diversos livros enviados

---

<sup>49</sup> A SRM pode ser do tipo I ou II. A sala do tipo II contemplam todos os recursos da sala I, mas com o acréscimo de recursos necessários para o atendimento de educandos com deficiência visual e cegueira, sendo estes: impressora Braille de médio porte, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, kit de desenho geométrico, prancheta para leitura e pacote de papel gramatura (BRASIL, 2007).

<sup>50</sup> Conhecido usualmente como quadro branco.

pelo Ministério da Educação e pela SEMED Maceió sobre a área da Educação Especial e o público alvo.

Cabe salientar que nem todas as escolas possuem infraestrutura adequada quanto aos espaços para a SRM, geralmente os espaços utilizados são precários, dificultando a ação do professor e a realização do AEE (MILANESI, 2012; SILVA, CALHEIROS; FUMES, 2012; BARBOSA, 2014). A realidade estrutural da SRM dessa escola seguia o prescrito pelo programa implantado pelo governo federal para seu funcionamento.

A SRM ficava fechada durante todo o tempo de atendimento e na porta não havia nada que indicasse quando a professora estava com algum estudante. O fato da porta manter-se fechada, suscitava nos profissionais a ideia de que os acontecimentos da SRM eram misteriosos e que nada, nem ninguém poderia saber o que dentro dela acontecia, apenas era frequentado pelas professoras do AEE e seus estudantes (DIÁRIO DE CAMPO; ENTREVISTA-DIRETORA ANGELICA).

No decorrer da pesquisa esse entendimento foi aos poucos se modificando, inclusive houve convites para que as profissionais de apoio participassem dela, bem como houve solicitações dos pareceres da professora do AEE para que todos os profissionais tivessem acesso a ele. No município em questão, os professores do AEE entregam ao termino do ano letivo um portfólio de cada estudante, sendo que esses ficam de posse do Departamento de Educação Especial e nenhuma informação é repassada para os professores de sala de aula e demais profissionais.

A sala de aula frequentada por Vitor era formada por dezessete estudantes na turma, sendo doze meninos e cinco meninas. Ela tinha boa iluminação solar e diversas janelas (Figura 06). Possuía dois ventiladores em péssimo estado de conservação. Quando ligados faziam barulho e não se movimentavam. O estudante com TEA sentava-se sempre embaixo de um deles devido ao intenso calor que sentia.

Figura 06 – Sala de aula foco da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

Expor a estrutura física das salas de aula e de recursos multifuncionais nos permite conhecer o ambiente e assim compreender o percurso da pesquisa que se deu nesses espaços. Prover estrutura física adequada se relacionada diretamente ao processo de ensino e aprendizagem para todos os estudantes.

Quanto à organização da sala de aula, as carteiras eram agrupadas em duplas formando três fileiras. O estudante com TEA sentava na cadeira do canto junto a profissional de apoio escolar, nas últimas bancas da sala de aula. Houveram duas tentativas em todo o ano letivo para que ele sentasse com colegas, mas essas foram infrutíferas. Pesquisas acadêmicas (VIEIRA, 2012; DOUNIS, 2013; BARBOSA, 2014; PEREIRA, 2014a; evidenciaram que os estudantes público alvo da Educação Especial geralmente se posicionam em lugares isolados da sala de aula. Schreiber (2017, p. 203) afirma:

Também se verificou que a maneira como estão organizados os lugares no interior das salas de aula evidencia uma cisão no trabalho pedagógico realizado com os alunos, de modo que a ação das auxiliares permanece voltada exclusivamente para os alunos da modalidade EE, enquanto as ações dos professores regentes são direcionadas para os demais integrantes da classe. Nas classes do 1º e 4º anos essa cisão é ainda mais perceptível.

Tal exposição vai ao encontro dos dados analisados no próximo capítulo. No local que o estudante sentava, a coordenadora Amanda construiu sozinha um painel para expor as criações do estudante (figura 07) e potencializar a aprendizagem do alfabeto, dos números e numerais com apoio visual. Ele foi construído e posicionado na parede, sendo que nem a coordenadora pedagógica, nem as professoras que atendiam o estudante com dialogaram com a profissional de apoio escolar sobre a utilização dele. O mural permaneceu na parede até o término do ano letivo e não foi utilizado em prol do desenvolvimento das habilidades acadêmicas do estudante.

Figura 07 – Mural do estudante com TEA que ficava em sua sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora

Não basta desenvolver um material pedagógico e expor ele a criança. É necessário mediar seu uso e apresentar significações para que assim haja apropriação de conhecimento. Caiado (2003, p.38), baseada nos estudos de Vigotski, explicita que:

Nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais. Assim, o homem conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais.

No caso da mediação da sala de aula com utilização do mural essa foi inexistente. O recurso foi criado, mas a mediação junto a ele não.

Sobre o sistema municipal de educação e a escola em questão, é importante expor que a partir do ano de 2014 as escolas foram orientadas a cumprirem a exigência de adotarem o materialismo histórico dialético e o método didático numa abordagem dialética. Nessa abordagem havia os aspectos principais da pedagogia histórico crítica, relacionado a prática social; problematização; instrumentalização; catarse; e, prática social entendida em outro patamar de consciência (SAVIANI, 2013; SEMED MACEIÓ, 2014). Essa decisão foi arbitrária e não houve a participação de docentes e/ou demais integrantes da comunidade escolar. Saviani (2013) explicita que modificar a organização escolar implica inúmeras ações e questionamentos. Ele salienta que:

[...] as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos

agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria (SAVIANI, 2013, p. 102).

Para implementar tal posicionamento a SEMED impôs as mudanças por meio da oferta dos conteúdos da nova matriz teórica na formação continuada dos coordenadores e diretores das escolas municipais, sem problematizar tal imposição e ainda exigiu que estes profissionais repassassem os conteúdos para o corpo de professores e comunidade escolar, bem como foi imposta a construção de uma proposta pedagógica para a escola que seguisse a orientação dessa matriz teórica. Para tanto receberam a diretriz curricular impressa que continha 214 páginas (SEMED MACEIÓ, 2014). Esse documento cita poucos conhecimentos relacionados a abordagem teórica.

A escola que se propõe atuar com os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica não está a serviço da classe dominante, mas sim a serviço das camadas populares, articulando em seu interior orientações pedagógicas críticas, que rompam inclusive com o caráter reprodutivista<sup>51</sup>. Contudo para que haja a mudança são necessários saberes que repercutam diretamente na prática social. Uma imposição não efetua modificação de pensamento e de ação se anteriormente o trabalhador e seus dependentes não tiverem acesso aos conhecimentos necessários para a emancipação, principalmente no campo das ideias.

Ainda sob esse aspecto, Saviani (2013) se posicionou fortemente ao atestar que "[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação." Dito isso, a escola para os trabalhadores deve fornecer conhecimentos reais, capaz de modificar o pensamento e a ação dos indivíduos que recebem tal educação, dando a esses conhecimentos iguais ou superiores aos conhecimentos que outrora foi exclusivo a classe dominante.

Uma escola compromissada com todos nega a neutralidade e se impõe frente a sociedade que a cerca (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Quando a comunidade escolar compreende e se apropria dos princípios da Pedagogia Histórico Crítica ela se desvincula do raciocínio positivista, se afastando inclusive da neutralidade, posto que não há aquisição de conhecimento desinteressado.

---

<sup>51</sup> A teoria reprodutivista exposta por Saviani (2009;2013) era dividida em: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; Teoria da escola enquanto Aparelho ideológico de Estado; e, Teoria da escola dualista. Essa teoria não possuía uma proposta pedagógica, buscava apenas explicitar o funcionamento da escola a partir do aparato do estado, tendo inclusive uma visão passiva sobre o que a escola poderia fazer frente a realidade social.

Para obter novos saberes o ser humano efetivamente se debruça sobre ele e por meio de inúmeros esforços há apropriação do conhecimento. A força motriz e impulsora advém da estrutura educacional, sem ela avanços no campo do saber sistematizado fica comprometido. Por isso, urge a necessidade de mudanças na instituição escola, principalmente quando essas estão relacionadas a Pedagogia Histórico Crítica. No entanto, para que essa escola exista há necessidade de modificações estruturais, no que diz respeito a estrutura hierárquica, física, recursos humanos e também de proposta pedagógica. Não há como observar o trabalho docente sem desvincula-lo da realidade e da estrutura política que o cerca.

Ao assumir uma teoria educacional como base para o trabalho da educação, a Secretaria precisaria ofertar formação continuada e em serviço de qualidade que possibilitasse aos educadores conhecer e debater no meio educacional e social tais conhecimentos. Quando Saviani (2009; 2013) discorreu sobre essa corrente pedagógica havia o intuito de que as mudanças se efetivassem no ambiente escolar visando o desenvolvimento de todos, professores e estudantes, principalmente daqueles relacionados a classe trabalhadora.

#### **4.3 Planejamento escolar**

O planejamento escolar se consolidada por meio do currículo e das ferramentas inerentes a ele. Segundo Saviani (2013, p. 17), currículo é a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Na escola brasileira há todo um regimento legal que organiza e direciona a materialização desse currículo, por meio do planejamento, ensino e avaliação.

No que diz respeito à escola pesquisada, durante todo período da pesquisa, indagou-se e solicitou-se sobre as ferramentas do planejamento escolar da escola e da turma em questão. Os dados encontrados foram: a escola não possuía um Projeto Político Pedagógico atualizado. O último havia sido construído em 2010. A proposta pedagógica da escola iniciou a construção em 2016 e no término do ano letivo ainda não havia sido finalizada.

De forma sistematizada a referida escola não possuía formação continuada, apenas momentos pontuais de diálogo realizado pela escola para com a comunidade escolar. Esses ocorreram apenas em três momentos, aos sábados, tendo por objetivo a construção da proposta pedagógica da escola. Ele se materializava com uma pauta planejada entre a

coordenadora pedagógica e a assistente social. Cada professor da escola recebia uma pasta e nele havia o texto a ser lido no encontro. No final as pastas eram devolvidas a coordenadora pedagógica. A reunião iniciava com uma dinâmica interpessoal, após ela a leitura de um trecho das diretrizes curriculares para o ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió (SEMED MACEIÓ, 2014), trecho esse que relacionava-se com a explicação do que seria o método didático numa abordagem dialética a ser empregada na proposta pedagógica escola.

Após a leitura em conjunto a coordenadora formava pequenos grupos para que as professoras entre si discutissem. Os grupos eram formados da seguinte forma: professores do primeiro e segundo ano do ensino fundamental; professoras do terceiro e quarto ano do ensino fundamental e professores do quinto ano. As diretoras, junto com a assistente social e a professora do AEE ficavam em algum grupo a escolha dela. As profissionais de apoio escolar tinham a ida facultativa aos encontros, e deles não participava por escolha própria, sendo que no guia de Educação Especial para a inclusão na rede municipal de Maceió (MACEIÓ, 2016b) está posto que a participação desse profissional nos momentos formativos é uma atribuição a ser efetivada. O momento tinha a duração de três horas, com um intervalo de trinta minutos. Cabia a coordenadora pedagógica escrever a pauta e também escrever a nova proposta pedagógica da escola com apoio da vice-diretora. Diversos autores mencionam a responsabilidade da coordenação pedagógica quanto a oferta de formação continuada para os professores que atuam na escola (LIBÂNEO, 2004; PLACCO; SOUZA, 2010; SOUSA; COLARES, 2016), sendo que essa formação deve acontecer de forma sistemática visando potencializar o trabalho dos professores em sala de aula e nos demais espaços escolares.

Havia na escola, a prescrição quanto as reuniões do conselho escolar, inclusive a profissional de apoio escolar, acompanhada durante a pesquisa, fazia parte dele. Sendo que durante o tempo da pesquisa não presenciei organização e/ou aviso quanto à reunião (DIARIO DE CAMPO, 2016).

A escola possuía um calendário escolar prescrito com datas e horários para realização do planejamento semanal entre os professores e a coordenadora pedagógica que deveria acontecer no contraturno, bem como havia datas para a realização do conselho de classe e reunião de pais e mestres no turno da aula que os estudantes frequentassem.

Durante o transcorrer do ano letivo, a planejamento entre os professores ocorreu uma vez, na qual houve minha participação, da coordenadora pedagógica, de uma professora do primeiro ano do ensino fundamental 1, professora do segundo ano do ensino

fundamental 1 e as respectivas profissionais de apoio escolar e a professora do AEE. Nele foi discutido sobre o planejamento, construção e efetivação de um projeto pedagógico extracurricular denominado: “nessa arca eu também vou”. Foi falado também sobre inclusão escolar e teve a duração de noventa minutos. Todas concordaram com os expostos da coordenadora pedagógica.

Esse planejamento em conjunto não ocorreu novamente nesse ano letivo. Foi substituído pelo planejamento individual que aconteceria entre a professora da sala de aula comum e a coordenadora pedagógica no momento em que os estudantes e a profissional de apoio escolar estivessem na aula de Educação Física escolar que durava cinquenta minutos, duas vezes por semana, nos dias de segunda e quarta feira. Cabe expor que o dispositivo legal municipal prescreve que a profissional de apoio escolar deve participar das ações de planejamento e esse direito da profissional foi negado, visto que ela também teria de acompanhar o estudante na aula de Educação Física (MACEIÓ, 2016b).

No primeiro trimestre esses encontros, as segundas-feiras, não foram materializados (DADOS DIÁRIO DE CAMPO). Como havia esse tempo planejado no calendário escolar, foi sugerido pela coordenadora pedagógica a utilização dele para as sessões de diálogos pedagógicos coletivos, descritos anteriormente. Sendo reservado o momento das quartas-feiras para ele. Sempre que perguntava se ele havia ocorrido, havia hesitações quanto ao acontecimento ou não. Para a SEMED Maceió, esses encontros estavam fixados para ocorrer no contraturno, inclusive havia adicional financeiro para carga horaria voltada ao tempo de planejamento. Inúmeros professores atuam nos dois horários havendo impossibilidades quanto realização desse planejamento em contraturno.

Quanto ao planejamento da sala de aula comum ele ficou em construção durante todo o ano letivo. Em outubro a professora entregou a coordenadora pedagógica o plano de curso. Analisando esse plano foi possível observar que ele continha o exposto nas matrizes disciplinares para o ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió (SEMED MACEIÓ, 2015). No início do ano letivo, a coordenadora pedagógica tirou fotocópia do exposto nas matrizes e entregou a cada professor. Além do plano de curso a professora da sala de aula construía o semanário como forma de planejamento para a turma. Sendo que esse semanário era realizado na maioria das vezes posteriori a aula ter sido lecionada e não se materializava em contexto de sala de aula. Nele continha os horários do dia letivo, a distribuição das matérias a serem lecionadas em cada dia, bem como a atividade que seria realizada em sala e em casa. Geralmente havia a prescrição da utilização do livro didático com indicação das páginas a serem utilizadas. A professora da sala de

aula permitiu que eu consultasse o semanário, bem como o fotografasse. Cabe expor que ele era construído em um caderno e preenchido manualmente. Quando em momento de entrevista perguntei a coordenadora pedagógica sobre o acompanhamento do planejamento, ela mencionou que prefere acompanhar por meio dos cadernos dos estudantes e dos cartazes que ela solicitava que fixasse na parede com as atividades dos estudantes. Nesse sentido visualizamos que o planejamento sequer era realizado, contribuindo assim para que o ensino se materializasse de forma aligeirada, excluindo os estudantes que demandaria planejamento de ação. Tanto a docente, como a coordenadora pedagógica possuíam acordos relacionados ao planejamento e a para uma ação pedagógica que marginalizava os estudantes. Inúmeros dispositivos legais e pesquisas acadêmicas afirmam os aspectos positivos e necessários na realização do planejamento, contudo ainda há professores que se eximem de sua produção, acarretando consequências diretas para seus estudantes.

Quanto ao planejamento do AEE, ele era efetivo e se materializava na prática cotidiana da professora da SRM. No decorrer da pesquisa foi possível o acesso ao plano do AEE de 2015 e de 2016 do estudante com TEA. Esses planos foram construídos apenas pela professora do AEE e eram acompanhados e supervisionados por uma técnica da SEMED Maceió que atuava no DEE. Essa técnica que acompanhava o planejamento e o cotidiano da SRM tinha conhecimento do planejamento do AEE para os estudantes (BARBOSA; FUMES, 2018). Na legislação é prescrito que a professora especializada realize esse plano, em articulação com os professores do ensino regular, da família e de diversos outros profissionais (BRASIL, 2009; 2013a). Sendo que na realidade observada não havia diálogo, em nível de planejamento, entre as professoras e equipe diretora. Em entrevista com a professora do AEE, ela mencionou que o plano foi construído apenas por ela e era acompanhado pela técnica da SEMED. Essa realidade dificultava o processo de escolarização de estudantes PAEE. Tal fato também ocorria na realidade do estudo de Vieira (2012). Há necessidade de planejamento em conjunto, bem como construção e socialização do planejado entre as professoras, pois essa ação potencializa o desenvolvimento humano da criança que participa do AEE, bem como intensifica a boa prática dos profissionais da escola como um todo. Na pesquisa de Vieira (2012) e nesse estudo buscou-se aproximar “[...] a sala de aula comum e a Educação Especial, pois os conhecimentos trabalhados nesses dois espaços precisavam se aproximar para que uma ação fosse complementar à outra” (VIEIRA, 2012, p. 214).

Quanto aos planos do AEE de 2015 e o de 2016, mencionados acima, estes eram prescritos conforme os dispositivos legais (BRASIL, 2009; 2013a). Sendo composto por: dados de identificação do estudante; objetivos do plano; organização do atendimento; atividades a serem desenvolvidas pelo estudante; seleção de materiais a serem produzidos para o estudante; adequações de materiais; seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos; tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais; profissionais da escola que receberiam orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao estudante; e avaliação dos resultados obtidos durante o ano, que deveria conter se o estudante continuaria no AEE no ano seguinte. As questões quanto a utilização dos planos e suas consequências no processo de escolarização serão melhor explicitadas na análise dos dados.

#### 4.4 Participantes da pesquisa

A seguir é apresentada a descrição de algumas características dos participantes da pesquisa no quadro 1. Vale salientar que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nela.

Quadro 1. Características dos profissionais da escola integrantes da pesquisa<sup>52</sup>

Participantes	Profissão	Função na escola	Formação inicial	Pós-graduação <i>Lato sensu</i> (360 H)	Tempo de atuação
Carol	Professora	Professora do AEE	Pedagogia	Psicopedagogia	5 anos
Raquel	Professora	Professora sala de aula	Pedagogia	Psicopedagogia	8 anos
Suely	Profissional de apoio escolar	Profissional de apoio escolar	Turismo	Gestão em saúde	5 anos
Amanda	Professora	Coordenadora pedagógica	Pedagogia	Educação Infantil	10 anos
Angélica	Professora	Diretora	Pedagogia	Psicopedagogia	14 anos
Laura	Professora	Vice-Diretora	História	Inspeção e supervisão escolar	15 anos

Fonte: Elaboração própria

Todas as participantes da pesquisa atuavam na escola, lócus da pesquisa, no turno matutino (7:30 às 11:30) e eram concursadas em nível municipal. Amanda, Angélica e Laura atuavam nos dois horários da escola (matutino e vespertino). No segundo semestre dessa pesquisa a professora Raquel passou a lecionar na escola nos dois horários. Vejamos a seguir as particularidades de cada uma das integrantes da pesquisa.

<sup>52</sup> Os nomes utilizados nesse estudo são fictícios visando proteger a identidade dos participantes.

**1- A professora Carol** tinha graduada em Pedagogia em uma instituição pública de âmbito federal, com especialização *lato sensu* de 360 horas em psicopedagogia em uma faculdade privada. Lecionava no AEE há cinco anos na escola da pesquisa, adentrou nessa função por intermédio do concurso público municipal para o cargo de professor do ensino fundamental e foi realocada para o AEE. Anterior a essa função, lecionou durante três anos em classe comum e após ela numa classe de atendimento hospitalar junto a crianças com câncer por intermédio de sua aprovação no concurso de nível estadual. Após 10 anos pediu afastamento e foi transferida para trabalhar na SRM de um centro de atendimento a crianças e jovens com deficiência mental/intelectual e/ou TEA da rede estadual no turno vespertino.

Durante o tempo de atuação na SEMED Maceió foi convidada para fazer a especialização em AEE à distância, mas não conseguiu participar por motivos pessoais. Desde seu ingresso na SEMED participava das formações continuadas ofertadas pelo Departamento de Educação Especial (DEE) e participou de diversos cursos referentes ao público alvo da educação especial. No ano de 2015, foi convidada para publicar um dos seus estudos de caso da rede municipal sobre sua atuação e o processo de escolarização de uma criança com síndrome de Down. Essa publicação foi divulgada no guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de Maceió (MACEIÓ, 2016b).

A professora já atuou com diversas crianças com TEA e esse era seu segundo ano junto ao estudante foco do estudo. No Centro de Atendimento Estadual, Carol, atende em sua maioria crianças e jovens com deficiência mental/intelectual.

**2- A professora Raquel** possui graduação em Pedagogia e especialização *lato sensu* de 360 horas em psicopedagogia pela mesma instituição privada. Atuava na área há 8 anos, sendo que lecionava apenas há dois anos na rede pública municipal. Antes havia lecionado em escolas privadas, inclusive atuou durante dois anos como coordenadora pedagógica do ensino infantil de uma escola privada. Como coordenadora, atuou pela primeira vez junto a crianças com TEA, mas seu suporte era ínfimo, haja vista, que na escola em questão havia uma coordenadora que atuava junto aos estudantes público alvo da educação especial. O ano da pesquisa foi o primeiro momento de lecionar a crianças com TEA. É importante expor que Raquel tinha uma sobrinha com síndrome de Down e participava dos movimentos sociais congêneres que se relacionavam com as pessoas com síndrome de Down. Ela participava intensamente de toda a vida acadêmica e social da sobrinha.

A professora Raquel participava das formações continuadas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) vinculadas a SEMED Maceió.

·**3- A profissional de apoio escolar Suely** possui graduação em Turismo pelo Instituto Federal e especialização *lato sensu* de 360 horas em gestão em saúde por uma instituição pública de âmbito federal. Atuava nessa função há 5 anos e todos na escola da pesquisa. Iniciou na SEMED Maceió por intermédio do concurso de auxiliar de sala e ao ser convocada optou para atuar junto ao público alvo da educação especial. Ao adentrar na escola acompanhou uma criança com síndrome de Down e após ela dois estudantes com TEA em tempos distintos. Acompanhava, há dois anos, o estudante foco dessa pesquisa e participava da formação continuada ofertada pelo departamento de Educação Especial da SEMED Maceió, especificamente para os profissionais de apoio escolar.

·**4- A coordenadora pedagógica Amanda** possui graduação em Pedagogia e especialização *lato sensu* de 360 horas em educação infantil, por diferentes instituições privadas. Atuava profissionalmente há 10 anos por intermédio de concurso público da rede municipal para professor do ensino fundamental. Iniciou lecionando em classe comum do ensino fundamental 1. Na escola da pesquisa iniciou atuando como coordenadora pedagógica, depois tornou-se diretora escolar e no ano da pesquisa estava como coordenadora pedagógica. No que diz respeito a crianças com TEA atuou apenas na gestão como coordenadora e diretora. Amanda atuava diretamente com as professoras, mesmo estando como diretora, auxiliando nas dificuldades que as professoras tinham em lidar com as atividades para com os estudantes com TEA. Desde a entrada do primeiro estudante com TEA que as professoras buscam em Amanda auxílio para confecção e planejamento de atividades.

No decorrer da pesquisa a coordenadora participava da formação continuada para coordenadores pedagógicos ofertados pela SEMED Maceió.

· **5 -A diretora escolar Angélica** tinha formação em nível de graduação em Pedagogia por uma instituição pública e especialização *lato sensu* de 360 horas em Psicopedagogia por uma instituição privada. Atuou na escola da pesquisa como professora do ensino fundamental 1, coordenadora pedagógica e no ano da pesquisa estava como diretora escolar. Entrou na rede municipal por meio de concurso público e também era concursada na rede estadual lecionando na educação de jovens e adultos no turno noturno. Em relação a atuação junto a crianças com TEA teve apenas em momento de gestão, nunca lecionando diretamente a criança. A diretora participava da formação continuada para diretores ofertados pela SEMED Maceió.

· **6- A vice-diretora Laura** tinha formação em nível de graduação em História por uma instituição pública de âmbito federal e especialização *lato sensu* de 360 horas em

Inspeção e supervisão escolar por uma instituição privada. Cabe salientar que ela possui magistério e era concursada pela rede municipal. Atuava na escola da pesquisa há 16 anos. Inicialmente como professora do ensino fundamental e pela primeira vez atuava na gestão escolar. Não possuía contatos com crianças com TEA no âmbito profissional, mas sim no ambiente familiar (sobrinho). Participava ativamente da formação da formação continuada para diretores ofertados pela SEMED Maceió. Na rede estadual lecionava história, antropologia e geografia no ensino fundamental 2 e no ensino médio. No ano da pesquisa estava alocada apenas para trabalhar na rede municipal.

· **7- Vitor, estudante foco do estudo** e participante da pesquisa estava matriculado na escola com diagnóstico de autismo e hiperatividade<sup>53</sup>. Recebeu o diagnóstico aos 6 anos de idade. Era o filho caçula. Seu pai tinha 48 anos e trabalhava como agente de endemia concursado pela prefeitura. Ele havia concluído o ensino básico. Sua mãe tinha 47 anos, era dona de casa e tinha o ensino fundamental I incompleto. Vitor tinha uma irmã com diferença de 10 anos de idade. A escola frequentada por Vitor, havia sido também frequentada por sua irmã, e era próxima a sua residência. A casa não era própria e sim cedida por familiares.

De acordo com os dados fornecidos pela mãe em momento de diálogo com a pesquisadora e professora do AEE (DIÁRIO DE CAMPO, 05/04/2016), o diagnóstico de Vitor mexeu com a estrutura familiar. As viagens para a casa dos parentes foram diminuídas devido as particularidades que Vitor apresentava, tais como insônia; apego a rotina de sua casa, inclusive a internet; estereotípias motoras e não utilização do banheiro. A mãe constantemente cuidava de Vitor e por vezes o superprotegia. Ela era a única responsável por cuidar e leva-lo a escola e a todos os tratamentos. O pai morava junto, mas pouco se envolvia nas atividades com Vitor<sup>54</sup>. Tudo que Vitor demonstrava querer, era obtido com um simples olhar ou gestos de apontar para sua mãe. A relação dos dois era tão íntima que poucas eram as palavras oralizadas por ele quando perto de sua mãe. Quando sua mãe adoecia ele parava os tratamentos e as idas a escola. A professora do AEE constantemente conversava com a mãe de Vitor e aconselhava quanto a participação da família nas atividades junto ao estudante. Ele sempre ia a escola acompanhado de sua mãe

---

<sup>53</sup> A escola possui laudo médico que enquadra o estudante no diagnóstico de autismo sob o código f84.0 e f 90.0 do CID 10 (OMS, 2000). Esse documento é datado de 18/09/2014, assinado e carimbado por um médico psiquiatra da infância e adolescência.

<sup>54</sup> Essas informações foram adquiridas por meio da anamnese realizada pela professora do AEE com a mãe de Vitor, ao qual a pesquisadora se fez presente. Sua participação foi permitida pela mãe e as informações constam no diário de campo e também na anamnese realizada pela professora do AEE em 2015.

e em algumas poucas vezes pelo pai e esses buscavam saber sobre o processo educacional do filho.

No ano de 2016, ele tinha 8 anos e frequentava regularmente a escola na segunda série do ensino fundamental I e participava do AEE no mesmo turno. No município de Maceió inúmeras escolas realizam o atendimento no turno ao qual o estudante frequentava a escola, devido à dificuldade do estudante retornar no contraturno, flexibilizando o exposto na política brasileira que rege o AEE (BRASIL, 2011; BARBOSA, 2014).

No período vespertino, Vitor fazia tratamento multidisciplinar duas vezes por semana em um centro especializado para pessoas com TEA vinculado a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE). Nele o estudante participava de ações junto a Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicologia e Pedagogia. Ainda, durante a semana, o estudante participava de terapia assistida com cachorros vinculado a um projeto de extensão de uma universidade privada. A prática de estudantes com TEA frequentar outro serviço de atendimento é algo constante nessa população, inclusive pelos estudantes atendidos pela rede de ensino do município de Maceió (RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017). Cabe expor aqui que o estudante foco da pesquisa fazia uso contínuo do medicamento risperidona<sup>55</sup>.

O estudante frequentava a escola da pesquisa há dois anos e antes do ingresso frequentou educação infantil em escola privada<sup>56</sup>. Ao matricular-se no primeiro ano do ensino fundamental na escola pesquisada o estudante iniciou o acompanhamento com Carol e Suely. Nesse ano Amanda era diretora da escola e Raquel lecionava para o segundo ano. O estudante avançou de série (do primeiro para o segundo ano do ensino fundamental I) e no ano de 2016 teve mudança de professora, passando para a classe da professora Raquel. No primeiro ano da escola, o estudante frequentava a escola meio período (7:30hs às 9:30hs).

---

<sup>55</sup>A risperidona é um derivado dos benzisoxazoles, doses baixas de risperidona, em torno de 1 a 2 mg, são eficazes e seguras no tratamento de agitação, agressividade e sintomas psicóticos em pacientes demenciados. As doses de risperidona são geralmente usadas em 2 tomadas diárias. A risperidona bloqueia ainda outros receptores dopaminérgicos (D4 > D1 > D3), os receptores adrenérgicos  $\alpha 1$  e  $\alpha 2$  e os receptores histamínicos H1. Devido aos bloqueios histaminérgico e adrenérgico, produz efeitos sedativos e hipotensão. As reações adversas e efeitos colaterais mais comuns são acatisia, agitação, ansiedade, aumento do apetite, aumento do peso, cefaléia, hipotensão postural, inquietude, insônia, sedação, sonolência, taquicardia, tremores. Tem indicação para autismo infantil nos sintomas de agressividade, comportamento auto-destrutivo e distúrbios de conduta de crianças com QI limítrofe ou abaixo da média (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2011b; CORDIOLI, 2011).

<sup>56</sup> A escola possui declaração de uma escola privada do município de Maceió afirmando que o estudante frequentou a educação infantil, que concluiu o jardim II e que estava apto para cursar o primeiro ano em 2015.

Vitor oralizava algumas palavras e frases curtas. Constantemente ampliava seu vocabulário e se expressava. Acordava cedo e solicitava a sua mãe que fosse a escola. Não apresentava agressividade. Conhecia seus colegas, professores e espaços aos quais transitava. Possuía dificuldades quanto a expressar a necessidade de ida ao banheiro, por vezes realizava as necessidades fisiológicas nas roupas, tanto no ambiente escolar quanto em casa. A professora da SRM e a profissional de apoio escolar, durante todo o ano letivo, tentaram desenvolver no estudante a fala quanto a esses eventos, contudo ele utilizava desse ato para sair das atividades e/ou tomar banho em ambiente escolar, dificultando assim tal aprendizagem.

Um dos avanços no desenvolvimento do estudante, no decorrer do ano letivo, foi a ampliação do tempo de permanência sentado na carteira estudantil, dentro da sala de aula e em realização de atividades. No início da pesquisa observamos o estudante inquieto, que se abstinha de ficar sentado, tendo dificuldade de permanecer na carteira por mais de cinco minutos. Tal movimento foi se modificando ao longo das diferentes estratégias estabelecidas com o fim de ampliar o tempo de permanência sentado. Quanto a realização das atividades pedagógicas apresentou melhorias na execução, desenvolvendo com interesse as atividades de colagem. Durante todo o ano letivo houve a busca pelos interesses do estudante que potencializassem o desenvolvimento da aprendizagem, uma das descobertas foram a colagem e as preferencias relacionadas aos desenhos animados. Esses foram utilizados potencializando seu desenvolvimento acadêmico. Chiang e Lin (2007), Riesgo (2013), bem como Schmidt, *et al.* (2016) compreendem que um dos canais para desenvolver o conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem por meio da ZDI da criança com TEA é a customização do aprendizado individual por intermédio do foco de interesse de cada criança. Cada estudante deve ser observado consigo mesmo para assim planejar ações que os levem ao desenvolvimento acadêmico.

#### **4.5 A dinâmica da sala de aula e da Sala de Recursos Multifuncionais**

A rotina, a organização da sala de aula, a forma de lecionar da professora acompanhada na pesquisa relacionava-se ao exposto por Saviani (2009; 2013) como os empregados pela pedagogia tradicional. Os estudantes sentados em carteiras enfileiradas no formato de duplas, sendo que nenhuma atividade era realizada para que os estudantes se auxiliassem. De certo:

A pedagogia tradicional realiza-se nas escolas à medida que ela se encarna na prática, prática esta pensada de tal maneira que o próprio aspecto físico das escolas ganha tal conformação que, quando confrontada com o que é preconizado pela pedagogia nova, muda inteiramente de figura. Se nós pensarmos uma sala de aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Conseqüentemente, a sala de aula própria dessa escola foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações do professor. Por isso é uma sala de aula silenciosa, de paredes opacas (SAVIANI, 2013, p.100).

O estudante Vitor sentava-se no fundo da sala com a profissional de apoio escolar sempre ao seu lado. Havia uma rotina que se materializava frequentemente, embora nada houvesse planejado, escrito e prescrito. A pesquisa de Schmidt e colaboradores (2016) apontam enfaticamente que as estratégias de ensino tradicionais possuem baixa efetividade quanto a alfabetização e ensino de conteúdos acadêmicos para estudantes com TEA.

Rotineiramente os estudantes entravam na sala as 7:30 enfileirados junto a professora, profissional de apoio escolar e/ou pesquisadora. Havia tempo livre imposto pela professora da sala de aula que geralmente ia até as 8:00. Nesses 30 minutos, a professora conversava com as outras professoras e/ou atualizava com a profissional de apoio escolar sobre a noite anterior e as últimas notícias de sua vida pessoal. Nesse tempo as crianças mexiam em seus objetos e/ou brincavam. O Vitor ficava ocioso, apresentando estereotípias motoras, por vezes a profissional de apoio e/ou pesquisadora direcionava alguma atividade pedagógica ou ação. Havia queixas da profissional de apoio quanto a esse momento, mas elas não eram expostas a professora da sala e/ou direção.

Rabelo (2012) afirma a necessidade de comunicação entre as profissionais, bem como a definição de papéis contribuindo para o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes. Durante toda a pesquisa observamos diálogo entre as profissionais, sendo que esses não diziam respeito ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes ou do desenvolvimento acadêmico de Vitor. Havia uma barreira oculta que separava o fazer dessas profissionais.

Após o tempo livre a professora chamava cada estudante a sua carteira e lá corrigia as atividades de casa. O estudante Vitor, durante o início do ano letivo, não foi contemplado com esse momento. As atividades de casa, por vezes, eram realizadas pela profissional de

apoio escolar e/ou pesquisadora e as mesmas observavam a realização. Havia invisibilidade quanto a realização e planejamento de exercícios pedagógicos a serem realizadas na casa do estudante. Quando indagada, a professora e a profissional de apoio afirmavam que a mãe do estudante não separava tempo para isso. No decorrer da pesquisa e das sessões de diálogo pedagógico essa atitude foi modificada e o estudante passou a levar atividades pedagógicas para serem estudadas e realizadas em casa.

Finalizado o momento da atividade de correções das chamadas atividades de casa, a professora passava alguma atividade do livro didático de matemática e/ou português, ou passava algum conteúdo no quadro e solicitava que as crianças escrevessem no caderno. Essas atividades também não eram contempladas pelo estudante com TEA, visto que esse não possuía os livros e não sabia copiar da lousa para o caderno, inclusive a professora não chamava o estudante para ir a lousa responder atividades, ação essa que acontecia rotineiramente com os outros estudantes, inclusive para os estudantes que ainda não estavam alfabetizados.

Na sala de aula, havia três estudantes que apresentavam dificuldade na leitura e escrita e um deles não alfabetizado. Esses possuíam os livros e tentavam escrever as coisas da lousa, mas constantemente tinham dificuldade de se apropriar do conteúdo lecionado. Às vezes, a professora ia até esses estudantes e tentava auxiliar, embora habitualmente eles apenas ficavam sentados à espera do intervalo ou toque do final da aula. Enquanto os estudantes realizavam as atividades, o estudante Vitor participava de atividades exclusivas para ele, por meio de um currículo resumido

[...] sem uma relação profícua com o estabelecido para a turma em que o estudante se encontra matriculado, bem como com suas necessidades/trajetórias de desenvolvimento humano e os conhecimentos que ele constitui em sua vida cotidiana (VIEIRA, HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 115).

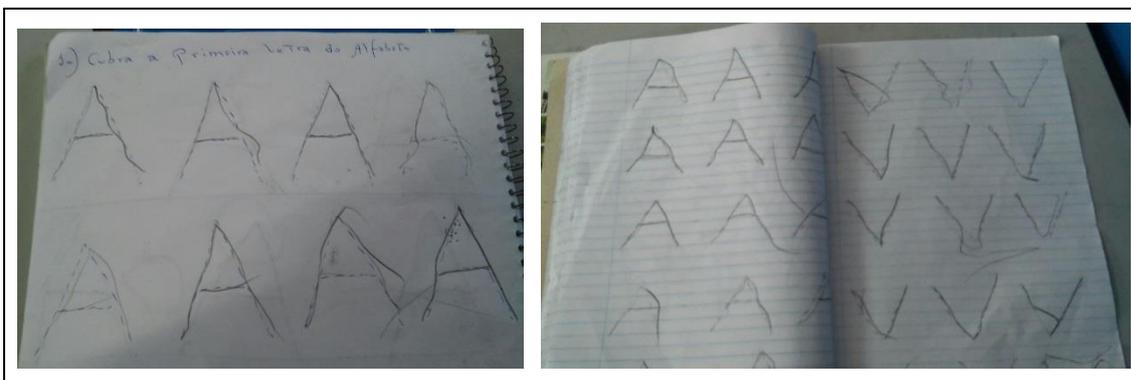
Essas atividades assemelhavam-se a outras já expostas em pesquisas científicas, tal como a descrita em Pletsch (2012, p.3):

As atividades escolares observadas, de maneira geral consistem, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar. Ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa).

Inclusive essas atividades não eram planejadas e elaboradas pela professora, e sim advinham de um projeto pedagógico denominado “Nessa arca eu também vou<sup>57</sup>” pensado pela coordenadora pedagógica. Sendo que as atividades e projetos foram retirados prontos da *internet* e repassado as professoras como modelos de atividades.

Para Vitor, elas foram entregues pela profissional de apoio e o estudante as realizou, juntamente com algumas atividades pensadas e executadas pela profissional de apoio no momento de ação junto ao estudante. Ela sentava ao lado do estudante, pegava o caderno e lá escrevia várias letras “A” e “V” e mandava o estudante cobrir (figura 08). As atividades em sua totalidade eram realizadas de forma mecânica e, muitas vezes, a profissional de apoio escolar segurava a mão do estudante e ele sequer olhava para o caderno e para a atividade que estava sendo realizada.

Figura 08 – Atividades realizadas pela profissional de apoio escolar na sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora

Essas atividades aconteciam rotineiramente, envolvendo cobrir letras escritas ou colar no papel. Padilha (2001) salienta que esse tipo de atividade, há gerações são realizadas para o público alvo da educação especial, sendo que elas não têm ofertado possibilidades de avanços nas habilidades acadêmicas, visto que não tem significado para o estudante, nem estimulam a zona de desenvolvimento iminente. Vieira (2012) salientou que a seleção dos conteúdos a serem lecionados para esses estudantes tinha relação com a imagem que a professora da sala de aula e a profissional de apoio escolar havia construído do estudante, como uma pessoa limitada, com poucas possibilidades de aprendizagem e incapaz de acompanhar o que era ensinado aos demais estudantes. Essa visão precisa ser modificada urgentemente, pois as atividades pedagógicas devem fazer sentido para os estudantes e assim estimular a zona de desenvolvimento iminente. Para tanto há

<sup>57</sup> As atividades desse projeto eram advindas de imagens e músicas que circulam pela internet, intituladas por projeto arca de Noé (projeto Vinícius de Moraes).

necessidade de uma mediação por parte da professora, visto que as ações pedagógicas eram realizadas e executadas pela profissional de apoio escolar sem haver sequer o olhar da professora que estava a poucos metros da cadeira do estudante. Vigotski (1983/1997) afirmou em seus escritos a necessidade de atividades que tivessem relação com o cultural do estudante e que potencializasse novos aprendizados, indo contra as abordagens mecanicistas. Tais atividades necessitariam ser modificadas, para que de alguma forma o estudante pudesse ascender academicamente em seus conhecimentos.

Apenas após as sessões de diálogo pedagógico é que a professora da sala de aula passou a planejar e trazer atividades para Vitor. Sendo que essas eram planejadas para serem executadas por Suely, sem o olhar de Raquel. Inúmeras vezes as atividades tinham seus objetivos modificados por decisão da profissional de apoio escolar. Vitor apresentava algumas resistências, inclusive com estereotipias motoras e bater de palmas. Tal demonstração nos leva a crer que as atividades não estimulavam seu desenvolvimento, nem sequer tinham relação com suas necessidades ou lhes fazia sentido. Em alguns dos momentos de resistência do estudante, a professora ia até a carteira do estudante, olhava o que ocorria e o acalmava com frases carinhosas, mas não intervia pedagogicamente, nem na ação da profissional para com o estudante na execução da atividade que gerou tal comportamento.

O tempo de permanência sentado após o intervalo era menor quando comparado com o início da manhã, cerca de 3 minutos, acompanhado de muitos movimentos estereotipados e repetitivos de palmas que ecoavam por toda a sala. Mesmo com todo o barulho, a aula da professora Raquel transcorria. Suely convencia Vitor a ficar na sala e por vezes, permitia que o estudante nada fizesse, o que aumentava ainda mais a agitação e os movimentos estereotipados. Quando havia muito barulho é que Raquel se direcionava ao estudante buscando acalmá-lo.

Entre 10:50 e 11 horas da manhã a profissional de apoio escolar levava o estudante para o corredor próximo a saída da escola ou para o pátio e lá esperava a mãe de Vitor, que geralmente chegava as 11:20. Cabe salientar que próximo a ela ficava a sala da direção e também a da coordenação, por vezes outra profissional de apoio escolar ia no mesmo horário com outro estudante público alvo da educação especial. Lá elas conversavam e os estudantes optavam por correr ou apenas ficar sentado. Essa rotina era constante e a comunidade escolar aparentava não se incomodar com a situação.

As pesquisas apontam que os professores de sala de aula estão delegando suas funções para o profissional de apoio escolar no que diz respeito ao atendimento dos

estudantes com TEA (PEREIRA, 2014a; LAPLANE; LIMA, 2016). A forma com a qual o professor visualiza seu estudante, potencializa ou inibe, a forma de lidar com ele e o esforço direcionado para o desenvolvimento de suas potencialidades. Perceber e aprender seus estudantes implica buscar formas de lidar com eles e de proporcionar que o conhecimento se materialize. Caiado (2003, p. 134) afirma que “O professor precisa conhecer as raízes da diversidade humana e, assim, aprender a desenvolver e criar uma práxis pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos”.

No primeiro semestre da pesquisa, a professora Raquel ia ao encontro do estudante, o tocava, o abraçava, mas não interagira em nível de conteúdos pedagógicos.

A gente dá carinho e dá aquela atenção, mas eu acho que falta aprendermos as questões pedagógicas para trabalharmos e na escola pública acho que faltam recursos, que não cabe a mim procurar, cabe a própria gestão do município, a gestão fora da escola, porque as vezes não cabe a gente, né? Isso para fazer um trabalho melhor, com algumas atividades melhores, para o Vitor, que a gente sabe que ele, é mais visual e as vezes a gente não tem tantos recursos para isso (PROFESSORA RAQUEL).

Na fala acima citada, observamos que a professora ofertava alguma atenção. Essa manifestação foi materializada e observada na prática em diversas ocasiões, vejamos um dos escritos no diário de campo: “Quando Vitor começou a escrever sozinho, termina o espaço delimitado. Nesse momento há impaciência de Vitor, assim Raquel chega e olha, mas fica sem ação, passa então a elogiar, apertar bochecha, pedir beijo e abraçar. Quando ele se acalma ela volta para sua mesa” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2016). Raquel sempre ofertava carinho e atenção ao estudante, qualquer agitação dele fora do habitual, ela se direcionava para ele, sendo que no quesito de sua ação como professora mencionava a falta de aprendizados e de recursos para atuar.

No que diz respeito aos recursos, a professora estava mencionando as carências que a escola pesquisada tinha quanto a materiais escolares. Havia falta de alguns materiais necessários para a confecção de atividades tais como papel laminado, cola, tinta, lápis de cor, fita larga, inclusive faltava folhas de papel A4 para impressões e fotocópias de atividades extras para os estudantes, inúmeras vezes essas faltas eram supridas pela professora e/ou pesquisadora (DIÁRIO DE CAMPO, 28/06/2016; 23/08/2016; 30/08/2016).

Os recursos que faltavam na escola poderiam auxiliar na confecção de atividades visuais e concretas para todos os estudantes, inclusive para Vitor. Diversos autores

(PEREIRA *ET AL.*, 2015; BARBOSA, 2014; CUNHA, 2013; CHIOTE, 2013; GOMES; MENDES, 2010) salientam que os estudantes com TEA obtém melhor aprendizado quando há mediação por imagens e/ou objetos concretos, visto que esses estudantes têm dificuldade na abstração. Havia na fala da professora e dos demais participantes conhecimentos relacionados ao TEA e sua manifestação em Vitor, contudo as ações que poderiam auxiliar na diminuição dessas dificuldades, não se materializam na prática. Durante todo o tempo da pesquisa, inclusive em momentos de sessões de diálogo pedagógico as participantes tiravam suas dúvidas, mas as ações eram pontuais, não potencializando o desenvolvimento da aprendizagem de Vitor.

Quando analisadas as ações educativas para com o estudante Vitor, há sobreposição do fazer docente pela profissional de apoio escolar. Se outrora, os professores especialistas da Educação Especial ou professores do AEE eram os responsáveis por esses estudantes, agora a responsabilidade recai para a profissional de apoio escolar. Na exposição oral da professora Raquel, Amanda, Angélica e Laura isso ocorre por ser ela a que mais conhece o estudante devido ao tempo que passa com ele, sendo que esse profissional é contratado sem possuir formação na área da educação e por vezes não possui conhecimentos pedagógicos e experiência para desenvolver ações de ensino, visto que sua função é apoiar o professor da sala de aula. “Sua precária formação não o instrumentaliza adequadamente para oferecer alternativas diferenciadas de acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares” (PEREIRA, 2014a, p. 31). Há indefinições desse profissional nos diversos dispositivos que citam sua existência e ação frente aos estudantes público alvo da educação especial vezes (BRASIL, 2012a; 2013a; 2015a; MACEIÓ, 2016b).

Nesse sentido há necessidade de parceria entre o profissional de apoio escolar e o professor da sala de aula, bem como do professor do AEE. Cada profissional possui um saber único que quando socializado, potencializa o desenvolvimento da qualidade educacional voltado para todos os estudantes. A escolarização não pode estar nas mãos de um único profissional.

Cabe citar que no guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió está posto a questão do auxílio entre o profissional de apoio e os professores que os, inclusive salienta que esses devem:

[...]II - Seguir a orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e de outros profissionais que acompanham este(s) aluno(s); III - Aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa e Tecnologia Assistiva fornecidos

pelos profissionais do ensino e sob orientação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais; (MACEIÓ, 2016b, p.98)

No exposto acima, há menção da cooperação entre os profissionais, bem como a necessidade da busca por respostas do profissional de apoio escolar junto ao professor da SRM. Sem a interligação desses profissionais, inclusive do professor da sala de aula comum há isolamento que repercute na negação do desenvolvimento da aprendizagem para o estudante.

Atividades realizadas pela profissional de apoio escolar sem supervisão de uma profissional de educação, acarreta na exclusão do estudante. Enquanto os outros estudantes da sala de aula recebiam atenção e conteúdos pedagógicos da professora da sala de aula, o estudante com TEA recebia atividades sem planejamento e realizada no instante de sua chegada. As atividades não se correlacionavam entre si, nem com o andamento da sala de aula. O que urge pensar nesse momento é que visão um professor possui sobre sua atuação docente ao relegar a escolarização de um estudante para alguém que não tem formação docente? Como permitir que cotidianamente um estudante frequente a sala de aula e nada seja planejado para ele? Até que ponto é possível pensar em ética e papel profissional quando isso ocorre? De que forma os professores estão sendo formados em nível de graduação para coadunar com esse comportamento.

Para além de culpabilizar o professor, é necessário refletir sobre que formação ele recebeu para assim agir. Quando houve indagação da professora sobre esses fatos por meio da autoconfrontação simples, a professora se colocou a refletir e respondeu:

É bem complicado. É isso que eu estou dizendo, assim, mesmo, 'ah, a professora não tem vontade' ou podem achar que, 'ah, a professora não faz muito pelo Vitor', e, realmente, não vou dizer 'ah, faço muito pelo Vitor?' Poderia fazer mais? Poderia, mas eu não [balançou a cabeça em gesto de negação] as vezes eu não consigo ver um caminho de encontrar isso? Por causa da outra demanda que eu tenho que dar conta [se referindo aos outros estudantes da sala]. E que eu tenho que dar conta deles. Vai ser cobrado no final isso. Querendo ou não. O pai...ou a escola... O aluno entra X e não vai sair X. Tem que pelo menos sair X+X. Alguma coisa ele tem que levar de bagagem desse ano todo. Então é... Acaba também você tendo essa preocupação, né? 'Ah, não, tenho que entregar esse aluno pelo menos um pouco melhor do que ele entrou'.

Isso você pensa para todos os estudantes, incluindo o Vitor? (Pesquisadora pergunta):

Sim...incluindo o Vitor. Mas aí tem aquela coisa: 'ah, mas eu tenho a Suely', que está lá [com o Vitor na cadeira ao lado]. E se eu deixar eles [se referindo aos outros estudantes da sala] lá e ficar com o Vitor, aí fica eu e Suely com o Vitor e os de lá [demais estudantes da sala] sem

ninguém, não é? Então, assim, há essa coisa, assim, a Suely ela é um ponto de apoio. Aí você pergunta essa questão se me incomoda. [...] eu não me senti incomodada [...]. Eu acho que eu confio no que ela faz. É como aquilo que eu disse, assim, a Suely é o meu apoio, assim, com o Vitor e eu dou total liberdade a ela. Eu não fico questionando muito mesmo o que ela faz. A Suely vem acompanhando o Vitor e é meio que já sabe o que ele quer e o que ele não quer [...] (AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES RAQUEL).

Na fala acima, há inúmeros posicionamentos, sendo possível apreender inúmeros significados e no capítulo de análise problematizaremos essas questões. É possível denotar que há na professora uma visão que se relaciona com o ideário neoliberal e também de uma pedagogia tradicional ao buscar responder ao quantitativo dos estudantes, realinhando-se aos interesses políticos e econômicos, que por vezes marginaliza os estudantes com TEA em detrimento aos outros estudantes.

O que ocorre, geralmente, é que as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tende a cuidar mais daqueles que têm facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade (SAVIANI, 2009, p.51).

De certo, há pessoas que ainda acreditam na existência de estudantes que têm incapacidades perenes de desenvolver-se academicamente, principalmente quando são aqueles relacionados ao público alvo da educação especial. Freitas (2014, p.30) alerta que:

A própria escola incorpora em sua dinâmica poderosos limites para a ação do professor que dificultam a utilização dos juízos que faz do aluno em um sentido positivo (p. ex. a homogeneização dos tempos obriga o professor a dar mais atenção a quem já está progredindo).

É necessário que a escola, por parte dos seus participantes, amplie seus olhares para a diversidade de estudantes que dela usufruem. Há potencialidades em cada estudante, desde que haja modificações no fazer docente. Inúmeros estudos têm demonstrado progressos educacionais, principalmente para os estudantes que tiveram apoios em sua jornada estudantil (LAZERRI, 2010; GLAT; PLETSCH, 2012; CHIOTE, 2013; CUNHA, 2013; ZEPPONE; BRITO, 2013; PEREIRA, 2014a; BARBOSA; FUMES, 2016).

Na fala mencionada anteriormente na autoconfrontação da professora Raquel é possível compreender que ela observa na Suely algo além de um apoio, visto que delega para essa profissional a função de lecionar e educar o estudante com TEA, inclusive ao afirmar que confia e que não se sente incomodada com as ações dela para com o estudante, havendo ainda a afirmação da professora em ofertar liberdade para tomadas de decisões.

Tal ação não condiz com uma professora que esteja atenta para o seu papel social. Freitas (2014, p.28) afirma que “As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno”. Ainda sobre isso, Saviani (2014b, p.13) nos leva a refletir sobre a necessidade dessa mudança, ao salientar que “Com efeito, o homem comum, imerso no cotidiano, é incapaz de ultrapassar o domínio do prático-utilitário para perceber as implicações e consequências de sua própria atividade prática”. Nessa lógica, é preponderante que os docentes rompam com a visão do sistema capitalista<sup>58</sup> e adquiram conhecimento capaz de observar as potencialidades em seu modo de atuar frente a seus estudantes adquirindo e participando da formulação de uma teoria educacional capaz de modificar sua prática social. Caiado (2009, p. 332) advoga: “Ainda que os processos de exclusão sejam intrínsecos ao modelo econômico e político do mundo atual, entende-se que enquanto construção humana, esse modelo pode ser superado nas lutas travadas entre os homens”. Há necessidades de embates educacionais para além da Educação Especial. E que esses envolvem toda a sociedade brasileira.

Mesmo com a imposição dos diversos dispositivos legais quanto ao direito de escolarização, ainda há dificuldade no cumprimento de tais demandas. Durante o ano letivo, mesmo com os inúmeros instrumentos de construção dos dados e com a intervenção da pesquisa havia animosidade em desenvolver ações que potencializassem o desenvolvimento integral do estudante. A matrícula é existente enquanto número, contudo há abstenção quanto a oferta do conhecimento e a investida de ações que atendam as particularidades dos estudantes com TEA.

Lima e Laplane (2016) enfatizam que mesmo com as garantias legais, “[...] a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas”. Há muito o que se fazer frente a essa escolarização. Inclusive no que diz respeito a ação dos professores de sala de aula, Suely expõe que:

O professor da sala de aula não sabe ensinar não [para os estudantes com TEA]. Não sabe não! Porque ela não tem formação para isso[...] (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR - SUELY).

---

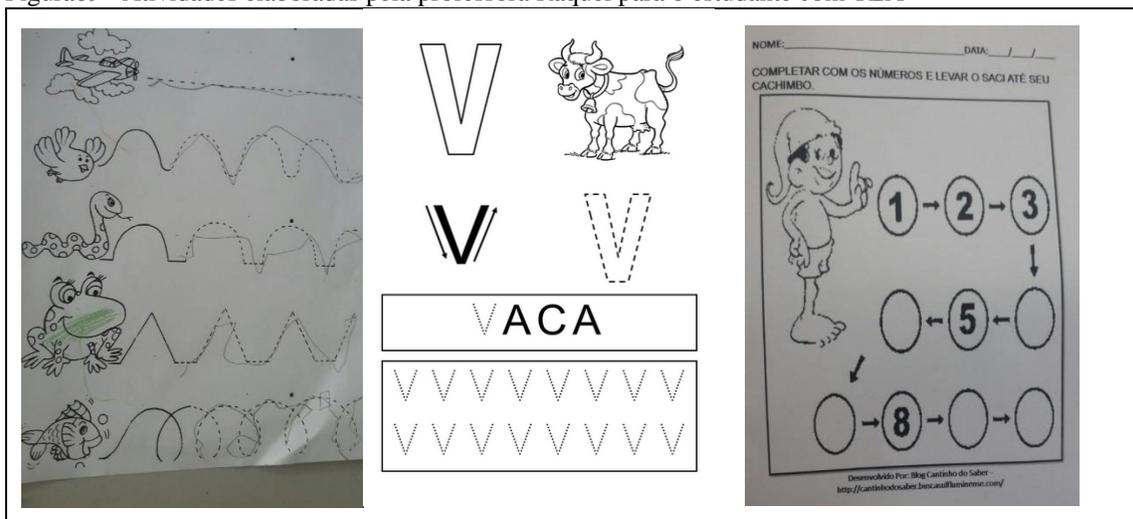
<sup>58</sup> “Pode-se afirmar que o sistema capitalista é excludente em sua raiz, dada a exploração do trabalho humano e a apropriação dos bens produzidos coletivamente por uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção. Para sustentar-se no poder e perpetuar a exploração, essa classe cria mecanismos políticos e jurídicos que lhes asseguram esse lugar” (CAIADO, 2003, p. 07).

A exposição da profissional de apoio escolar trouxe reflexões e problematizações<sup>59</sup>. A lacuna na formação para os professores de sala de aula denuncia um imenso hiato para a o direito a escolarização de estudantes com TEA. O atual sistema capitalista exige que o professor leccione para todos os estudantes, contudo não oferta elementos necessários para a transformação da sua prática (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Tanto na fala de Raquel, como de Suely, há um clamor por auxílio, quer seja ele material e/ou de recursos humanos. De quando em quando espera-se que o professor seja pró-ativo e busque soluções para incluir os estudantes, mas para além da ação dos educadores é necessária uma contrapartida do Estado no que diz respeito a resposta as necessidades advindas da prática cotidiana.

Cabe ressaltar, que após as intervenções da pesquisa, por intermédio das sessões de diálogo pedagógico e da realização da autoconfrontação simples, a professora Raquel buscou realizar ações para com o estudante Vitor. Tais aspectos foram visualizadas a partir das atividades planejadas para o estudante, busca de incluí-lo nas atividades extracurriculares e idas mais frequentes a mesa do estudante. Essa discussão será ampliada no subcapítulo 5.3 na análise dos dados.

No início da manhã a professora separava atividades (figura 09) que estavam em consonância com o PEI, elaborado para Vitor e solicitava que Suely tirasse fotocópias. As atividades tinham relação direta com o conteúdo da aula e/ou do projeto ao qual a sala estava envolvida.

Figura09– Atividades elaboradas pela professora Raquel para o estudante com TEA



Fonte: Elaborada pela autora

<sup>59</sup> No capítulo a seguir haverá maior discussão quanto a atuação e formação dos profissionais de educação frente ao estudante Vitor.

Nas atividades presentes na figura 09, explicitamente é possível visualizar que elas foram retiradas de algum material previamente elaborado, sem ser de autoria da professora. Contudo o fato de haver mobilização da professora pensar em prol do desenvolvimento acadêmico do estudante denota possível evolução.

O estudante participou dos projetos extracurriculares da escola, tais como contação de histórias e feira de cultura com a flora e fauna nacional. Em ambos, a professora Raquel buscou a participação de Vitor nas aulas e nas apresentações.

As atividades eram diferentes das realizadas para o restante da turma. Tal acontecimento tem sido constante em muitas salas e sido mencionado em diversos estudos (GOMES; MENDES, 2010; LAZERRI, 2010; VIEIRA, 2012; PEREIRA, 2014a; LAPLANE; LIMA, 2016). Há urgência em modificações reais nas políticas públicas educacionais que potencializem ações no cotidiano escolar, visto que essas ações se relacionam diretamente a uma política deficitária que potencializa obrigações aos profissionais e neutralizam suas ações referentes ao direito de todos.

Durante as aulas observadas poucas foram aquelas que a professora Raquel realizou atividades em grupo, sendo que nessas o estudante Vitor e todos os demais conseguiam realizar atividades e aprender em conjunto. Schmidt *et al.* (2016) explicitam a importância do trabalho em conjunto nas salas de aula, visto que as interações entre eles beneficiam a todos. Aos estudantes com TEA por potencializar o desenvolvimento de competências e interação social, e aos demais por aprenderem atitudes inclusivas frente a todos (CAMARGO; BOSA, 2009).

Nos projetos extracurriculares e nas atividades externas, Vitor participava. Inclusive nas apresentações havia esforço para que o estudante se envolvesse ativamente. Na feira de cultura, próximo do término do ano letivo, todos os estudantes apresentaram e para Vitor houve o cuidado de ensiná-lo com suporte visual, potencializando o aprendizado e sua exposição pública.

De modo geral, a dinâmica da sala de aula no que diz respeito às habilidades sociais era positiva. Vitor constantemente era considerado e participava junto aos estudantes e aos demais participantes da sala. Houve inclusive maior desenvolvimento dele nesses aspectos, principalmente com ampliação da oralidade e interação social.

As crianças com autismo têm respondido a isso realizando avanços onde estão seus principais desafios: no convívio social, na permanência em situações coletivas, na progressiva capacidade de lidar com mudanças da

rotina e do entorno, na utilização de referenciais de conduta e participação a partir do modelo dos colegas (CUNHA, 2008, p. 86).

Os estudantes conversavam com Vitor, o incluía nas atividades, auxiliava ele em momentos de dificuldade e quando o estudante se agitava e apresentava estereótipias a turma como um todo respeitava. As crianças como um todo se organizam para auxiliar aquelas que apresentam alguma dificuldade (CUNHA, 2008; DOUNIS, 2013). Durante toda a pesquisa observei atos de preconceito ou *bullying* para com o estudante. Fato esse que ocorria com outros e era sempre observado e cuidado pela professora Raquel. Havia sempre diálogos sobre respeito as diferenças. A profissional de apoio escolar e/ou a pesquisadora eram igualmente respeitadas pelos estudantes como figura responsáveis juntamente com a professora Raquel.

Em relação as ações e a rotina do AEE, ela se materializava da seguinte forma: a professora dirigia-se a sala de aula do estudante, lá falava com a professora e profissional de apoio escolar, observava o que ele estava fazendo e a depender da atividade esperava que ele finalizasse e assim o encaminhava a SRM. Frequentemente o estudante aproveitava-se desse momento para correr para o pátio e a professora o buscava, e pela exposição oral o direcionava para SRM. Ocasionalmente havia resistência, o que potencializava conversas e arranjos para que efetivamente o estudante fosse até a sala. Ao adentrar na SRM, ele direcionava-se para um tapete com almofadas e espelho chamado pela professora de cantinho do descanso. Lá ele sentava-se e ela buscava interagir com ele por intermédio do diálogo, buscando sempre olhar nos olhos e falar na altura do estudante. Nesse momento o estudante falava algo e sorria muito. Quando ele ficava distante a professora realizava alguma brincadeira que mexesse com o corpo e ele atentava-se para o que ela estava falando, durava cerca de 5 minutos.

As ações da professora relacionavam com o plano do AEE, tais como:

Desenvolver estratégias que estimulem sua comunicação e adequação de seu comportamento no ambiente escolar, sua atenção e concentração, coordenação motora, maior independência e autonomia nas atividades de vida diária e possibilite seu acesso aos conteúdos escolares (PLANO DO AEE-2016).

Esses objetivos tinham relação direta com as atividades planejadas e realizadas cotidianamente. Após o cantinho do descanso, o estudante junto com a professora ia pegar algo na estante e lá havia uma plaquinha com seu nome e o material a ser trabalhado na mesa por ele. O estudante era direcionado para pegar e sentar-se na mesa. Na maioria das vezes, ele assim o fazia, quando não a professora dialogava com insistência até que ele

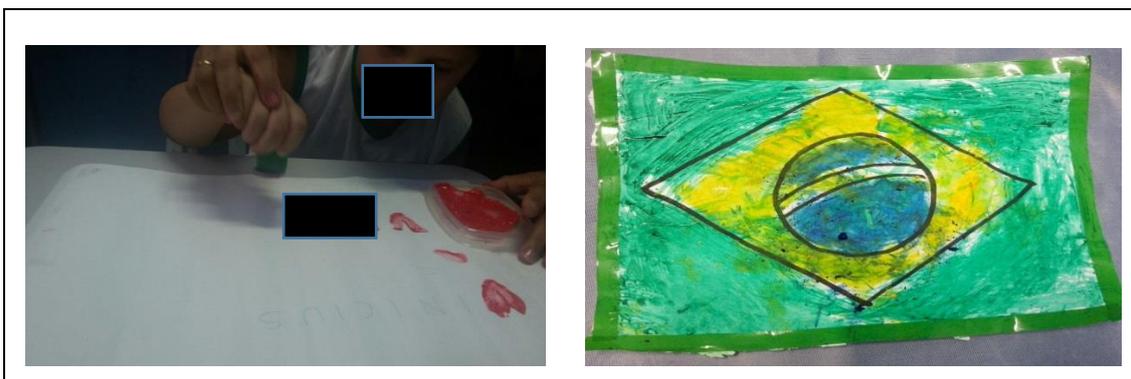
respondesse a sua solicitação. As atividades de mesa eram geralmente de cunho pedagógico e tratava-se das atividades já elencados no plano do AEE:

Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: expressão oral, emparelhamento, imitar batimentos, gestos, ações; função de objetos, identificação de cores, formas geométricas e objetos, seguir comandos simples, Coordenação olho-mão e contato visual; jogos: blocos de encaixe, boliche, etc; leitura e apreciação de histórias, jogos de associação; música e dança; desenho e pintura (PLANO DO AEE-2016).

As atividades eram executadas com dificuldade pelo estudante. Havia dispersão e insistência constante da professora quanto a realização. É importante expor que tais atividades estavam elencadas no plano do AEE de 2015. O estudante não demonstrava conhecimento quanto as cores, números e/ou letras. Algumas das formas geométricas eram conhecidas por ele, bem com algumas das atividades expostas acima.

As atividades, por vezes necessitavam do direcionamento de pegar na mão do estudante para que houvesse a realização da mesma (figura 10). Isso ocorria nas atividades desenvolvidas pela professora do AEE e também pela profissional de apoio escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2016). Sendo que em todas as atividades realizadas pela professora do AEE havia mediação pedagógica, interação e diálogo com o estudante e inúmeras ações realizadas conforme exposto em Vigotski (1983/1997).

Figura 10 – Atividade com o nome e pintura da bandeira brasileira realizada na SRM



Fonte: Elaborada pela autora

Após a realização das atividades, a professora o levava até a sala de aula. Os atendimentos aconteciam antes do intervalo do estudante, assim havia a necessidade de

buscar onde estava a profissional de apoio escolar, visto que a mesma não acompanhava o estudante no atendimento<sup>60</sup>.

Sobre as atividades que estimulassem a ampliação das interações sociais e de comportamento não houve. Durante o ano letivo e o tempo oportunizado da observação na pesquisa, Carol não desenvolveu atividades em dupla ou coletivo, inclusive no plano do AEE de 2015 e 2016 havia a opção de atendimento individual ou coletivo e a professora nos dois anos que atendeu o estudante, optou por atendê-lo individualmente. Atividades como trabalho em grupo realizado na SRM poderia ser uma estratégia melhor trabalhada para com esse estudante.

#### **4.6 O trabalho docente: Vitor imerso nas relações escolares (sala de aula, AEE e intervalo entre as aulas)**

O estudante Vitor, suas ações e atividades são frutos de sua historicidade e das complexidades presentes em todo ser humano. Nas relações sociais constituídas por meio da escola, Vitor tinha seu próprio jeito de agir. Era mais apegado a profissional de apoio escolar, que o acompanhava desde seu primeiro dia na escola, sendo esse o segundo ano de interação entre ambos. Além de Suely, também, se relacionava muito bem com a professora do AEE. Os outros adultos eram alvo de busca para Vitor, sempre ia para próximo de algum deles. Os colegas, ele não buscava, embora, não resistisse a presença deles ou seus toques. Havia um ou outro estudante que sempre buscava Vitor para brincar e interagir e ele respondia positivamente as chamadas.

Na sala de aula sempre ocupava seu lugar costumeiro ou ficava em pé próximo ao ventilador em dias mais calorentos. Realizava as atividades que lhes entregassem, mas apenas com o olhar de alguém sobre ele. Caso a atenção do adulto fosse deslocada ele parava de realizar a atividade e se demorasse ele apresentava alguma estereotipia, chegando em algumas vezes a derrubar sua carteira, lápis ou até mesmo urinar para chamar a atenção para si. Schmidt (2017) explicita que uma das formas que a criança com TEA utiliza para comunicar-se em momentos de invisibilidade, de omissão, relaciona-se com comportamentos disruptivos ou exacerbação das estereotipias motoras. Daí a necessidade de um atendimento individualizado e cuidadoso para com esse estudante.

A oralidade presente em Vitor era usada em poucos casos e sempre para explicitar suas necessidades, tais como lanche, ir para casa, perguntar pela sua mãe e responder as

---

<sup>60</sup> O não acompanhamento da profissional de apoio escolar na SRM dava-se por opção da profissional e será melhor analisado a posteriori.

interrogativas com sim e não. Havia a presença de ecolalia tardia e de repetição de palavras quando solicitado. Em poucos momentos, o estudante oralizava frases e se despedia.

Na SRM, Vitor gostava de ficar no cantinho do descanso. Deitado sob o olhar de Carol, aproveitando suas brincadeiras. Após insistências, é que ele se sentava para executar as atividades pedagógicas que trabalham reconhecimento de letras, números, dentre outros conhecimentos. Na realização dessas Vitor precisava sempre do olhar atento sobre ele, exceto algumas atividades que ele já havia executado, pois eram efetuadas com maior grau de autonomia. Durante essas atividades, a professora Carol buscava dialogar com Vitor e avaliar seu nível de conhecimento sobre o assunto abordado. Havia a busca pela oralidade dele a todo momento e ele conseguia responder os desafios oralizando algumas respostas e solicitações. Inclusive as idas ao banheiro quando em momento de AEE eram comunicadas. Em algumas ocasiões essa comunicação suspendia a atividade e pela demora o estudante não retornava para elas.

Quando no AEE havia a utilização do computador, o estudante resistia ao uso do mouse e ao ato de sentar-se frente a tela do computador. Sempre tentava desligar ou usar a tela do computador como se a tela fosse sensível ao toque. A professora realizou inúmeros esforços, sendo que não houve avanço nesse sentido. Assim, os atendimentos permaneceram com utilização mínima dos aparatos tecnológicos. Houve o pensamento da utilização do celular ou outros dispositivos, mas a professora Carol era resistente a utilização desses no ambiente escolar, haja visto que em uma situação anterior a profissional de apoio escolar permitiu que o estudante se isolasse com as atividades.

Fora das salas, o estudante Vitor corria livremente pela escola e realizava movimentos circulatorios com o próprio corpo. No intervalo ele corria para o pátio e lá tirava os sapatos e corria em demasia. Às vezes as crianças interagem com ele tentando pegá-lo, mas habitualmente ele brincava solitariamente e observava a brincadeira dos outros estudantes. Em poucas ocasiões ele ia até a sala dos professores buscando a profissional de apoio escolar e/ou o lanche dos professores. Nessas ocasiões, Suely o levava de volta ao pátio do recreio. Nessas entradas a diretora escolar orientava que a profissional ficasse com o estudante no pátio, visto que no início do ano letivo foi acordado junto as três profissionais de apoio escolar que elas sairiam mais cedo da aula, antes do intervalo para a pausa e durante o intervalo dos estudantes ficariam acompanhando eles (ENTREVISTA DA DIRETORA ESCOLAR). Esse acordo era cumprido por apenas uma das profissionais, as outras lanchavam juntamente com os professores e os estudantes eram

olhados durante o intervalo por outro profissional encarregado de observar todas as crianças.

#### **4.7 Sessões de diálogos pedagógicos coletivas: da carência a ação**

As sessões de diálogo pedagógicos coletivas tinham por foco as dificuldades que as participantes tinham em desenvolver ações junto ao estudante. Em diálogo buscávamos soluções para o aprendizado do estudante. Essas tiveram início após três meses de pesquisa. Elas surgiram da necessidade de diálogos, troca de experiência e planejamento conjunto entre as profissionais que lidavam cotidianamente com o estudante Vitor.

No início da pesquisa, apreendemos que no cotidiano da escola não havia diálogo, no que diz respeito aos processos educativos, entre a professora da educação especial, a professora da sala de aula e a profissional de apoio escolar. Ambas realizavam ações frente a escolarização do estudante com TEA, contudo havia desconhecimento entre as profissionais dos objetivos que cada pessoa tinha para com o estudante. Enquanto observava as intervenções das profissionais para com o estudante, visualizava repetição de atividades psicomotoras, falta de objetivos e planejamento de ações, bem como exaustão do estudante frente a repetição de tarefas. Ambas professoras dialogavam entre si, mas nunca sobre o estudante e seus objetivos para ele naquele ano letivo, inclusive a profissional de apoio escolar e a professora da sala de aula não dialogavam com o foco na vida acadêmica de Vitor. Ambas conviviam cotidianamente, mas não explicitavam suas angústias, desafios e avanços quanto ao desenvolvimento de Vitor. Havia distanciamento da professora de sala de aula para com o estudante, no que diz respeito as ações pedagógicas, apenas a profissional de apoio escolar realizava ações de planejamento e ensino em ambiente de sala regular.

Nas sessões de diálogos pedagógicos entre a pesquisadora e a profissional (momentos distintos com professora do AEE, professora de sala de aula e profissional de apoio escolar) havia a exposição de dúvidas quanto as ações das outras profissionais para com o estudante, bem como havia responsabilizações que demandavam diálogos coletivos para que assim houvesse conhecimento, reconhecimento e trocas de informações que beneficiaria a aquisição de conhecimentos para com o estudante Vitor e demais estudantes que faziam parte daquela comunidade escolar. Visando a busca por soluções no ambiente da pesquisa, foram realizados diálogos com a coordenadora pedagógica, e posteriori a esses momentos e também da entrevista, nasceu deles a ideia dos momentos de diálogos pedagógicos coletivos, que foram amadurecidas com todas as outras participantes da

pesquisa, bem como surgiu a ideia de construção e efetivação de um Plano Educacional Individual (PEI) para o estudante com TEA. Essa elaboração também adveio da exteriorização das participantes em não possuir objetivos elencados para o desenvolvimento do estudante em ambiente escolar, com exceção da professora do AEE que possuía o plano do AEE, realizado por ela no início do ano letivo, sendo que dizia respeito exclusivamente a SRM e fora construído individualmente por ela.

Assim foram iniciadas leituras por parte da pesquisadora e com o aporte de estudos acadêmicos (PEREIRA, 2014; TANNUS-VALADÃO, 2014; AVILA, 2015) houve disseminação do PEI para com todas as participantes da pesquisa e em junho realizamos nossa primeira sessão de diálogos pedagógicos coletivos. No decorrer da pesquisa ocorreram 12 encontros coletivos e esses seguiram a organização exposta anteriormente no capítulo de abordagem teórico metodológica. Nesse momento vamos realizar o exercício de descrição e análise de tais dados construídos por meio dessa ação em específico. Vejamos no quadro 2 a visualização sistemática das sessões.

Quadro 2. Síntese das sessões de diálogos pedagógicos coletivos.

Nº	Sessão de diálogo pedagógico	Temática	Descrição
1	27/06/2016	Plano Educacional Individual (PEI)	Entrega do texto sobre o PEI e as características do TEA
2	04/07/2016	Construção do PEI	Leitura do texto sobre o PEI e início de sua construção. Características do estudante alvo do PEI
3	11/07/2016	Flexibilização da aula	Discussão sobre como flexibilizar e incluir o estudante nas aulas durante o ato de lecionar pela professora da sala de aula.
4	15/08/2016	Atividades pedagógicas para sala de aula	Apresentação de atividades pedagógicas trazidas pelas participantes para serem realizadas em sala de aula em consonância com o conteúdo da aula.
5	29/08/2016	Construção de atividades pedagógicas	Em conjunto houve a construção de atividades pedagógicas a serem realizadas (português e matemática)
6	05/09/2016	Elaboração final do PEI	Elaboração e exposição do PEI a partir da colocação das participantes nas reuniões anteriores e demonstração de atividades pedagógicas para o estudante foco do PEI.
7	19/09/2016	Avaliação pedagógica	Discussão sobre avaliação e o público alvo da educação especial. Houve compartilhamento de história de vida sobre avaliação e a sobrinha de uma das participantes que possui síndrome de Down.
8	17/10/2016	Definição de papéis profissionais	Busca de soluções quanto ao comportamento do estudante com TEA sobre o ato de defecar para tomar banho e qual profissional seria responsável por sua higienização.
9	05/12/2016	Análise de atividades pedagógicas	Conversa sobre o desenvolvimento das ações considerando os objetivos do PEI e análise de atividades pedagógicas visando a evolução dos conteúdos do PEI.
10	12/12/2016	Evasão escolar	Diálogo e busca de estratégias quanto as constantes faltas do estudante com TEA foco do PEI e a

			necessidade de parceria família/escola
11	19/12/2016	Texto sobre inclusão escolar e o TEA	Disponibilização de um texto para fomentar a busca por novas estratégias de ensino e avaliação para o estudante com TEA
12	17/01/2017	Avaliação da pesquisa, aprovação do estudante e discussão do texto.	Conversa sobre os avanços e retrocessos do estudante Vitor. Discussão sobre a possível retenção do estudante no segundo ano e troca de profissional de apoio escolar. Estudo sobre o texto disponibilizado anteriormente com suporte de apresentação em <i>powerpoint</i> .

Fonte: Elaboração própria

É importante expor que algumas das sessões de diálogos pedagógicos coletivos acima explicitadas ocorriam com a não participação de alguma das participantes da pesquisa. Tais ausências diziam respeito a motivo de doença, acompanhamento do estudante nas aulas de Educação Física pela profissional de apoio escolar ou algum outro motivo de ordem pessoal. Em todas as reuniões houve participação da pesquisadora, buscando realizar o papel de mediadora das falas coletivas. Previamente havia o planejamento em conjunto da próxima sessão. Todas as temáticas surgiram das necessidades das participantes da pesquisa e do estudo em questão. Nenhum dos temas foram planejados a priori pela pesquisadora. Na totalidade houveram 12 sessões que serão explicitadas a seguir por meio de uma síntese:

A **sessão 1** se materializou com a participação de todas as participantes da pesquisa e para tanto foi entregue um texto<sup>61</sup> sobre o PEI e as características do TEA. Esse texto foi escrito pela pesquisadora com a supervisão de uma professora doutora. Nele continha as características do TEA, do PEI, bem como a forma de construção do PEI e o papel dos profissionais que atuam junto aos estudantes com TEA. A discussão do texto ficou para a reunião seguinte. Na sessão, em questão, foi possível explicitar de forma discursiva sobre o PEI, como ele funcionava, as pesquisas e ações em nível de Brasil e outros países frente a escolarização do PAEE. Além dessas informações acordamos como iria funcionar os momentos futuros, bem como a necessidade de adesão a ele por parte de todas. A coordenadora pedagógica, entusiasticamente, buscou conscientizar a todas sobre os possíveis benefícios para a escola e para a escolarização de Vitor caso houvesse a concretização desse momento de diálogo, formação e planejamento. Houve a exposição de dúvidas quanto as leituras prévias, local de realização, tempo, gravação dos momentos e possíveis participantes desses diálogos, bem como da necessidade de respeito frente a opinião dos outros. O estudante Vitor foi foco de inúmeras dúvidas, se o ensino da escrita

<sup>61</sup> O texto encontra-se no apêndice “D”.

deveria seguir o método analítico ou sintético, se ele deveria participar ou não de atividades grupais em sala de aula, quantidades de atividades pedagógicas a serem realizadas durante o dia, entre outras. Em consenso, algumas dúvidas foram sanadas e formulamos acordos para o funcionamento das reuniões e para o processo de escolarização. Ainda nesse dia levei um livro sobre TEA e intervenções educacionais<sup>62</sup> para demonstrar um material de apoio para construção de atividades pedagógicas e disponibilizei para as participantes. Levei também alguns recursos materiais que nas sessões de diálogo pedagógico individual foram mencionados como necessários, mas que não haviam no ambiente escolar, tais como: pistola de cola quente, bastões de cola quente, pastas de papel, folhas de ofício A4, tinta guaxe, pinceis, massa de modelar, colas coloridas para alto relevo, velcro e outros materiais de papelerias. Esses materiais foram comprados para potencializar a construção de atividades para Vitor pelas participantes da pesquisa, que mencionavam não realizar pela falta desses materiais.

A **sessão 2**, teve por foco a discussão sobre as características do TEA e do PEI a partir da leitura do texto que havia sido entregue previamente na reunião anterior. Antes de iniciarmos a sessão averiguamos e nenhuma das participantes havia lido o texto e apenas 2 das 4 profissionais haviam levado ele para a sessão. As que não levaram receberam uma segunda cópia e assim acompanharam a leitura e participaram da discussão. Uma delas explicitou que não havia conseguido tempo para realizar a leitura e as outras nada explicitaram. No decorrer da leitura do material as participantes demonstraram compreender o papel do PEI para a escolarização de estudantes PAEE e explicitaram empolgação quanto a construção de um PEI para Vitor. Houve a exposição de inúmeras dúvidas quanto a potencialidade de aprendizagem do estudante com TEA. E por meio da mediação houve início a construção do PEI, por meio do levantamento das potencialidades do estudante Vitor. Notadamente as profissionais tiveram dificuldade em apontar pontos positivos sobre o estudante, havendo menção sempre as debilidades e fragilidades dele para frequentar a escola e dela obter desenvolvimento acadêmico. Em consenso alguns pontos positivos foram mencionados e foi refletido quanto a necessidade da leitura do texto em casa para assim aprofundar a compreensão dos momentos futuros quanto aos processos de escolarização de Vitor.

A **sessão 3** ocorreu com maior participação pelas profissionais, os momentos de silêncios foram reduzidos e havia maior exposição de dúvidas e sobre seus sentimentos

---

<sup>62</sup> LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo**: manual prático de intervenção. 2 ed. Lisboa, Porto: Lidel, 2012.

frente as dificuldades de se trabalhar com Vitor, havendo inclusive identificação com as dificuldades das outras participantes, o que conduziu ao início de quebra das defesas pessoais. Esta mudança de atitude nos deu a ideia de um clima mais aprazível entre as profissionais. Nessa sessão houve a continuação da construção do PEI e também uma conversação sobre como flexibilizar as atividades de sala de aula para que Vitor pudesse participar e assim obter conhecimentos científicos junto com sua turma. A professora Carol explicitou diversos pontos de vista, embora não conseguisse ser compreendida pela professora Raquel, visto que essa demonstrava resistência quanto as possíveis ações de incluir ensinamentos para Vitor no momento de explicação em sala de aula dos conteúdos, expondo que para Vitor participar necessitaria de conhecimentos prévios, como iniciação a leitura e escrita, mas Carol e as demais participantes explicitavam que mesmo sem esses conhecimentos Vitor conseguiria obter saberes nos momentos de aula. Por intermédio da mediadora e da coordenadora pedagógica ambas conseguiram se entender e em conjunto foram buscadas alternativas para assessorar a professora da sala de aula. Nesse dia houve a ideia em comum de que todas as participantes no próximo momento de diálogo pedagógico trariam atividades que pudessem ser desenvolvidas para Vitor nos diversos ambientes da escola.

Na **sessão 4** ficou acordado de que todas as profissionais levassem atividades pedagógicas que pudessem ser realizadas por Vitor, e assim elas trouxeram. Houve receio das participantes em expor suas atividades, assim a pesquisadora iniciou apresentando algumas trazidas por ela. E por meio das atividades algumas dúvidas foram surgindo, tais como: se o estudante conseguiria realizar a atividade, se ele já possuía desenvolvimento motor para elas, que tipos de atividades poderiam ser escolhidas, quais lugares obter essas atividades voltadas para estudantes com TEA. No decorrer desse momento as outras profissionais mostraram suas atividades advindas de diversos lugares: a coordenadora trouxe do arquivo pessoal, a profissional de apoio pedagógico trouxe das atividades utilizadas por um outro estudante (que já havia na escola em uma pasta), a professora Raquel trouxe impressa da *internet*, a professora Carol trouxe das atividades desenvolvidas na SRM e eu construí atividades pensando nas preferências de Vitor. Esse momento de exposição oportunizou inúmeras colocações e foram importantes para a exposição de dúvidas e em conjunto houve a busca pela solução de cada uma delas. A professora do AEE apresentou inúmeras orientações e a professora Raquel diminuiu as resistências e explicitou que poderia utilizar algumas das atividades em sala. Essa sessão levou as participantes a se defrontarem com suas próprias dificuldades teóricas e práticas,

que repercutiram em uma série de depoimentos que demonstraram as dúvidas e angústias frente ao ato de lecionar a Vitor, inclusive pela professora Raquel. O momento de partilha de atividades pedagógicas foi direcionado para continuar na próxima sessão.

A **sessão 5** foi iniciada com a continuação da construção do PEI, no que diz respeito as intervenções necessárias sendo preenchidas no modelo do Plano entregue as participantes e posteriormente a ele, em conjunto, foram buscadas as ideias das atividades pedagógicas trazidas na última sessão e assim houve a construção de atividades com os conteúdos de português e matemática. As profissionais conseguiam dialogar e organizar atividades que poderiam ser utilizadas em sala de aula e também na SRM. Nesse dia houve um consenso de que muitos dos conteúdos trabalhados em sala de aula eram também utilizados em alguma medida no AEE, havendo a necessidade de partilha do planejamento das docentes para com o estudante Vitor. Houve embates e resistência entre as professoras quanto a dispor seus planejamentos, mas quando pensado no plano maior para o estudante consolidado por meio do PEI, houve a partilha do que poderia ser realizado em sala e no AEE. A professora Raquel recorria a profissional de apoio escolar em momentos de dúvida quanto à possibilidade de realização daquela tarefa pelo estudante. Explicitamente a professora exteriorizou algumas dúvidas quanto ao progresso de Vitor, por se ater mais aos outros estudantes, visto que Vitor estava com a profissional de apoio escolar. Em conjunto foi explicitado por Carol e Amanda que houvesse maior interação e ensino de Raquel para com Vitor. Mas logo houve silenciamentos quanto a responsabilização da docente frente ao estudante, pois houve a expressão de vulnerabilidade e fragilidade da docente da sala de aula mediante suas colocações. A sessão terminou com a criação de novas atividades e menor silenciamentos das participantes. Esse momento havia se constituído como um espaço capaz de expor suas angústias frente ao ato de ensinar a gama de diversidade de estudantes que adentram a escola.

A **sessão 6** se constituiu com a elaboração final do PEI. A mediadora trouxe o plano digitado e formatado e entregou a cada participante, bem como buscou junto a elas se aquilo que lá estava escrito se materializava nas discussões anteriores e se havia algo mais a ser acrescentado. As participantes explicitaram que faltava os quesitos de avaliação. Logo a coordenadora se encarregou de disponibilizar um texto sobre a avaliação para estudantes PAEE. Foram levantadas indagações a respeito de como avaliar Vitor e também foi exposto que na série que ele estava (segundo ano) não poderia haver retenção devido ao prescrito na legislação nacional. Havia o entendimento que como ele

não poderia ser retido, também não havia necessidade de avaliá-lo. Tal depoimento instigou discussões que potencializaram a necessidade de manter avaliações constantes, inclusive Carol manifestou sobre a avaliação constante no AEE e no cotidiano da SRM. Esse momento foi de extrema relevância pois nele houve a construção de conhecimentos pelas participantes e apoio frente as dificuldades em avaliar Vitor. A questão do respeito ao tempo da aprendizagem do estudante foi explicitada, bem como a necessidade de olhar os avanços dele no ambiente escolar, mesmo os pequenos, evidenciando a não comparação dele para com os outros estudantes. Foi possível observar amadurecimento e respeito frente as opiniões defendidas pelas profissionais. No término da sessão foi acordado que ambas pesquisariam sobre avaliação e que iriam nortear seus planejamentos e ações por meio do prescrito no PEI para Vitor.

A **sessão 7** versou sobre avaliação pedagógica, por meio da exposição oral do que as participantes haviam pesquisado. Houve exposição sobre a não disposição de métodos avaliativos para estudantes com TEA. A coordenadora explicitou que encontrou no módulo do PNAIC quanto a avaliação de estudantes PAEE, mas nada que apresentasse direcionamentos práticos de como avaliar o estudante. As profissionais em consenso explicitaram que deveria haver uma espécie de questionário ou aspectos que direcionassem a avaliação para com os estudantes. Nesse sentido, a professora Carol evidenciou quanto as particularidades dos estudantes e que a avaliação deveria observar esses aspectos e por isso não havia uma espécie de receita a ser seguida. A profissional de apoio escolar nesse dia participou com um olhar reflexivo, mas pouco se manifestou. Cabe expor que o material que a coordenadora levou não atraiu o olhar das participantes e que a discussão se deu mediante senso comum, não sendo possível perceber que tipo de pesquisa havia sido realizada pelas participantes. Um fato preponderante é que na discussão sobre a avaliação e a importância dela, a professora Raquel partilhou a respeito da importância dela e da necessidade dos estudantes avançarem na escolarização, citando de forma profunda a história de vida de sua sobrinha que possui síndrome de Down e agora tenta ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho. A partilha das informações pessoais possibilitou o diálogo, de forma a conscientizar as demais profissionais quanto as dificuldades que permeiam o cotidiano para além da vida escolar de estudantes PAEE. A professora demonstrou conhecimento quanto aos direitos prescritos em Lei, bem como a necessidade de inclusão escolar em todos os níveis da educação brasileira, explicitando fatos de exclusão ao qual a sua sobrinha passou no

decorrer da vida escolar. Tal exposição possibilitou entendimentos e combinações para com o processo educacional de Vitor.

A **sessão 8** versou sobre um dos casos que ocorreu na escola durante as semanas anteriores. O estudante Vitor nos últimos dias estava defecando na roupa. Durante o meio da manhã ele começava a fazer força nos esfíncteres buscando defecar até conseguir. Assim o mal cheiro toma conta de toda a sala e a profissional de apoio escolar, a contragosto, o levava até o banheiro, trocava a roupa e dava banho. Como isso passou a ser diário, provocou mal-estar entre as profissionais, pois Suely explicitava o fato na espera de que outro alguém auxiliasse na limpeza de Vitor, como isso não acontece surgiram conversas de corredores e chegou até o dia da sessão. Nessa sessão a profissional salientou que o estudante era de toda a escola e não apenas dela e que todas deveriam se reverter para que a boa higiene da criança fosse mantida, caso não, iria solicitar a mãe do estudante que ele viesse de fralda. A professora do AEE foi veementemente contra o uso de fraldas, mas não se ofereceu para os momentos de higiene. Assim foi aberta toda uma discussão sobre o porquê Vitor estava tendo esse comportamento, o que ocasionou e como poderia ser solucionado. Factualmente ninguém se dispôs a ajudar e houve mal-estar quando a profissional de apoio escolar disse que não era essa a função dela na escola e sim a de ensinar ao estudante. Nenhuma professora, nem mesmo a coordenadora pedagógica a contradisse. Assim levaram a discussão para os motivos do estudante optar por fazer as fezes na calça, se esse foi um comportamento inexistente até o momento no âmbito escolar. Foi pensado que ele fazia o ato para se esquivar das atividades pedagógicas, ou para se aliviar do calor que havia em sala de aula. Esses elementos faziam sentido, mas o ponto central da questão foi excluído. A mediadora trouxe à tona o prescrito para o profissional de apoio escolar na LBI (2015) e a professora Amanda lembrou que na formação os profissionais de apoio escolar haviam recebido impresso suas atribuições, mas Suely explicitava que esse não era seu papel. Que higiene deveria ser realizada por outra profissional ou que houvesse responsabilização dos professores também. A discussão se prolongou e foi refletido sobre a importância da responsabilização dos papéis profissionais no ambiente escolar, para que não houvesse sobrecarga no ambiente escolar. A reunião finalizou com Amanda mencionando que iria falar com a mãe do estudante sobre isso e que haveria a busca de soluções concretas para esse fato. Cabe expor que nesse mesmo dia a coordenadora pedagógica ligou para o telefone da pesquisadora buscando explicitar o motivo pelo qual não tomou partido entre as profissionais e que reconhecia que o papel de Suely era também a de auxiliar na higienização do estudante,

sendo que como havia carência na rede desses profissionais e no ano anterior a escola havia perdido um profissional, preferiu não se desentender com a mesma e buscar soluções ao longo dos dias. Que o papel dela também se relacionava a gerir as relações humanas no ambiente escolar.

A **sessão 9** teve por norte uma conversa sobre as ações pedagógicas que estavam sendo utilizadas em prol do desenvolvimento acadêmico de Vitor, por meio da utilização do PEI. Em conjunto buscamos dialogar sobre os benefícios do PEI no cotidiano escolar e se esse instrumento estava contribuindo para o planejamento das atividades pedagógicas e da materialização do ensino. A professora Raquel foi a que mais citou a utilização do PEI, uma vez que ela anteriormente não sabia que tipo de conteúdo ofertar ao estudante devido ao fato dele não saber ler, nem escrever, enquanto a maioria dos estudantes que frequentavam sua sala de aula já conseguiam fazer. Por meio do PEI a professora passou a construir atividades e delegar a realização dessas para a profissional de apoio escolar. Mesmo após tantos meses de aula e de pesquisa ainda havia distanciamento da professora no que diz respeito ao ensino para o estudante. Houve ampliação de atividades em grupo, que potencializava a participação de Vitor com os demais estudantes e quantidades maiores de idas da professora até a banca do estudante, embora essas idas servissem mais para olhar a atuação de Suely e o desenvolvimento de Vitor nas atividades. A professora Carol declarou que estava usando o PEI em conjunto com o já pensado por ele no plano do AEE, e que ambos se complementavam. A coordenadora pedagógica observou a atuação das profissionais e o bom desenvolvimento de Vitor nos projetos extracurriculares ao qual ela tem observado. Nesse dia a profissional de apoio escolar estava mais silenciosa e pouco falou. Mas esteve presente durante todo o tempo da sessão de diálogo pedagógico. Nesse encontro podíamos perceber visivelmente que as profissionais já explicitavam mais seus pontos de vista, argumentavam sobre suas escolhas e apontavam possíveis melhorias na ação e nas propostas das atividades pedagógicas realizadas pelas colegas. Desse modo, se fez possível perceber transformações nos dizeres das professoras indicando que mudanças qualitativas estavam ocorrendo nas práticas cotidianas com seus estudantes. É importante frisar que as observações anotadas em diário de campo no decorrer da pesquisa também evidenciam isso.

A **sessão 10** teve como questão central a abstenção escolar. Esse assunto se constituiu pela necessidade das profissionais em dialogar sobre Vitor e suas constantes faltas a escola. Nos últimos meses, o estudante estava frequentado a escola poucos dias

da semana e teve ausências que perduraram uma semana. A profissional de apoio escolar comunicou que havia tentado conversar com a mãe do estudante pelas redes sociais mais não teve sucesso. A professora Carol e Raquel avisaram a assistente social da escola que entrou em contato com a mãe e essa explicitou as profissionais que as faltas estavam ocorrendo devido um tratamento dentário da mãe, que impossibilitava ela de caminhar e levar o filho a escola e nem a irmã ou pai de Vitor poderiam leva-lo. A assistente salientou que conversou com a mãe sobre a seriedade da presença do estudante a escola e a mãe explicou que iria leva-lo. Mas, em consenso, todas as profissionais e os dados do Diário de campo, afirmam que ele não estava indo à escola com a mesma frequência do início do ano letivo. As professoras falavam sobre o quanto essas faltas estava comprometendo o desenvolvimento do Vitor, inclusive a professora Carol demonstrou em seu diário que ela estava atendendo o estudante duas ou três vezes por mês. Todas denotaram empatia com a dedicação da mãe para o estudante e também explicitaram que ela era sobrecarregada. Todas mostraram pontos de vistas sobre como o estudante está tendo um melhor desenvolvimento no ambiente escolar, sendo necessário o retorno a escola para que haja progressão nos conteúdos escolares. Foi exposto também o desanimo quanto ao planejamento de atividades, pois como falou a professora Carol, ela planeja, separa materiais e ele não vai à escola e quando vai, pega ela de surpresa, principalmente porque ela precisa revisar os conteúdos. Na visão dela e da profissional de apoio, as ausências dificultam a progressão acadêmica em determinados assuntos, como se o estudante regredisse na apropriação dos conteúdos acadêmicos. Inclusive houve indagação quanto a perda dos conhecimentos e atrasos intelectuais. Prontamente a professora Carol respondeu as dúvidas e buscou desmistificar alguns estigmas quanto ao comprometimento intelectual de estudantes com TEA. Devido as dúvidas propomos a leitura de um texto sobre o TEA, a ser levado pela mediadora.

A **sessão 11** foi realizada junto com a disposição de um texto sobre o TEA e as diversas estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento intelectual desse estudante, tanto intervenções que podem ser realizadas em ambiente escolar, como fora dele. O texto tinha por título: “Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional”<sup>63</sup> escrito pela pesquisadora em coautoria. Esse texto foi entregue impresso para cada participante e foi explicitado sobre ele para aguçar

---

<sup>63</sup> PEREIRA, A.C.S., BARBOSA, M.O., SILVA, G. G.; ORLANDO, R. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

a vontade na realização da leitura pelas profissionais. Embora elas verbalizassem que gostariam de ter acesso a mais conteúdo sobre o TEA, falavam sobre o pouco tempo disponível para leitura, devido as condições de trabalho e a dupla e/ou tripla jornada que enfrentavam. Assim ficou acordado que a pesquisadora traria o texto em formato de slides, facilitando a discussão e o esclarecimento de possíveis dúvidas. A sessão de diálogo pedagógico transcorreu em um clima de detalhamento das evoluções acadêmicas de Vitor e das angústias da professora de sala de aula sobre os pequenos avanços, visto que o estudante, após todo o ano letivo ainda não conseguia com autonomia escrever seu próprio nome. Nesse momento a professora Carol e a coordenadora pedagógica elucidaram sobre o respeito ao tempo de aprendizagem de cada estudante e em conjunto evidenciamos outros avanços, que por menores que fossem se constituíram em progressão na vida acadêmica. Cada profissional conseguia expor seus pontos de vista e havia respeito e empatia entre elas.

A **sessão 12**, foi a última sessão coletiva realizada na pesquisa. Ela foi ampla e contou com a participação de todas as envolvidas diretamente no estudo. Inicialmente houve discussão do texto entregue na sessão anterior. O texto foi apresentado em slides o que fomentou inúmeros exposições e eliminação de várias dúvidas por todas. As participantes demonstraram conhecer o conteúdo abordado e trouxeram conhecimentos do próprio texto para o diálogo nos levando a crer sobre a leitura prévia. Mais uma vez foram expostas as colocações dos avanços e retrocessos do estudante Vitor durante o ano letivo e as potencialidades que as sessões coletivas e a utilização do PEI trouxe para a comunidade acadêmica. Ocorreu uma extensa discussão quanto a possibilidade de reter Vitor no segundo ano para continuar com a professora Rafaela e assim continuar a se desenvolver no formato do ocorrido nesse ano letivo. Contudo houve resistência e após a exposição dos pontos de vista a coordenadora pedagógica encerrou essa discussão dizendo que essa seria uma decisão a ser tomada junto com a equipe diretora também. Além de possível retenção foi tratado quanto a possível troca da profissional de apoio escolar, pelo fato dela atuar com o estudante há dois anos. Suely demonstrou oposição a troca e ficou de decidir sobre isso em diálogos futuros junto a gestão. Como essa sessão ocorreu na última semana letiva havia muita agitação na escolar em relação as decisões e tempo livre, tanto que essa sessão ocorreu com mais de uma hora de duração. Inicialmente o foco foi no texto e nas dúvidas e no segundo momento, ainda com minha presença houve o direcionamento para as questões administrativas e de recursos humanos da escola. Além disso foi exposto sobre o clima de segurança e abertura que os momentos

das sessões haviam se constituído para o processo educativo no interior da escola. A coordenadora pedagógica explicitou os ganhos para a escola e afirmou que tentaria continuar com esses processos no ambiente da escolar, bem como na realização do PEI para todos os estudantes público alvo da Educação Especial. Ocorreram falas sobre o crescimento profissional e pessoal e de como os momentos em conjunto potencializam desenvolvimento acadêmico entre elas. Foi uma sessão enriquecedora para todas as participantes. Tanto em relação a elucidação das dúvidas, como também partilha de sentimentos que a pesquisa oportunizou. No final dele houve o convite para a devolutiva da pesquisadora para toda a escola no momento da semana pedagógica de início de ano e assim ficou acordado o retorno a escola. Não apenas para as participantes da pesquisa, mas sim para todos os profissionais envolvidos com a escola da pesquisa. Inclusive encontramos resultado semelhante ao de Vieira (2012, p. 186):

O planejamento, as ações articuladas, o envolvimento do professor e a construção de propostas didáticas comprometidas com o desenvolvimento do estudante eram outros pontos que, amarrados, apontavam para novas possibilidades desenvolvimento dos alunos no currículo escolar, situações que passávamos a refletir com os professores.

As sessões de diálogos pedagógicos coletivos trouxeram inúmeros ganhos para a escola e para a comunidade escolar. Nesse subcapítulo enfatizamos a descrição e síntese para assim compreendermos o movimento da pesquisa e a análise de dados que se deu e será melhor explicitado em conjunto com os outros dados no capítulo da análise de dados por meio dos eixos temáticos.

#### **4.8 A pesquisadora em relação na escola**

Minha entrada no campo de estudo se deu antes do início do ano letivo durante a conversa inicial com a diretora da escola. Me apresentei e levei documentos relacionados ao projeto, meu vínculo com a UFSCar, bem como a carta de autorização assinada pela diretora da Educação Especial da SEMED Maceió. A diretora foi solícita e logo me encaminhou a sua sala. Nela explicito o projeto e ela foi logo expondo que não estava aceitando estagiárias devido a um contratempo do passado. Eu especifiquei que estaria ali como pesquisadora e caso ela permitisse minha entrada permaneceria durante todo o ano letivo. Iria pesquisar e intervir junto com toda a comunidade escolar. Nesse momento, ela passou a ter um olhar mais atencioso e escutou sobre meu projeto. Imediatamente concordou com minha presença na escola e expos que a professora do AEE restringia a

entrada de outras pessoas na SRM e que talvez isso fosse um fator que complicasse na minha pesquisa. Mencionou ainda que tinha estudante com TEA matriculados no turno da manhã e da tarde, mas que gostaria que eu frequentasse a escola no período da manhã, no qual havia um estudante com TEA que demandava maiores desafios, inclusive ninguém conseguia controlar ou fazer com que ele permanecesse dentro da sala de aula, mesmo tendo uma profissional de apoio escolar exclusiva para ele.

Concordei com os termos da diretora e perguntei se poderia frequentar a semana pedagógica que estava marcada para antes do início do ano letivo. Ela falou que iria se reunir com os professores para explicitar sobre minha possível presença e que eu fosse apenas no segundo dia e mesmo assim para falar apenas com as possíveis participantes da pesquisa. Assim o fiz. Ao retornar a escola falei com a professora do AEE (Carol) e também com a professora da sala de aula (Raquel) e ambas permitiram que eu as acompanhasse. E assim iniciei minha participação no ambiente da pesquisa. Chizzotti (2005, p. 90-91) explicita que:

A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados. Neste caso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos.

Na primeira semana em que estive na escola conheci o estudante com TEA (Vitor), sua mãe, inclusive me apresentei e pedi sua permissão para acompanhar e filmar seu filho. Ela prontamente aceitou. Em tempo falei com a profissional de apoio escolar (Suely) que também consentiu com a pesquisa.

No primeiro mês, fui recebida por toda a comunidade escolar e também pelos estudantes com olhar curioso sobre quem eu era e minha possível atuação na escola. Fui apresentada na sala dos professores pela vice-diretora e na sala de aula pela professora dela. Sempre se referiam a mim como a pesquisadora ou pelo meu nome. No decorrer desse mês me identifiquei a todos e também os conheci.

Minhas participações e observações com um olhar atento e com os escritos no diário de campo se deram por meio da frequência em sala de aula, na SRM, nas aulas de Educação Física, nas rodas de conversas dos profissionais na sala dos professores, nos corredores, em momento de intervalo, de entrada e saída dos estudantes, bem como nos poucos momentos de reuniões entre os profissionais e equipe gestora, além das

participações nos projetos desenvolvidos pela escola que se culminam em ambientes intra e extra escolares, tais como apresentações teatrais e comemorações.

Nos primeiros dias fui recebida pelo Vitor com olhar atento e resistência as minhas solicitações. Como sempre chegava antes das aulas começar e também antes de Suely ficava no pátio da escola conversando com a mãe de Vitor. Por vezes Raquel adentrava a escola e em fila levava seus estudantes para a sala, como Suely chegava atrasada eu ficava junto a Vitor para que a mãe dele pudesse ir embora. Meu relacionamento com Vitor aos poucos foi melhorando devido aos 20 minutos iniciais que ficava eu e ele numa relação mais estreita. Raquel sempre falava com Vitor, mas se afastava sempre que outra pessoa estivesse com ele. Nesses momentos iniciais eu esperava direcionamentos da professora Raquel para realizar atividades com Vitor, sendo que nesse período nada era realizado em prol do estudante por meio dela. Assim eu usava os 20 minutos iniciais para conversar com o estudante, buscava conhecê-lo e também auxiliar na sua permanência em sala.

Rotineiramente no primeiro mês, Suely adentrava a sala e realizava de improviso alguma atividade de colagem ou pintura no caderno do estudante ou recorria a pasta de atividades que a coordenadora pedagógica (Amanda) havia deixado para a realização de um projeto pedagógico.

Eu sentava próximo a carteira do estudante e observava o andamento da aula, da classe, de Vitor e das profissionais. No segundo mês iniciei as filmagens na sala de aula e SRM. Os estudantes ficaram curiosos e permiti que alguns deles manuseassem a filmadora, se filmasse e logo a estranheza com a filmagem foi diminuída. Inicialmente os estudantes brincavam diante da câmera, faziam caras e bocas. Vitor olhou atentamente, mas logo demonstrou tranquilidade com o objeto. Permaneci sentada sempre próxima a Vitor e a partir daquele lugar realizava as gravações.

Por vezes, realizei diversas atividades junto ao Vitor e a sala de aula como um todo. Levava o estudante ao banheiro, buscava ele no pátio, auxiliava na realização de atividades pedagógicas e o acompanhava em aulas de educação física escolar, principalmente quando dos atrasos ou falta de Suely. Nesse momento atuava como pesquisadora/profissional de apoio escolar, inclusive a diretora me contactava quando sabia com antecedência da falta de Suely para que eu ficasse responsável pelo estudante. Caso eu me recusasse ele ficaria em casa. Assim, nunca neguei qualquer ação junto ao estudante. Havia a prática de que o estudante só ia a escola quando a profissional de apoio também ia. Assim as faltas para formação ou cuidados médicos da profissional irremediavelmente se tornava falta do estudante e a mesma era justificada e abonada na caderneta escolar.

A partir do terceiro mês e após realizada entrevista com as participantes da pesquisa iniciamos as sessões de diálogo pedagógico em grupo. Por meio desses encontros minha relação com a coordenadora pedagógica foi ampliada, bem como a aceitação da minha presença na escola. Todos me informavam dos planejamentos, me chamavam para auxiliar nas reuniões de pais, para frequentar reuniões dos professores, aniversários, atividades extracurriculares, bem como os momentos de construção da proposta pedagógica que acontecia nos sábados letivos. Sempre que possível aceitava os convites e interagia com todos, inclusive fui adicionada nas redes sociais dos participantes da pesquisa e dos demais integrantes da comunidade escolar. Quando acontecia algo na escola sempre recebia os avisos, inclusive por ligação de celular. Havia cuidado e interação de todos para comigo. E desde as participantes da pesquisa até os profissionais de serviços gerais me paravam nos corredores para obter informações sobre o TEA, Vitor e os estudantes público alvo da educação especial.

Finalizando o ano letivo a diretora me chamou, perguntou sobre a pesquisa e os resultados que eu havia encontrado. Explicitou gratidão pelos apontamentos mencionados por mim e após falar com a vice-diretora solicitou que eu realizasse uma reunião com todas as profissionais de apoio escolar e professora do AEE a fim de explicitar meus achados e possíveis melhorias para o próximo ano letivo. Esse momento foi realizado e houve compartilhamento de diversos saberes por todos os participantes. Ele aconteceu da seguinte forma:

Na SRM havia uma mesa central e ao redor dela colocamos cadeiras, que foram ocupadas por duas profissionais de apoio escolar da escola, Suely, Carol e Amanda. Em círculo e por meio de diálogo conversamos a respeito da escolarização de estudantes com TEA, os desafios encontrados com Vitor e as barreiras que foram ultrapassadas (DIÁRIO DE CAMPO, 17/01/2017).

Após o final do ano letivo e as férias escolares houve a semana pedagógica para os profissionais de educação e para as profissionais de apoio escolar e nela fui convidada a falar sobre a pesquisa realizada dando um retorno para a escola. Nesse encontro havia a diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, assistente social, duas professoras do AEE, professoras de sala de aula (a que acompanhou Vitor<sup>64</sup> e a que iria trabalhar com ele no ano seguinte) e as profissionais de apoio escolar (a que acompanhou Vitor e a que iria

---

<sup>64</sup> Foi decidido em conjunto (professora da sala de aula, coordenação, direção e professora do AEE) que o estudante Vitor iria evoluir na série (indo para a terceira série do ensino fundamental) e que também haveria mudança na profissional de apoio escolar. Muitos estudantes PAEE são avançados e aprovados não pela aprendizagem, ou pelo acesso ao currículo que tiveram, mas sim pela defasagem idade/série ou outro fator relacionado a escola e ao seu processo de funcionamento (VIEIRA, 2012).

trabalhar com ele no ano seguinte). A apresentação se deu com apoio de slides e durante duas horas explicitarei a pesquisa, os dados obtidos e como estava a escrita da tese. Os slides se referiam ao título da pesquisa, orientadora, explicitação sobre o TEA, escolarização, serviços de apoio e legislação brasileira todos embasados pela literatura científica e também explicitarei sobre a metodologia da pesquisa e os dados construídos no decorrer do ano letivo. Para tanto apresentei fotos das atividades realizadas pelo estudante Vitor no início do ano letivo e no final dele, a fim de problematizar a evolução ocorrida. Finalizando a fala trouxe em dois slides aspectos importantes para a escola, esses foram:

Parceria entre AEE e sala de aula; Diálogo entre a professora do AEE e a professora da sala de aula; Diálogo entre a professora da sala de aula e a profissional de apoio escolar (auxiliar de sala); Disponibilização dos planejamentos (plano do AEE, sala de aula, escola (projetos); Exposição sobre o que é o AEE para todos da escola, cotidianamente; Materiais do AEE e da sala de aula circularem nos espaços escolares; Aumentar a participação da professora da sala de aula na escolarização do estudante; Inclusão das atividades de Vitor em consonância com as realizadas na sala de aula; Flexibilização das metodologias de ensino para incluir todos os estudantes; Conteúdos que aproximem o estudante de toda a turma; e, Parceria família escola (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2017).

Esses pontos expostos acima possibilitaram o diálogo entre todos e reforçou a discussão sobre a questão da necessidade de parceria escola e educação especial, responsabilidade profissional e dos papéis profissionais no ambiente escolar. A questão da parceria é recorrente em inúmeros estudos que trabalham sobre os processos de escolarização dos estudantes PAEE. Vieira (2012) explicitou que os conhecimentos trabalhados nos diferentes espaços da escola, como por exemplo, sala de aula e SRM, quando aproximados potencializam o processo de desenvolvimento da aprendizagem por parte dos estudantes, bem como quando há parceria família e escola.

Os tópicos apresentados nos slides como resultados da pesquisa, enquanto pontos a serem melhorados no cotidiano escolar, permitiram e potencializaram a fala dialogada e todos participaram, tiraram dúvidas e buscaram soluções para alguns apontamentos. Houve ênfase quanto a responsabilização no processo de ensino aprendizagem e a parceria escolar entre os profissionais e a família do estudante. O momento foi de suma importância para o desenvolvimento de estratégias que contribuíssem para mudanças no processo de escolarização de estudantes com TEA e dos demais participantes da comunidade escolar. Finalizando esse momento da minha fala na semana pedagógica, fui homenageada pelos

participantes da pesquisa e demais profissionais. Todos demonstraram atenção para com a minha fala, deixando explícito em suas falas a abertura para possíveis retornos.

Considero que minha presença na escola inicialmente foi recebida com estranheza, mas aos poucos fui acolhida como participante dela, não como ser superior detentora de respostas e distanciamento, mas como alguém possível de dialogar e auxiliadora no que diz respeito aos processos de crescimento pessoal e profissional. Sempre que viajava a congressos minha falta era sentida. E no meu retorno era recebida com atenciosos cuidados.

Na fala a seguir é possível visualizar o entendimento da coordenadora pedagógica partilhada entre todos no momento de sessão de diálogo pedagógico coletivo:

Eu achei sua presença na escola muito boa para gente, profissionalizou mais a gente, deu um olhar diferente para gente em questão do fazer, de alguém que estava ali, não no olhar... crítico, e sim com um olhar muito de ajuda, de entrega, de... soma. Nem crítica. Nem crítica boa, nem crítica ruim, vi não...vi com o olhar mais de somar. Você respeitou muito o espaço da gente, do nosso fazer, no tempo e no nosso jeito de fazer e você mostrou. Você falou sobre algumas situações, mas não modificou, não chegou dizendo que você tinha isso, que era isso ou que era aquilo. Não, respeitou, observou. Você observou bastante. Contribuiu do seu jeito, né? Que a gente tinha, de falar um pouquinho, de sentar. Isso é uma prática que a gente precisa fortalecer. Eu agradeço a você (COORDENADORA PEDAGÓGICA- SESSÃO DE DIÁLOGO PEDAGOGICO 12).

Finalizando a pesquisa a coordenadora explicitou, por meio de reflexões pessoais, que havia a necessidade de ampliação de momentos de planejamento no ambiente escolar e para a escolarização de todos os estudantes, por meio um espaço maior de diálogo entre as professoras; existia lacunas que precisavam ser preenchidas no quesito de respeito aos papéis profissionais, afim de potencializar a escolarização de todos estudantes.

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS: EIXOS TEMÁTICOS EM FOCO**

A análise aqui explicitada por meio dos eixos temáticos é fruto das leituras em diálogo com os autores que fundamentam este estudo. Os três eixos foram construídos por fios advindos da construção de dados. Um mesmo fio quando entrelaçado com outro pode gerar inúmeros resultados, o dado construído junto ao olhar do pesquisador e as leituras acadêmicas pode ter inúmeras representações e dela gerar conhecimentos, criações. Vigotski (2009) exprime que cada criação é fruto do seu tempo e do seu meio. Nesse sentido, a pesquisa assim também o é, fruto do tempo, do meio, e do conhecimento que dela emerge. A tessitura dessa tese é fruto de milhares de fios, do tempo, do meio e do conhecimento que emergiram. Vejamos a seguir esse tecido.

### **5.1 Processos de escolarização para estudantes com TEA**

O processo de escolarização diz respeito ao ato de se escolarizar, de frequentar a escola regular e nela ter acesso aos saberes científicos, sistematizados e acumulados pela sociedade ao longo das gerações. Saviani (2013, p. 54) explicita que esse processo se relaciona com a obtenção do saber escolar, com “a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização”. Na sociedade atual a escolarização se dá por meio da escola regular. Saviani (2014b, p.23) diz:

Está posta, aí, a equação que desembocará na questão escolar: o direito positivo, assim como o saber sistemático, científico, supõe registros escritos. Assim, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada de participação ativa na sociedade. Ora, a cultura escrita não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada. Portanto, requer, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas, isto é, institucionalizadas, o que fez com que, na sociedade moderna, a escola viesse a ocupar o posto de forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2014b, p.23).

Nenhum outro ambiente ou instituição proporciona o acesso aos diversos conhecimentos acadêmicos, envolvidos num ambiente culturalmente múltiplo. Assim é preponderante que haja o domínio cultural para todos os indivíduos e dentre esses a pessoa com TEA. É relevante expor que a escolarização é um dos componentes da educação e por meio dela o indivíduo se apropria da cultura escrita. Tais aspectos foram explicitados nos

capítulos anteriores e nos fornecem base para discutir o processo de escolarização para os estudantes com TEA.

No Brasil, a educação formal acontece por meio da “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” com oferta de Educação Especial em todas as fases da escolarização (BRASIL, 1996; 2018).

A escolarização se materializa por meio da matrícula, permanência e apropriação dos conteúdos escolares por meio das diversas aulas, com carga horária mínima obrigatória, tendo acesso as disciplinas obrigatórias e no caso dos estudantes PAEE existe a possibilidade de frequentar o AEE no contraturno e quando necessário ter acesso ao serviço do profissional de apoio escolar, como explicitado nos capítulos anteriores desse estudo.

O acesso a todos os indivíduos a escola brasileira tem sido crescente<sup>65</sup> e tem se materializado em grande parte do território brasileiro, embora as pesquisas de Jannuzzi (2006), Serra (2008), Caiado (2009), Gomes e Mendes (2010), Meletti e Ribeiro (2014), dentre outras apontam que ainda há inúmeros cidadãos brasileiros sem acesso a escolarização e parte desses são os estudantes público alvo da educação especial. Meletti e Ribeiro (2014, p. 180) afirmam que:

Se considerarmos as estimativas do IBGE (2010) sobre incidência de pessoas com deficiência (cerca de 23,9% da população geral), a análise dos números apresentados sugere que uma parcela considerável da população com necessidade educacional especial ainda não está tendo acesso a qualquer tipo de escolarização.

Realmente ainda há brasileiros sem acesso à escola regular. Ainda há necessidade de luta, após 30 anos de promulgação da constituição brasileira, para o ingresso de estudantes no sistema educacional brasileiro. E para aqueles que conseguem adentram na escola regular, ainda há problemáticas referentes a permanência em número de anos, em promoção de série e em aquisição dos conhecimentos elencados no currículo comum a série que o estudante está matriculado. De fato, há inúmeros desafios na concretização do acesso aos conhecimentos acadêmicos.

Meletti e Ribeiro (2014) em sua pesquisa com os microdados do Censo da Educação Básica brasileira evidenciaram a concentração de matrículas nos primeiros anos do ensino

---

<sup>65</sup> [...] o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 178).

fundamental dos estudantes PAEE, havendo ampla defasagem idade/série desses estudantes.

A defasagem idade/série pode ser consequência tanto da retenção do aluno em uma série, quanto da entrada tardia na escola. Outro fator, no caso desta população, é a migração dos alunos de classes especiais para salas regulares de ensino sem a devida reclassificação. De todo modo, estas possibilidades, ainda que presentes conjuntamente, não justificam os números de defasagem encontrados. O problema da defasagem idade/série denuncia a precariedade da escolarização da população-alvo da educação especial em um sistema de ensino que se pretende inclusivo (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 186).

A permanência dos estudantes PAEE em processos efetivos de escolarização ainda apresenta inúmeras debilidades e precariedades. Eles também têm menos possibilidade de transição para os níveis mais elevados de Educação, sendo o processo atravessado pelas condições políticas, sociais, históricas, culturais e econômicas das diferentes regiões mundiais (JESUS, CAIADO, RIBEIRO, 2016, p.62). O direito a educação tem sido tolhido em muitos casos, um deles se refere aos estudantes com TEA. Há hiatos quando se fala sobre processo de escolarização para esses estudantes, com grande ocorrência para os estudantes com TEA (SERRA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; LAZZERI, 2010; PEREIRA, 2014a; RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017). Inúmeros estudos se debruçam com essa finalidade, mas ainda há enormes lacunas a serem preenchidas, visto que o aprendizado no ambiente escolar e a sequência dessa ação denotam inúmeros caminhos a serem percorridos. Cabe assim ampliar o olhar para os processos visualizando a amplitude de possíveis modos de fazer que ocasionem no acesso ao conhecimento científico para todos os indivíduos que adentrem o ambiente escolar.

Sob esse viés iremos problematizar nesse eixo temático sobre o processo de escolarização, por meio dos conhecimentos da comunidade escolar a respeito do TEA, bem como sobre as ações realizadas visando a permanência desse estudante no ambiente escolar e as ações de planejamento, ensino e avaliação que foram realizadas no intuito de garantir o exposto nos dispositivos legais referente ao direito a educação.

No que diz respeito ao TEA, todas as participantes exemplificavam ter algum conhecimento, sendo que esses advinham de uma visão da área médica, inclusive citavam características que iam ao encontro do exposto na literatura científica (SCHWARTZMAN, 2011; CHIOTE, 2013; RIESGO, 2013; SCHMIDT, 2017). Havia um olhar enviesado para o indivíduo com TEA. Viam o transtorno a frente da pessoa e não o contrário. A luta dos movimentos sociais e dos que lutam em prol dos direitos humanos é que seja visto primeiro a pessoa e depois a deficiência que ela possui, sendo que nos participantes desse estudo o

oposto ainda era predominante. As características do estudante, foco desse estudo, se perdiam ou se juntavam aos traços do TEA. Quando as participantes falavam sobre o transtorno, explicitavam sobre Vitor e sobre a condição do TEA existente nele:

É uma deficiência, um transtorno que ele gosta mais de viver no mudinho dele, que ele não interage muito com os outros colegas, não gosta muito que toque, o som as vezes incomoda ele, muito barulho, ele gosta mais de ser reservado e que aos poucos nós vamos tentando trazer o Vitor para o nosso mundo também, mas aos poucos (PROFESSORA RAQUEL).

Essa criança que tem dificuldade tanto de aprendizagem e principalmente de interação social [...] acho que [esse] é o maior problema. (PROFESSORA CAROL).

O que eu diria é que é uma criança especial que tem dificuldade de se comunicar, tem dificuldade de olhar, a questão da visão, ele não foca a pessoa, não foca o objeto, não gosta de muito barulho (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

O Vitor está nesse meio entre o [autismo] grave e síndrome de Asperger, ou seja, o intermediário (PROFESSORA RAQUEL).

Há na fala das participantes um olhar para as dificuldades, para o que o transtorno faz em Vitor, para as incapacidades, para aquilo que o estudante não consegue fazer. Esse olhar vai ao encontro do exposto em Vieira (2012) na qual a comunidade escolar havia produzido a imagem de um estudante limitado, repleto de incapacidades, o que refletia diretamente no dispêndio de energia quanto a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do estudante. A sociedade atual assegura a escola como lócus de formação humana, mas é nesse lugar que as crianças com deficiência, por vezes, são marginalizadas. Vigostki (2009) e Saviani (2014a) salientam que a escola deve olhar as potencialidades presentes em cada indivíduo, buscando despertar o potencial do desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem.

Nas falas das participantes acima há responsabilização do estudante para com o seu desenvolvimento, suas ações e seu modo de ser. Expondo ainda que é o estudante que se reserva as poucas interações sociais e não o sistema educacional que dificulta as experiências e/ou vivências culturais. Se a criança apresenta dificuldades de se relacionar, a escola não pode se eximir frente a um futuro desenvolvimento. De certo, haverá sempre um futuro no que diz respeito ao desenvolvimento da criança no ambiente escolar, independentemente de essa possuir uma deficiência ou não. O que pode ser feito no presente, em algumas ocasiões é delegado a um momento futuro, que pode nunca ser

alcançado. Tal discussão tem sido foco recente na legislação brasileira com a promulgação da Lei nº 13.632 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) para dispor sobre o direito a educação e aprendizagem ao longo da vida<sup>66</sup>. Coadunando assim com o fato do aprendizado ser pensado sempre para um momento futuro, assim a educação não terá mais tempo pré-determinado, podendo ocorrer ao longo da vida do indivíduo (BRASIL, 2018). Se outrora os profissionais de educação, família e demais componentes da sociedade pensavam na escolarização até a idade dos dezoito anos, essa agora pode ir além, postergando o direito do aprendizado para um futuro incerto. E se a responsabilidade recair sobre o estudante, ou sobre o tempo, a escola e a comunidade escolar numa visão neoliberal podem se isentar quanto ao seu papel na sociedade e sua incumbência no desenvolvimento humano, principalmente no que diz respeito aos indivíduos do público alvo da educação especial e/ou aqueles que não possuem boas condições socioeconômicas. Giron (2008) em seu estudo explicitou como a ótica neoliberal impactou a escola pública e a educação como um todo, colocando os professores e os estudantes numa formação para o mercado de trabalho, implicando em precarização do trabalho docente e marginalização dos estudantes que saem do padrão homogeneizador esperado pela escola que funciona sobre essa ótica. A autora afirma ainda que:

[..] a escola vende a idéia de que o sucesso depende do empenho e desempenho de cada um, reforçando a lógica de que, numa sociedade moderna, só vencem os melhores, e que, se o aluno não conseguiu atingir os resultados esperados, a culpa não é da escola (ou da sociedade), mas dele, que não teve competência para atingir os objetivos propostos. A educação tem grande importância para o projeto neoliberal, pois legitima a desigualdade (base do sistema econômico capitalista). Partindo do pressuposto de que a educação possibilita aos alunos as mesmas oportunidades, a educação prova que a desigualdade é eticamente justa, por ser uma opção individual. O maior problema é que esse discurso desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, o que contribui para o reforço da ideologia excludente pregada por esse modelo econômico (GIRON, 2008, p. 20).

Nesse ideário o estudante com TEA fica a mercê do sistema educacional, sendo marginalizado e a escola, por meio dos seus agentes educacionais, isentam-se de realizar ações para o desenvolvimento acadêmico de todos. Caso o processo de escolarização e do

---

<sup>66</sup> No Decreto nº 6.949, artigo 24, sobre a Educação já citava sobre o aprendizado ao longo de toda a vida: 1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2009c).

acesso ao saber acadêmico, não se efetue, há prescrito na legislação brasileira a probabilidade desse estudante se matricular no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), seguindo o curso de muitos estudantes PAEE, que tradicionalmente não tem tido aprendizagem nas escolas regulares (MELETTI, 2006; MELETTI; RIBEIRO, 2014). Inclusive o dispositivo legal brasileiro (Lei nº 13.632 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) já prevê tal acontecimento ao anunciar no Art. 37 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Há ainda citação quanto a Educação Especial que deverá ser ofertada durante toda a vida escolar do indivíduo (BRASIL, 2018). Tal dispositivo abre prerrogativa para que pessoas passem toda a sua vida frequentando ambientes educacionais, podendo sequer adquirir conhecimentos acadêmicos no presente, com a prerrogativa de um futuro que pode durar toda a vida. O governo que sancionou tal Lei tem praticado inúmeros retrocessos frente aos direitos arduamente conquistados.

É necessário que haja responsabilizações quanto ao fazer docente, quanto ao ato de ensinar e quanto a potencializar a aprendizagem para todos os estudantes. O direito a aquisição de conhecimento científico nos ambientes educacionais é condição essencial para o desenvolvimento humano.

Durante a pesquisa todas as participantes acreditavam que Vitor poderia aprender e que o intelecto dele estava preservado, sendo que elas alegavam não ter conhecimento sobre o que ele poderia aprender, ou quando deveriam ofertar os conhecimentos acadêmicos, ou que tipos de atividades de cunho pedagógico deveriam fazer. No quesito do estudante Vitor aprender, adquirir conhecimentos, elas mencionaram:

Tem que haver algo na escola que realmente ele aprenda. Falta muita coisa ainda. Falta essa questão mesma voltada mais para a aprendizagem (PROFESSORA RAQUEL).

Ele aprende. Porque ele escuta. Ele é um menino inteligente, ele escuta (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

Tudo que ele está escutando na sala, ele está aprendendo com certeza. Ele está aprendendo [...] (ACS 2-PROFESSORA CAROL).

Nós somos iguais e ao mesmo tempo diferentes, todo mundo merece essa oportunidade. A inclusão... Não sei... Hoje faz parte, porque antigamente a gente tinha as classes especiais. Os pais não sabiam o que era o autista, ou um deficiente e os filhos ficavam em casa. Hoje

eles têm esse convívio social. E as vezes consegue atingir o aprendizado e pelo menos eles [estudantes] tem essa vivencia na sociedade (ENTREVISTA PROFESSORA CAROL).

A crença na possibilidade de aprendizagem presente na exposição oral, muitas das vezes não se materializaram nos atos educativos das professoras e da profissional de apoio escolar (DADOS DIÁRIO DE CAMPO), quando aprofundado os objetivos da escola para com o estudante, houve ênfase na aquisição de habilidades sociais, desenvolvimento de atenção e comportamento. As competências acadêmicas, tais como: escrita, leitura, cálculo foram colocadas em segundo plano e também recorrendo a um futuro que dependia de outrem que não resultaria da comunidade escolar, mas sim do próprio estudante, da família e/ou de instituições especializadas que ofertassem suporte para o amadurecimento de características necessárias para a aquisição de conhecimentos científicos.

Indo ao encontro das falas acima e dos socializados ao longo do estudo pelas participantes, Prestes (2010) traduzindo Vigotski e as outras traduções do autor (2009, 2010) explicitam que todo ser humano, independente de possuir alguma deficiência obtém aprendizados ao longo da vida pelas experiências culturais, quer seja no ambiente familiar e/ou escolar. Diversos estudos, como o de Chiang e Lin (2007), Lima (2012), Barbosa (2014), Cunha (2014), Gomes (2015), Bittencourt e Fumes (2017), Neves (2018) afirmam categoricamente que crianças com TEA tem capacidade de aprender diversos conhecimentos, inclusive as habilidades acadêmicas, relacionadas a leitura, escrita, habilidades de compreensão, entre outras. Esses autores realizaram pesquisas que comprovaram o aprendizado acadêmico, até mesmo aqueles relacionados a leitura e interpretação textual.

Quando houve menção da escola e da ação das participantes objetivamente frente ao processo de desenvolvimento acadêmico, foram postas diversas necessidades, tais como recursos materiais, formação para os professores e profissional de apoio escolar e até mesmo a exposição de que alguém deveria entregar fórmulas prontas para serem seguidas no quesito da escolarização dos estudantes com TEA.

A seguir vamos discutir tais colocações e trazer enxertos que problematizem essa análise.

A questão da necessidade de formação foi algo que perpassou diversos momentos da pesquisa durante todo o ano. A escola em questão não possuía tempo organizado e sistematizado para formação. Sousa e Colares (2016, p. 39) afirmam que o:

[...] coordenador pedagógico deve ter como prioridade o trabalho de formação continuada com professores da instituição em que atua, visto que a formação é importante tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que os resultados das formações se refletem no trabalho desenvolvido em sala de aula com os educandos.

Como foi evidenciado ao longo da tese, a coordenadora pedagógica realizava numerosas atividades e apresentava conhecer a importância desses encontros e até empreendeu esforços para que em alguma medida isso se realizasse por meio das sessões de diálogos pedagógicos coletivos, mas por conta de inúmeros fatores esses encontros ficaram restritos apenas ao momento da pesquisa com os participantes dela. Mais adiante iremos problematizar como a escola e sua função social tem enfrentado momentos que suprimem ou aniquilam algumas intervenções das profissionais que estão a mercê do ideário neoliberal.

A questão de não possuir formação sistemática para atuar junto ao estudante Vitor foi latente e sempre reaparecia nos diálogos, tanto os particulares como também os coletivos. Uma pesquisa realizada em Maceió com diversos professores que atuavam com estudantes com TEA revelou que:

Dentre os resultados mais importantes se encontra a questão do déficit na formação específica dos professores para o ensino de estudantes com autismo e os reflexos deste déficit em uma quase ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciados (RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017, p.438).

Na área da Educação Especial, essa menção é algo recorrente, sendo que no caso dessa pesquisa, todas as professoras mencionaram ter acesso a formação em nível de especialização *lato sensu* (Psicopedagogia ou Educação Especial), mas os saberes advindos delas não as instrumentalizaram para ensinar com segurança a diversidade de estudantes que adentram a escola. Havia dúvidas sobre o que ensinar, como, em que momento e até mesmo permitiam que a profissional de apoio escolar realizasse o ato de lecionar para o estudante, mesmo sem formação específica, por acreditar que o cotidiano dela com o estudante dava mais cabedal do que aqueles adquiridos na formação.

Isso porque não existe formação, nem para professores, nem para auxiliar, não existe formação de como trabalhar o aluno especial, o professor não sabe [professor da sala de aula comum] eu também entrei aqui sem saber. E porque o professor não procura na internet, fazer alguma coisa. E se não existisse auxiliar de sala, essas crianças especiais estavam aonde? Em casa? Eu acho que tem que ser mudado alguma

coisa (ENTREVISTA PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR SUELY).

Na fala acima da profissional de apoio escolar ela explicita a questão da não formação do professor de sala de aula comum para ensinar a diversidade de estudantes. Em inúmeros casos as formações de professores têm sido uma certificação, ou formação aligeirada, na qual o profissional adquire um certificado, mas não o conhecimento que deveria vir atrelado ao título. Além do déficit da formação *lato senso*, há também a lacuna existente nas secretarias de educação que ofertam formações continuadas nos municípios apenas para os profissionais vinculados a Educação Especial, como professores do AEE e profissionais de apoio escolar, excluindo o foco das formações para os professores de sala de aula (FUMES, *ET AL.*, 2014; PEREIRA, 2014; BARBOSA, FUMES, 2018). Os professores regentes participam de outras formações que não abordam sobre a área da Educação Especial, deixando assim um imenso abismo no processo de ensinagem desses estudantes.

É isso que é complicado na sala, existe complicações com aqueles que são normais, imagine o deficiente. O normal quando eu digo  $7 + 5$ , um diz 11 outro 12, enquanto tem outro que está contando nos dedos, como a Lia, ela tem dificuldade de contar 6 dedos nas mãos, então assim as diferenças existem, uns faz cálculos mentais, outro faz na mão, outros faz bolinhas. É complicado você ver isso tudo e aí tem o Vitor que nem isso consegue fazer, nem os números ele reconhece. Então assim a diversidade é grande na sala. Então assim os pais vão me cobrar, como foi o rendimento de meu filho. E aí eu tenho que dar conta de todo mundo. [...]É diferente você alfabetizar um autista. Você pode perguntar: - Você já alfabetizou crianças? Eu respondo sim, mas nenhuma com autismo, é diferente (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL).

O professor da sala de aula, trabalha mais para os alunos normais, porque é deixado tudo para o auxiliar. Se ela sabe como fazer para ensinar o estudante especial? Não sabe não! Porque eles não têm formação para isso, e eu questionei isso na formação [ofertada pelo município] (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR SUELY).

Esses enunciados vão ao encontro da afirmação de Raquel, que durante o ano da pesquisa participou apenas da formação ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e segundo ela (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL; SESSÃO DE DIÁLOGO PEDAGÓGICO 04) não havia menção sobre escolarização de estudantes público alvo da educação especial e que a formação *lato senso* não tratou das questões didáticas e sim mais conceitos relacionados as necessidades educacionais especiais (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL;). Cabe ressaltar que a legislação

brasileira prescreve “[...]o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis” (BRASIL; 2012a).

As pesquisas de Barros (2010), Fumes *et al.* (2014) e Mercado (2016) explicitaram que desde o ano de 2009 a SEMED Maceió não oferta formação continuada com foco na Educação Especial para professores de sala de aula. Inclusive a professora do AEE Carol em momento de entrevista salientou que “[...] precisa de mais formação na área, para os profissionais da sala regular, que não recebem somente autistas mais como todos os especiais [estudantes com deficiência]”.

Há inúmeras formações para a comunidade escolar, mas quando se trata da Educação especial e de como escolarizar os estudantes PAEE essas direcionam apenas para os profissionais que atuam vinculados a esse departamento. Tal acontecimento gera tensões no ambiente escolar, visto que nessas formações são mencionados os papéis dos profissionais no que diz respeito a escolarização desses estudantes, sendo que o professor da sala de aula não recebe direcionamentos e/ou supervisão. A fala de Suely anteriormente citada pressupõe que ela considera que apenas quem recebe essas formações saberia atuar junto aos estudantes PAEE e o mesmo ocorre com o entendimento da professora Raquel (SESSÃO DE DIÁLOGO PEDAGÓGICO 08) ao afirmar que não sabe lecionar para estudantes com TEA, mas que a profissional de apoio escolar tem esse saber e esse papel<sup>67</sup>, mesmo que ela afirme conhecer que essa profissional não tem formação na área da Educação e que não compreende os pilares do planejamento, ensino e avaliação (ACS-PROFESSORA RAQUEL).

Analisando as falas e também a construção de dados no decorrer desse estudo, apreendemos que a professora da sala de aula não se sentia capazes de desempenhar o seu papel frente ao estudante Vitor. Havia uma crença na impossibilidade própria e a busca por uma convicção de que outra pessoa poderia fazê-lo, embora houvesse conhecimento das dificuldades alheias. A questão da formação, quer seja ela inicial e/ou continuada, permeia o cotidiano dos profissionais que atuam na educação. Formação essa que no sistema educacional brasileiro representa um constructo capaz de modificar realidades no âmbito escolar. Há uma crença de que bons profissionais possuem ótimas formações que

---

<sup>67</sup> Cabe expor que nessa mesma sessão de diálogo pedagógico, todas as participantes dialogaram sobre os papéis profissionais e foi reafirmado que não é da incumbência da profissional de apoio escolar o ensino ao estudante. Nessa sessão a professora Raquel expos seu ponto de vista e novas falas foram gerados por ela, tal problemática está melhor explicitada e discutida no eixo temático: “Interações entre profissionais da escola e estudantes com TEA”.

respondem as suas dificuldades e os habilitam a lidar com todo e qualquer estudante, quando na realidade essa formação desde os primórdios é deficitária. Há um imbróglio na educação brasileira, não apenas no que diz respeito aos professores da educação básica que atuam com estudantes PAEE, mas sim com toda ela. A questão do porquê a professora Raquel não se sente capaz de ensinar ao Vitor está arraigada a todo um sistema econômico, a todo um sistema nacional de educação que não corresponde as necessidades dos cidadãos, deixando por vezes o professor a margem de sua situação. Sobre isso Schreiber (2017, p. 205-206) relata:

[...] que, as políticas de Educação Especial de ‘perspectiva inclusiva’, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

As políticas públicas precisam refletir e prescrever auxílios quanto ao trabalho realizado na sala de aula comum pelos professores regentes. As condições de trabalho e a precarização do trabalho docente são questões que precisam urgentemente serem problematizadas. Caiado (2009, p.336) expressa que:

Sobre as condições de trabalho concretizadas em escolas estruturadas, carreira profissional dos professores e salário condizente ao trabalho docente, há um silêncio incômodo na legislação internacional e nacional.

Além dessas omissões, o estado neoliberal impõe, inúmeras vezes, a responsabilidade na figura do professor em saber lecionar a diversidade de estudantes que adentram a sua sala e por vezes os próprios professores reproduzem esse ideário. Além de atuarem com uma gama de dificuldades no cotidiano escolar, ainda trazem para si o encargo de buscarem algo além do ofertado pelo sistema educacional para responder, de alguma medida, a necessidade de seus estudantes. Desde os primórdios, o sistema educacional brasileiro busca naturalizar a exposição de que o professor deve buscar se apropriar de novos conhecimentos, procurar se capacitarem para atender as demandas oriundas das transformações da humanidade e também dos prescritos na legislação, mesmo que tal tarefa seja inalcançável. Shiroma e Evangelista (2003, p. 15) problematizam que os interesses neoliberais e conservadores impõe:

A retórica da competência era portadora da aura positiva do desafio de manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, e tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao risco perpétuo de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados.

Há um saber oculto, um estado ilusório imputado em cada professor que ele deve ser bom e que isso é de sua inteira responsabilidade. Quando na realidade inúmeros dispositivos legais (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2011; 2015) mencionam a obrigatoriedade do Estado em prover boas condições de trabalho e formação continuada para os professores. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) promulga:

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

No momento atual é possível problematizar dois aspectos referentes a disponibilização dessa formação para os professores. Uma delas é capacitar o profissional para atuar com segurança junto aos estudantes e a outra diz respeito a responsabilizar esse professor exaustivamente e exclusivamente pelo desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Pereira (2014b) explicita que a formação dos professores para a garantia da escolarização de estudantes PAEE tem sido alvo da governamentalidade neoliberal que por meio de programas e projetos de formação deficitários mantém os professores alienados a uma lógica de cooperação e mesmo responsabilização pelos resultados desses estudantes, sem sequer ter respaldo de estrutural e organizacional que os auxiliem a reorganizar seu trabalho docente. Tais aspectos podem ser problematizados por meio da fala de uma professora que durante a pesquisa estava exercendo a função de diretora escolar:

Eles [crianças com TEA] tem um desenvolvimento, eles aprendem. A grande dificuldade é para o profissional compreender isso. O humano compreender isso. Porque quando o humano compreende, ele vai em busca de se profissionalizar para trabalhar, porque para trabalhar, tem de procurar se profissionalizar, entender (DIRETORA ESCOLAR).

A fala acima exteriorizada aponta a condição do professor de buscar, de alguma forma, um jeito de se profissionalizar, de adquirir saberes que o instrumentalizem para atuar com todos os seus estudantes visando responder as exigências alienantes que o Estado neoliberal apregoa. Tais aspectos demandam sobrecarga e maior responsabilização (PEREIRA, 2014b).

Inúmeras vezes, no decorrer da pesquisa, houveram falas de todos os profissionais quanto a necessidade de buscar conhecimento para lecionar melhor, quer seja pelas formações proporcionadas pela SEMED e/ou de instituições particulares nos quais os custos eram arcados pelas próprias professoras. Até mesmo a professora do AEE, apontada pelas demais como detentora do saber quanto a escolarização de estudantes com TEA, buscava constantemente participar de formações continuadas e/ou formação de curta duração em busca de uma melhor forma para trabalhar com seus estudantes. Não apenas a professora do AEE, mas as demais participantes da pesquisa, procuravam por meio de esforço próprio, em alguma medida, melhorar sua ação frente aos estudantes. Nesses momentos há recorrência a autoformação que se dá quando o professor realiza investimento próprio em si mesmo e em sua formação, quer seja pela busca por capacitações institucionais ou por meio de leituras que respondam aos desafios encontrados na profissão. "Sem formação, o professor tenta se adequar adotando a autoformação como solução para a consolidação da inclusão". (PEREIRA, 2014b, p. 96). Essa autora discorreu em seu estudo sobre as estratégias do governo em responsabilizar o professor para a prática do ensinar a todos, sendo dele a obrigação de buscar e gerir conhecimentos que atenda a toda a demanda de estudantes que adentrem no sistema educacional, eximindo assim parcela do Estado na educabilidade dos estudantes.

A auto responsabilização e autoformação eram constantes no cotidiano das participantes, embora nem sempre o ato de se responsabilizar refletisse em ação positiva para os estudantes. As ações de autoformação acontecia de diversas formas, prioritariamente com o uso de pesquisas por meio da *internet*, quer seja para compreender a diversidade dos estudantes, métodos de alfabetização e/ou para confecção e busca de modelos de atividades pedagógicas. Elas explicitaram:

Eu já andei pesquisando na internet algumas coisas [ sobre o TEA]. O método TEACCH [*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*], que demanda muito recurso, por exemplo (PROFESSORA RAQUEL).

Olha eu vejo o que é que ele pode fazer, então eu procuro pela internet (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

A utilização da internet para a busca de conteúdos e atividades ocorria de forma frequente tendo por foco o atendimento a todos os estudantes, inclusive em momento de aula a professora Raquel, por meio do uso de celular, pesquisava atividades e no mesmo instante copiava na lousa para que os estudantes copiassem. Especificamente para as atividades baixadas e impressas da internet, a coordenadora solicitava que deveria ser colocado o logotipo da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2017). Havia conhecimentos por todos os participantes quanto a prática de utilização de atividades prontas da *internet* para serem entregues aos estudantes.

Algumas das atividades eram aplicadas para os estudantes mesmo quando elas não tinham relação direta com o desenvolvimento da criança e/ou conteúdo que estava sendo abordada em sala de aula. Apenas era uma atividade entregue ao estudante com o aparente sentido de manter o estudante dentro da sala de aula em realização de atividade pedagógica. Na pesquisa de Vieira (2012, p. 167) tais aspectos ocorreram, o autor afirma que:

A inexistência de estratégias diferenciadas de ensino para os alunos com indicativos à Educação Especial colaborava para que o currículo fosse resumido ao reconhecimento de cores, números, sílabas, letras e a escrita do primeiro nome do aluno.

Esses conteúdos além de serem utilizados na sala de aula comum, apareciam apenas no trabalho da zona de desenvolvimento real do estudante, não o estimulando a progredir academicamente. A escolha de atividades era relacionado aquilo que o estudante já conseguia realizar sem a mediação de outro.

Com o decorrer da pesquisa e utilização do PEI para Vitor algumas questões foram modificadas, como por exemplo o ensino e atividades com o nome do estudante, pois em ambiente de sala de aula comum apenas lhe era ensinado a primeira letra do nome. No momento inicial da aplicação do PEI ainda permaneceram falhas quanto a escolha e confecção de atividades próprias para o estudante, foram necessários os diálogos pedagógicos coletivos para que houvesse ampliação do conhecimento relacionado ao currículo escolar e desenvolvimento acadêmico. Vigotski (2009; 2010) enfatiza a necessidade de oferta de atividades pedagógicas que despertem no estudante sua zona de desenvolvimento iminente, possibilitando assim a aquisição de novos saberes. Para tanto é necessário conhecer e planejar atividades com conteúdo que

motivem e estimulem o indivíduo para a aquisição desse novo saber. As atividades escolares devem ter relação direta com o planejamento e o ensino voltado para o desenvolvimento dos estudantes.

Quando abordado com as participantes da pesquisa sobre o ato de lecionar para Vitor foi apontado em inúmeros momentos o desafio quanto a falta de recursos materiais, a única participante que não discorreu sobre isso foi a professora Carol, as demais explicitavam sobre isso em demasia, vejamos alguns enxertos:

A questão do Vitor, as vezes a gente quer [fazer algo]. Eu acho que já comentei com você outras vezes. A gente quer dar mais, só que as vezes a gente não tem como dar mais. Eu falo da parte pedagógica mesmo, que é a falta de materiais. Falta mais recursos (PROFESSORA RAQUEL- SESSÃO DE DIÁLOGO PEDAGÓGICO 12).

Então tem que ser atividades assim com pinturas, com colagem, só que as vezes não tem recurso, como ontem mesmo você viu que a gente procurou massa [de modelar] para que ele tenha um movimento nas mãos [trabalho de coordenação motora fina], mais a escola não tem nada. Então como é que eu vou fazer? Vou comprar com o meu dinheiro? (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR SUELY).

Eu acho que falta aprendermos as questões pedagógicas para trabalharmos e na escola pública, acho que faltam recursos, que não cabe a mim procurar. Cabe a própria gestão do município, a gestão fora da escola, porque as vezes não cabe a gente, né? Isso para fazer um trabalho melhor, com algumas atividades melhores para o Vitor, que a gente sabe que ele é mais visual, e as vezes a gente não tem tantos recursos para isso (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL).

Em diversos estados brasileiros há falta de recursos materiais e pedagógicos nas escolas públicas e isso acontece também na cidade de Maceió (BARROS, 2010; GOMES; MENDES, 2010; CHIOTE, 2011; CALHEIROS; FUMES, 2014). Tal acontecimento envolve diversas problematizações e inúmeras análises, principalmente quando visualizamos o Estado com um olhar diferente do neoliberal. De forma pontual a área da Educação Especial possui dispositivos legais que prescrevem e normatizam os materiais e recursos pedagógicos para a SRM, talvez por isso a única profissional que não reclamou sobre a falta desses recursos foi a professora que atua prioritariamente nesse ambiente. No decorrer da pesquisa visualizamos inúmeros materiais e recursos pedagógicos sendo utilizados pela professora do AEE junto ao estudante com TEA, e quando algum recurso faltava, havia a construção desse recurso, como por exemplo a substituição de um pincel para tinta guache com um pincel construído a partir de pedaços de folhas de emborrachado (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2016). Os ambientes das SRM são adotados

de inúmeros materiais didáticos abastecidos pelo Estado advindos do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007) e dos recursos financeiros provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), visto há centralidade de ações e investimentos desse ambiente como atendimento prioritário na política de educação especial contemporânea (BAPTISTA, 2015).

Quanto aos materiais e recursos pedagógicos para a escola como um todo fica a responsabilidade da compra pelos profissionais da gestão escolar por meio dos recursos financeiros advindos para tal. Frequentemente as escolas públicas brasileiras apresentam dificuldades para gerir esse recurso, em virtude das inúmeras carências existentes dentro dela. Saviani (2009; 2014b) em inúmeros momentos de suas obras discutiu a necessidade de ampliação de recursos orçamentários, com a realização de novos cálculos e repasses financeiros para a manutenção da educação brasileira. A pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2012) em diferentes regiões brasileiras afirmaram que há necessidade de melhor investimento na estrutura física e material da escola envolvendo todos os estudantes.

No caso dos estudantes PAEE, “As análises traçadas evidenciam que a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere no desenvolvimento do trabalho docente com os alunos da modalidade EE” (SCHREIBER, 2017, p. 203). Outras pesquisas acadêmicas evidenciam que o trabalho para esses estudantes necessita de infraestrutura adequada, materiais e recursos pedagógicos (GLAT; PLETSCHE, 2012; MENEZES, 2012; SCHREIBER, 2017). Tais questões recaem sobre as condições de trabalho dos profissionais que atuam na escola pública brasileira, contudo não há como culpabilizar as debilidades da escolarização dos estudantes com TEA devido à esta problemática, há fatores imensuráveis que devem ser analisados. A escola em questão possuía escassez de materiais e recursos pedagógicos, mas o básico (folhas de papel A4, impressora própria, pilotos para quadro branco, lápis, apontadores, borrachas, canetas) estava presente e não é a falta de alguns poucos recursos (pincel, tinta guache, massa de modelar) a causa do não desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Inclusive alguns recursos<sup>68</sup> foram doados para a escola e esses foram pouco e alguns deles sequer manuseados (DIÁRIO DE CAMPO, 04/07/2016).

---

<sup>68</sup> pistola de cola quente, bastões de cola quente, pastas de papel, folhas de ofício A4, tinta guaxe, pinceis, massa de modelar, colas coloridas para alto relevo, velcro e outros materiais de papelaria (DIÁRIO DE CAMPO, 04/07/2016).

Outro ponto mencionado em diversos momentos da pesquisa (diário de campo, entrevistas, sessões de diálogos pedagógicos) foi a questão da família e da importância do envolvimento dela na escola e no desenvolvimento acadêmico do estudante. Sigolo e Oliveira (2008), Silva (2010), Vieira (2012), Pereira (2014a), entre outros autores, problematizam que quando há participação da família e parceria dela junto com os professores, há um melhor desdobramento na aquisição dos conhecimentos escolares e na participação do estudante na vida escolar. Ademais, os dispositivos legais brasileiros explicitam o dever da família quanto a educação dos seus responsáveis (BRASIL, 1988; 1990;1996; 2015).

A família do estudante Vitor no ambiente escolar se constituía prioritariamente pela mãe. Ela quem levava e buscava o estudante na escola, frequentava as reuniões escolares, inclusive participava do projeto “parceria escola e família<sup>69</sup>”. Em diversos momentos da pesquisa visualizávamos a mãe buscando informações sobre o desenvolvimento acadêmico do filho, comprando materiais escolares solicitados pelas professoras e jogos pedagógicos por iniciativa própria (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2016; 30/05/2016; 04/07/2016; 06/09/2016; 06/10/2016). Em tempo buscava saber se os jogos eram bons e se serviam para ser utilizados com o filho (DIÁRIO ESCOLAR, 23/05/2016; 25/08/2016). Essa mãe reivindicava<sup>70</sup> que seu filho tivesse os livros didáticos e também que estivesse na escola, inclusive nos dias que a profissional de apoio escolar não ia na escola. Buscava saber sobre o andamento escolar dele junto a professora da sala de aula e também da professora do AEE. Era uma mãe presente que buscava agradecer as profissionais que atuavam com Vitor sempre presenteando elas em ocasiões festivas, como dia das mães, dia dos professores, natal, entre outros. Ela se atentava para o desenvolvimento do filho na escola, embora houvesse momentos de ausência em se tratando das faltas constantes do estudante, principalmente no segundo semestre do ano letivo. Faltas essas explicitadas pela mãe por motivos diversos, que geralmente se vinculavam a apenas ela levar o Vitor a escola.

---

<sup>69</sup>Projeto idealizado e realizado pela vice-diretora escolar em ambiente escolar. Se constituía por encontros ao longo do ano letivo que ressaltava a importância do envolvimento da família junto a escola e a vida estudantil das crianças. Ele se dava por meio de palestras, vídeos e dinâmicas.

<sup>70</sup> A reivindicação quanto aos livros didáticos não foi atendida. O estudante terminou o ano letivo sem sequer receber um único livro da escola, embora tenha recebido os outros materiais escolares. Houve o pretexto de que ele não acompanhava os conteúdos do livro e que rasgava ele. Quanto a ida do estudante quando havia falta da profissional de apoio escolar foi remediada com a ideia do estudante ir apenas ao AEE no horário indicado. Quando em situação de não aviso prévio da profissional, ele ficava sob os cuidados da escola e da pesquisadora em momento de sala de aula.

Mesmo se tratando dessa mãe, as participantes da pesquisa falaram que ela era um dos motivos que dificultava o desenvolvimento acadêmico de Vitor, explicitaram também que:

Ele [o Vitor] aprende, mas é porque não tem o auxílio de outras entidades, da mãe. Então as mães, às vezes, não querem saber se o menino está aprendendo ou não. Quer botar lá [na escola], quer é um momento de sossego para elas [mães] (ENTREVISTA DIRETORA ESCOLAR).

Depende muito de cada família. A mãe de Vitor é uma pessoa que, se você conversa, você vê que é uma pessoa assim sofrida. Tudo é ela, entendeu? Não tem recurso, o pai não faz nada. Tarefa [atividades pedagógicas encaminhadas para casa] com o menino, a irmã, que já estudou aqui que acho que era quem poderia fazer isso. Mas essa irmã [segundo a mãe] não tem paciência. Então, você tem uma mãe que tem que cozinhar, passar, lavar (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR-SESSÃO DE DIÁLOGO PEDAGÓGICO COLETIVA 06)

O autista aprende se você der oportunidade e estimular. Não só a escola. Escola e família juntos (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL).

Além dessas falas, foi exposto que ele não era estimulado em casa em relação a realização das atividades pedagógicas, e quando essas voltavam executadas, havia claros sinais de que não havia sido cumprida pelo estudante, devido ao rebuscamento das respostas. Outro fator significativo quanto a participação da mãe nas atividades de casa pode refletir quanto ao nível de escolaridade (ensino fundamental incompleto). Em determinado momento a coordenadora estava comparando o desenvolvimento acadêmico de Vitor em relação a outra criança com TEA e a profissional de apoio escolar trouxe luz a questão ao expor a escolaridade da mãe, demonstrando dúvidas quanto ao conhecimento da escrita pela mãe do estudante, motivada pelo fato dela só utilizar, nas comunicações via celular, áudios e demorar a responder quando as perguntas eram feitas de forma escrita (DIÁRIO DE CAMPO, 30/05/2016). Há muito tempo se discute quanto a interligação entre os baixos nível de escolaridade da parentela e o pequeno envolvimento dos pais na execução das atividades de casa<sup>71</sup> pelos seus filhos (CARVALHO, 2000). A historicidade do analfabetismo em nosso país implica a necessidade um outro olhar para com esses estudantes. Não há como cobrar a participação dos pais e/ou responsáveis nas atividades pedagógicas a serem realizadas em casa quando esses sequer se sentem aptos para auxiliar

---

<sup>71</sup> Carvalho (2000) explicita quanto a visão do governo neoliberal em agregar responsabilidades para os pais no que diz respeito ao desenvolvimento acadêmico, sendo que muitos deles não têm condições materiais, econômicas, entre outras para tal. A autora explicita ainda sobre o papel parental e a divisão de trabalho em que a responsabilidade pelos filhos ainda recai mais sobre as mães do que sobre os pais.

nessa função. Há de se observar os outros esforços e créditos ofertados pelos pais a escola quanto a escolarização de seus filhos.

Como foi evidenciado ao longo da exposição a mãe buscava se integrar e auxiliar no desenvolvimento acadêmico de seu filho junto aos profissionais, fazendo aquilo que segundo ela era possível, visto as dificuldades que enfrentava em seu cotidiano. Na historicidade da mãe era visível o elevado interesse quanto a escolarização de seu filho. Mas havia existência de dificuldades para além dela a serem vencidas, principalmente no que diz respeito a maior parceria da escola para com a mãe e para com o currículo que poderia ser ofertado ao estudante.

A postura do profissional que atua no ambiente escolar deve ser a de estabelecer estratégias colaborativas com a família, visando buscar nessa união uma melhor forma de solucionar ou diminuir as dificuldades. Se outrora, havia foco na escola como única responsável na escolarização, na contemporaneidade há menção quanto a responsabilização da família.

Esses dois microssistemas sociais possuem funções complementares no processo educacional. Tanto a família, como a escola possui um papel singular no que diz respeito a educação. Segundo Sigolo e Oliveira (2008), as parcerias e colaborações realizadas entre pais e educadores propiciam condições para o estudante encontrar sucesso em seu desenvolvimento, para tanto ambas as partes devem reconhecer suas próprias responsabilidades.

Ainda conforme as autoras, tanto a escola como a família, têm por objetivo o desenvolvimento e o bem-estar da pessoa com deficiência uma vez que:

As duas instituições têm finalidades comuns ao desenvolvimento da criança, que são, essencialmente, a potencialização ótima das capacidades da criança, a promoção da sua socialização e autonomia /individualização, contribuindo para seu bem-estar. É importante utilizar estratégias educativas convergentes, concorrendo para a mesma finalidade, criando um elo entre as regras da família e as da escola. Uma não pode desconhecer a outra, pois estão envolvidas na educação de uma mesma criança, portanto são elementos de um sistema relacional, estando em permanente comunicação (SIGOLO; OLIVEIRA, 2008, p. 172).

É por meio da união da família e da escola que se faz possível um melhor desenvolvimento do estudante, uma vez que um irá complementar e apoiar a ação do outro. A escola ter um tempo limitado junto aos estudantes, já os pais e/ou responsáveis possuem o conhecimento aprofundado sobre o processo de desenvolvimento dos filhos

desde o início da vida deles, sendo capazes de resgatar a sua trajetória, em algumas circunstâncias com mais propriedade que os profissionais da escola.

Além da responsabilização da família frente o desenvolvimento de Vitor, as participantes da pesquisa citaram um outro serviço que pudesse contribuir no desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Há uma cultura arraigada nos professores de que os estudantes público alvo da educação especial, inclusive aqueles que possuem o TEA, devem ter intervenções multiprofissionais e que se essas forem de boa qualidade, haverá eficácia no desenvolvimento estudantil. Uma espécie de apoio institucional que amadurecesse o estudante, tornando esse apto para adentrar na escola e assim dela usufruir academicamente. Historicamente, no modelo da integração escolar havia esse movimento, sendo que os estudos acadêmicos evidenciaram que esses estudantes perdiam oportunidades únicas de se desenvolverem com seus pares. Vejamos algumas das falas:

Então eu vejo assim, que para poder ele aprender alguma coisa na escola, ele tem que ter. Passar por uma atividade dessa para ele saber sentar...ficar comportado, tentar entender alguma coisa (DIRETORA ESCOLAR).

O Vitor [...] aprende, é porque queremos que aconteça rápido, então como ele já teve o ano passado todinho e não evoluiu, aí já estamos no outro ano, aí ficamos achando que ele não vai evoluir, porque já se passou um ano e meio, mas eu acredito que se a família colocar ele em outras instituições, ele evolui (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

No atual modelo da educação dita inclusiva, esse apoio para o desenvolvimento escolar, acontece por meio do AEE com frequência no contraturno na escola de origem do estudante ou em alguns casos em centros de AEE. A própria escola da pesquisa conta com o serviço do AEE, mas as falas das profissionais, não apenas nos enxertos acima compartilhados, mas também em outros momentos da pesquisa, nos levam a refletir porque elas não conheciam o que ocorria na SRM e qual o propósito dele na escola regular. O AEE funciona como apoio no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Cabe aqui lembrar seus objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar

condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, distinguimos que um apoio educacional já estava sendo realizado para o estudante Vitor. Depois é esse suporte que tem potencializado o aprendizado acadêmico do estudante para além da zona de desenvolvimento atual. É preponderante que haja ajustes a nível da oferta do conhecimento do que seja o AEE e das atividades por ele desenvolvidas, inclusive é primordial que haja parceria entre os demais profissionais e o AEE.

Haverá sempre considerações empregadas pelos profissionais quanto a elegibilidade de motivos para a não aquisição dos conhecimentos acadêmicos pelo estudante, quer seja a questão da deficiência, do não engajamento familiar, da falta de formação profissional, da falta de recursos materiais, entre outros. Contudo há a premissa de auto responsabilização profissional. Até que ponto cada educador se predispôs a realizar um trabalho diferenciado para com o estudante ou ampliou seu nível de engajamento.

Na realidade da pesquisa em questão foi possível apreender que a profissional que mais demonstrava acreditar na aprendizagem e realizava ações e atividades voltadas para Vitor era a professora do AEE. Tal apontamento também foi encontrado no estudo de Padilha (2012). Ainda na atualidade, encontramos realidades na qual apenas a professora de educação especial pensa no desenvolvimento do estudante PAEE. Porque a comunidade escolar ainda não modificou esse pensamento? Ainda permanecem com justificações quanto impossibilidades de aprendizagem pelo estudante? Ou permanecem indicando problemas e inexistência de recursos didáticos quando nada realizam? “[...] sequer há um relato de suas lutas para obter melhores condições de trabalho. Apenas constata as dificuldades e justificam suas condutas a partir da existência dos próprios problemas” (FREITAS, 2014, p. 64).

Por meio do exposto, visualizamos que o estudante Vitor frequentava a escola, em alguma medida, os processos de escolarização se materializava para ele, contudo, houve inúmeras falhas em seu desenvolvimento acadêmico, ocasionado pela realidade escolar e também pelo real sistema econômico que envolve a todos. A fala da coordenadora pedagógica nos possibilita refletir sobre o apresentado nesse eixo temático:

Acho a inclusão do Vitor como um processo ainda muito lento. Eu vejo assim na questão física ele foi incluso na escola, como direito a matrícula, mas a questão, ainda do que a escola tem para oferecer, na questão da aprendizagem, que é processual, que é lento demais. A verdade é essa que a gente vai se adaptar a ele, conhecer e é um ano para isso, no

mínimo. Há não ser que o profissional já fosse assim muito técnico e não é. Não é uma questão técnica, é uma questão humana mesmo. A escola ela é, eu acho que é setenta por cento humana e trinta por cento técnica. Se fosse o contrário talvez tivesse mais resultado. Mais acadêmico, menos humano, eu acho que a escola, a inclusão do Vitor é isso. É um processo de aprendizagem da gente que vai refletir no dele. Infelizmente não é o contrário. A gente está aprendendo muito com ele. A inclusão está em processo (ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA).

O processo de escolarização para estudantes com TEA ainda se encontra em processo, na realidade da escola da pesquisa e também em outras realidades brasileiras (LAGO, 2007; LAZZERI, 2010; GOMES; MENDES, 2010; CHIOTE, 2013; PEREIRA, 2014a; BARBOSA; FUMES, 2016; FONSECA, 2016; RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017; SCHMIDT, 2017). Há alguns anos temos encontrado essa exposição e ainda hoje permanecemos com ele. Houveram avanços significativos, mas ainda há muitas outras lutas a serem travadas e essas só serão vencidas com uma teoria que dê suporte a comunidade escolar e a toda a sociedade. Essa teoria diz respeito a pedagogia histórico crítica evidenciada ao longo da exposição. Por meio dela é possível pensar na escola como meio social para romper com o ideário do atual sistema econômico e assim refletirmos quanto as dificuldades que se apresentam em nosso cotidiano imediato e para além disso é primordial que os trabalhadores que atuam na educação se apodere dos princípios da pedagogia histórico crítica e realizem seus papéis e em conjunto transformem o processo de escolarização, não apenas para os estudantes com TEA, mas todos que adentrem a escola e nela busquem adquirir o conhecimento.

No eixo temático a seguir iremos problematizar a questão do compromisso e responsabilização profissional no ambiente escolar, visando potencializar o desenvolvimento acadêmico para todos os estudantes. Não há como pensar nas dificuldades de escolarização para estudantes com TEA, quando na realidade estudantes diversos enfrentam essas dificuldades.

## **5.2 Exercício profissional em ação: atuação e interações entre os profissionais da escola**

No subcapítulo anterior discutimos o processo de escolarização. Nele há diferentes profissionais que atuam e fazem parte da comunidade escolar, tais como gestores, professores, profissionais de apoio escolar, profissionais que atuam no setor de recursos humanos, profissionais do serviço geral, a família dos estudantes e os próprios estudantes. Essa comunidade escolar está presente nos ambientes escolares e

cotidianamente uns lidam com outros, e todos os indivíduos possuem papéis com direitos e deveres previstos em dispositivos legais, apresentando avanços científicos em suas áreas do conhecimento. O fazer do profissional que atua no ambiente escolar tem ligação direta com o regulamento da profissão e com os documentos que regimentam a escola e sua função social. No que diz respeito aos estudantes com TEA, esses têm ligação direta com toda a comunidade escolar, sendo que há profissionais que atuam diretamente e especificamente com esses estudantes, a saber: professores de sala de aula, professores que atuam no AEE e profissionais de apoio escolar. Como explorado nos capítulos teóricos, nem toda escola brasileira possui esses profissionais, sendo que na escola, lócus dessa pesquisa, havia todos esses profissionais, inclusive o estudante Vitor frequentava o AEE na mesma escola em que estudava e tinha uma profissional de apoio escolar voltada exclusivamente para ele. Diversos estudos (CUNHA, 2013; PEREIRA, 2014a; BARBOSA; FUMES, 2016; FONSECA, 2016; SCHIMIDT, 2017) apontam que esses profissionais potencializam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, principalmente quando esses possuem alguma dificuldade no processo de escolarização. A interação entre eles e o planejamento conjunto são ferramentas que potencializam a aquisição dos saberes por parte dos estudantes.

Na realidade desse estudo havia a professora de sala de aula, professora que atuava no AEE e a profissional de apoio escolar, mas no início da pesquisa não havia interação entre elas, no que diz respeito aos diálogos sobre a escola e sobre os processos de escolarização do estudante com TEA. O planejamento individual era deficitário e o planejamento coletivo inexistente. Cada profissional realizava sua ação mediante suas escolhas e não repassava para outros professores e/ou equipe gestora suas atividades frente a escolarização. A equipe gestora e coordenação pedagógica tinham dificuldades em socializar o planejado por eles para a comunidade escolar.

Durante todo o ano letivo de 2016, os projetos pedagógicos realizados pela equipe gestora e demandavam a participação de todos os profissionais, eram apenas comunicados para os professores com pouco tempo hábil para sua realização. Exemplo disso foi o projeto feira de cultura que envolveu toda a comunidade escolar e foi avisado aos professores em ocasião do intervalo das aulas, com 15 dias de antecedência (DIÁRIO DE CAMPO, 09/01/2017). Outras ações como essa também ocorreram sem que houvesse participação dos outros profissionais na tomada de decisão, planejamento e organização. Durante todo o ano letivo a equipe gestora anunciou diversos projetos pedagógicos: “nessa arca eu também vou”, “copa do mundo”, “contos de fadas”, entre outros, com delegação de tarefas,

contudo nenhum deles teve participação da comunidade escolar na participação da escolha do tema e/ou ações.

A escola sempre se auto-declarava enquanto gestão democrática, sendo que nem reuniões do conselho escolar eram realizadas. Havia pautas fictícias e liberação dos estudantes para realização dessas reuniões, quando na realidade um desses momentos foi para confraternização dos professores (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/2016). Tais aspectos evidenciam que as problematizações das mazelas na educação brasileira vão para além dos déficits de investimentos financeiros, havendo necessidade de refletir sobre o lado humano presente na instituição, os papéis profissionais, quanto ao cumprimento de suas funções no ambiente escolar, bem como e as condições de trabalho e a precarização da profissão docente. Freitas (2014) nos leva a refletir que:

A educação não enfrenta somente a desresponsabilização do Estado, mas também há uma parcela do funcionalismo público da educação que se desresponsabiliza igualmente pela educação das crianças- a despeito das condições de trabalho. Este círculo vicioso precisa ser rompido em algum ponto: gestores acusam os professores pela má qualidade da educação, professores acusam gestores pela falta de condições de trabalho. Ambos acusam os sucessivos governos pelos descasos. Enquanto isso gerações inteiras de alunos passam pelas escolas (FREITAS, 2014, p. 43).

A escola pública brasileira e a escola, foco desse estudo tem enfrentado inúmeras dificuldades e não apenas relacionadas a escolarização de estudantes com TEA. Sobre os profissionais da escola e Vitor temos alguns enxertos que problematizara a discussão desse eixo temático:

São raros os professores que se empenham em trabalhar com a criança [público alvo da educação especial]. Que os professores têm que fazer, têm. Mas são pouquíssimos que se propõem a fazer alguma coisa pelo aluno. Deixam tudo na mão do auxiliar [na realidade da SEMED Maceió o profissional de apoio é chamado de auxiliar ] (DIRETORA ANGÉLICA).

[...] sou eu que faço a tarefa, eu tiro xerox [das atividades que Amanda deu], porque na verdade falar isso, eu não sei se é bom. Mas assim não vejo nenhum professor interessado. Tudo é deixado para o auxiliar [na realidade da SEMED Maceió o profissional de apoio é chamado de auxiliar ], a ajuda que tive aqui foi a Amanda, fez quase tudo. A partir do que ela fez eu comecei também a fazer (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR SUELY).

É feito tudo dentro do possível, o que é possível é feito, a escola abraça o Vitor. Todo mundo tem um carinho por ele, a gente faz o possível dentro daquilo que a gente tem (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL).

Nas falas citadas acima e aparentemente contraditórias denotam a urgência de que alguma ação pedagógica fosse realizada em prol desse estudante junto as profissionais. Pereira (2014b) afirmou que há nas escolas brasileiras um repasse de responsabilidade frente ao ato educativo para com os estudantes. E isso é aparente para a comunidade escolar, há menção disso na fala das participantes acima explicitadas. Ao longo dessa pesquisa apreendemos que havia problematizações quanto o cumprimento do papel profissional pelas participantes da pesquisa, não apenas para com uma parcela da população de estudantes, mas sim para com toda a comunidade escolar. Jannuzzi (2004b, p. 22) ao refletir sobre uma educação capaz de realizar mudanças na vida acadêmica dos estudantes PAEE deve:

[...]assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar.

Tais aspectos foram explicitados e pensados em 2004 baseando-se nos estudos da educação como mediação, como suporte para a inclusão, sendo que após doze anos observamos que em alguns contextos o preconizado, não apenas em Jannuzzi, mas também nos documentos oficiais expostos anteriormente nessa tese, encontrava-se distante da realidade. Em inúmeras vezes, observamos uma gestão que se retraia quando havia necessidade de supervisionar as ações dos profissionais que atuavam na escola, bem como mediar o diálogo quando da ocorrência de conflitos entre profissionais e assim realizar seu papel enquanto equipe gestora (DADOS DIÁRIO DE CAMPO).

Cada profissional possui sua atuação prescrita, no âmbito da legislação brasileira que criou o cargo, na esfera do administrado pela instância formadora, nos conselhos de classe, inclusive em momento de realização de concurso público há no edital os requisitos mínimos para a ocupação do cargo público e as atribuições que cada indivíduo aprovado terá de realizar no exercício da profissão. Ademais há um conteúdo programático no edital que dispõe saberes mínimos que esses profissionais devem possuir para assim serem aprovados no cargo público. Todas as participantes desse estudo foram aprovadas em concurso público e assim conheceram suas atribuições a serem desenvolvidas no âmbito da ocupação do cargo público. Sendo que no decorrer da construção dos dados observamos

que essas profissionais não realizavam a totalidade do prescrito em sua atuação, delegavam ou relegavam as suas funções a terceiros ou apenas não realizavam o estabelecido no exercício da profissão. Cabe ressaltar que após o segundo semestre essas realidades foram paulatinamente sendo modificadas após os momentos de sessões de diálogos pedagógicos coletivos. Portanto, vamos analisar nesse eixo temático e nos deter sobre o que ocorria no primeiro semestre, visto que no segundo semestre foi possível observar algumas modificações resultantes da pesquisa participantes e dos momentos de formação em serviço, por meio das sessões de diálogos pedagógicos coletivos. Esse segundo momento, será alvo de análise no subcapítulo a seguir.

Os dados da pesquisa apontaram que na escola em questão a gestão acontecia com pouco diálogo entre os profissionais e ações planejadas e executadas de forma aligeirada. A equipe se detinha com as questões burocráticas e do funcionamento interno, enquanto as questões educacionais e de recursos humanos eram deixadas em segundo plano. Havia o exposto de que tal realidade ocorreu no ano letivo de 2016 por ser o ano inicial dessa gestão, tal aspecto foi explicitados em momentos distintos na ocasião da entrevista, tanto da diretora escolar como também da coordenadora pedagógica. A coordenadora pedagógica, nos anos anteriores, estava como diretora escolar e a diretora como coordenadora pedagógica. Na exposição de Amanda ela relata:

Na escola eu estou há 10 anos. Cheguei aqui na coordenação [...], fiquei um ano. E houve eleição, pois, as diretoras iam se aposentar e ninguém queria [assumir a direção da escola] e geralmente o coordenador ele é um dos mais indicados, porque já lida com todo mundo. Assim eu me candidatei. [...] Fiquei dois mandatos na direção e esse ano voltei para a coordenação (ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA AMANDA).

Essa professora atuava na equipe gestora dessa escola havia mais de 10 anos, sendo figura representativa na comunidade escolar. Quanto a vice-diretora, ela era professora da sala de aula e assumiu a função no ano da pesquisa. Havia revezamento entre as profissionais (Amanda e Angélica) nas funções, inclusive em gestões anteriores. Mediante isso, o ano letivo transcorreu com fragilidades da gestão para a coordenação e dessa para com os professores e desses para com os profissionais de apoio escolar.

Tal acontecimento não é fruto exclusivamente dos próprios profissionais, mas também de todo um sistema econômico com um ideário neoliberal, que busca culpabilizar e responsabilizar os profissionais que atuam na educação por todas as mazelas ligadas a ela. Não há como encarregar os professores e/ou gestores quando não se tem uma

contrapartida do Estado, inclusive quanto a formação para atuar com segurança nas múltiplas funções a serem desempenhadas no cargo. O exposto por ela nos auxilia a refletir:

Eu sinto que a formação de coordenador é superior à do gestor em todos os sentidos. Parece que eles [os formadores vinculados a SEMED] tem um olhar que o coordenador, eu acho que, não sei, seja a peça chave. Eu sei que a questão humana, de normas, questões legais, a gente vê lá. Que na gestão eu não via. Era mais prestação de contas. Fica no burocrático, que não é porque é um diretor pedagógico, mas assim a gente sai muito desse eixo didático pedagógico, vai muito para as questões mais financeiras, burocráticas da escola (ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA AMANDA).

Ela apontou ainda que no decorrer do ano letivo teve mais de quatro encontros formativos e considerou que esses eram escassos para apreender as necessidades da função. Teve ainda um outro encontro formativo com foco na construção da proposta pedagógica da escola que foi solicitada pela secretaria da SEMED do município.

O coordenador pedagógico é figura indispensável na comunidade escolar, tendo papel de planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, auxiliando no desenvolvimento da qualidade do ensino e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, fomentando ainda momentos de formação continuada no ambiente escolar (LIBÂNIO, 2004; PLACCO; SOUZA, 2010; SOUSA; COLARES, 2016). As multiplicidades de ações desse profissional implicam muitas das vezes em sobrecarga de trabalho podendo comprometer a qualidade das atividades exercidas, inclusive na construção de relações comprometidas entre os profissionais da escola. Arruda e Colares (2016, p.32) em seus resultados revelam:

[...] o difícil desafio que se transformou a ação da coordenação pedagógica na atualidade. Atuar em uma sociedade marcada pela desigualdade, buscar auxiliar na construção de relações democráticas na escola, convivendo num cenário que ainda permanece o controle a fiscalização, mesmo que sob uma nova roupagem, tem sido um dos enfrentamentos vividos pelos educadores que atuam na coordenação pedagógica das escolas.

No ambiente da pesquisa em questão, observamos uma coordenadora que buscava desempenhar seu papel em nível de planejamento, gerência, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógico-didáticas e curriculares desenvolvidas pelos professores. Sendo que tais ações eram realizadas de forma pontual e aligeiradas. Ela buscava acompanhar os profissionais da escola como um todo, mas em determinados momentos parava para executar ações específicas de planejamento individual para os estudantes com deficiência

ou com algum comprometimento na aprendizagem, e ainda empreendia esforço na construção de brindes escolares para as festividades, na decoração da escola e das salas de aula com a temática dos projetos pedagógicos, bem como se dedicava ao cumprimento das questões burocráticas que o cargo exige. Placco, Souza e Almeida (2012, p. 761) apontam a multiplicidade de ações praticadas, em diferentes regiões brasileiras, para com esse profissional e descrevem que:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

São muitas as incumbências para um único profissional, que sequer tem boas condições de trabalho e formações que atenda às necessidades cotidianas do cargo. A coordenadora pedagógica que participou dessa pesquisa buscava de alguma maneira exercer as atribuições, inclusive era vista pelos professores e demais participantes da comunidade escolar como alguém disposta a contribuir com dedicação nos aspectos dos serviços da coordenação pedagógica e ainda dos trabalhos manuais e planejamento de atividades. Possivelmente essas ações e as precárias condições de trabalho dificultavam a realizações dos outros aspectos da coordenação pedagógica, principalmente no que diz respeito ao planejamento com tempo hábil para o desenvolvimento das intervenções, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas pelos professores.

Aconteceram inúmeras ações aligeiradas que pegaram os professores e a comunidade escolar despreparados, tais como aplicação da provinha Brasil, execução de projetos pedagógicos (títulos: nessa arca eu também vou, olimpíadas, contos de fadas), feira de cultura e comemorações (alusivas ao dia das mães, festa juninas, dia dos pais, independência do Brasil, natal, entre outras).

A questão do acompanhamento do planejamento dos professores (plano anual, semanário, avaliações, atividades relacionadas aos projetos pedagógicos, entre outros) foi realizada de forma pontual, ocasionando que muitos professores não entregassem nos prazos ou sequer os efetuassem.

A coordenadora solicitava dos professores, mas não conseguia retorno e não voltava a solicitar. Ela era presente no ambiente escolar, mas algo ocorria que não havia organização que efetivasse a parceria entre gestão e professores.

Arruda e Colares (2016, p.32) relatam que as “[..]ações exercidas pela coordenação pedagógica devem contribuir para garantir educação com qualidade, acesso aos conhecimentos construídos historicamente e formação de cidadãos críticos, aptos a lutar por uma sociedade mais justa”. Sendo que não apenas a gestão é responsável, mas também a direção escolar e todos os profissionais que atuam no ambiente educacional. Freitas (2014, p. 38) nos leva a refletir que os profissionais da escola necessitam [...] “construir possibilidades superadoras dos limites encontrados na atual forma de organização da escola e a nos abirmos ao exame de nossas responsabilidades individuais na produção de qualidade na escola”.

O ato de responsabilizar o outro pela falta de qualidade na educação não exime o profissional de cumprir seu papel enquanto educador. Se há dificuldades na gestão escolar frente ao ato de planejar e acompanhar isso não deve ser visto como justificativa para um trabalho sem qualidade frente aos estudantes. Cada profissional deve se responsabilizar pela qualidade do ato educacional empreendido para os estudantes.

Pensar sobre isso nos leva a refletir sobre as ações realizadas pela professora do AEE, que mesmo sofrendo inúmeros percalços buscava ofertar um atendimento de qualidade para com o estudante Vitor. A professora referia que executava suas atividades de forma solitária para com Vitor. Não havia acesso ao planejamento da professora da sala de aula, as investidas de planejamento e diálogo para com a professora no início do ano letivo tiveram insucesso, bem como as conversas com a profissional de apoio escolar (DADOS DO DIÁRIO DE CAMPO; ENTREVISTA PROFESSORA CAROL). A professora realizava o trabalho com o estudante por meio da construção do plano do AEE que era supervisionado apenas pela técnica da SEMED Maceió, por meio de reuniões e partilha do portfólio do estudante. Ninguém da escola buscava com ela saber o que acontecia na SRM ou buscava parceria. Sobre isso a professora da sala de aula proferiu:

Eu tenho pouco contato com o AEE, o ano passado eu não tinha nenhum aluno com deficiência. Que dizer eu tinha um aluno com dificuldade de fala, ele ia para o AEE, mas ela [professora do AEE] não colocava algumas questões dele. Mas também nunca cheguei para entrar [na SRM] e ver o atendimento. Sobre o Vitor, ela me pediu um relatório dele, para poder começar o atendimento, sendo que eu tinha pouco tempo do Vitor, aí falei tem a Laura que foi professora dele [ano passado], pode te

explicar melhor, mais ainda não disponibilizei para ela o relatório (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL).

Tal fala vai ao encontro do proferido pelas outras professoras e profissional de apoio escolar. No decorrer da pesquisa foi possível apreender que o AEE na escola funcionava como um serviço à parte, sendo procurado pelas demais profissionais da escola apenas em momento de dificuldade comportamental envolvendo algum dos estudantes atendidos pelo AEE. A professora constantemente ia até as professoras, observava o que ocorria nos espaços escolares, inclusive nas aulas de Educação Física, mas ninguém ia até ela para realizar parceria ou acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Ela argumentou:

Aqui na escola, nesta escola aqui, eu não vejo por parte da equipe um desejo de acolher. Os profissionais aqui não têm interesse. Falta um pouco de vontade, não sei se de conhecimento... E nem desejo de aprender, falta de ânimo por parte dos professores, dos gestores e da coordenação (PROFESSORA DA SALA DE AULA CAROL).

No exposto pela professora Carol, é possível apreender sua vivência com todos os professores da escola. Cotidianamente ela lida com os professores ao atender os estudantes com deficiência e sua fala é marcada por estresse, cansaço físico e pesar quanto a abstenção dos professores frente a ações que poderiam potencializar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes público alvo da educação especial.

Sob esse viés, Padilha (2012, p. 183) apresentou em seu estudo que: “As professoras explicitaram um movimento de esgotamento originário da exigência de ‘salvar’ seus alunos da não escolarização, da vulnerabilidade social, das situações excludentes à que estão submetidos na escola regular”. Nos dispositivos legais (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015a) e em diversas pesquisas acadêmicas (BAPTISTA, 2011; MENDES; MALHEIRO, 2012; MILANESI, 2012; BARBOSA, 2014; FUMES, *ET. AL.*, 2014; MERCADO, 2016; SCHREIBER, 2017) é salientado o quanto o AEE necessita da parceria dos professores e associação com projeto político pedagógico da escola para desempenhar com qualidade. Ao longo desse texto explicitamos sobre o AEE e aqui salientamos o quanto ele tem potencial para ser desenvolvido na escola regular e fomentar ações positivas no processo de escolarização. A resolução que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE prescreve em seu artigo treze que:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:  
I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

A professora do AEE, participante da pesquisa, buscava constantemente realizar suas atribuições, mesmo não tendo supervisão ou parceria no ambiente escolar, a todo momento a professora procurava atuar em sinergia com as outras profissionais, mas encontrava dificuldades para além do seu entendimento ocasionando sobrecarga de trabalho e responsabilização solitária frente ao processo de escolarização dos estudantes atendidos no AEE (DADOS DIÁRIO DE CAMPO). Tal resultado também foi encontrado na pesquisa de Padilha (2012) desenvolvida no Estado de São Paulo com professores da Educação Especial.

Mesmo com a sobrecarga de trabalho e falta de parceria o AEE para Vitor se constituía como algo de extremo valor no desenvolvimento acadêmico. A professora era a ligação entre a família do estudante e a comunidade escolar.

No AEE desenvolvido na SRM a professora estimulava a evolução acadêmica de Vitor. Vigotski (2009, p.72) apregoava que “a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado”. Nesse sentido as atividades realizadas no AEE estimulavam a zona de desenvolvimento iminente, apresentando diversos progressos acadêmicos ao longo do ano, mas de forma isolada, sem parceria e sem práticas que integrasse o estudante nas demais ações escolares. Em inúmeros momentos presenciamos a professora aconselhando a mãe sobre a importância da escolarização, bem como os demais profissionais que atuavam na escola. Ela advogava constantemente quanto a presença e permanência com aprendizagem dos estudantes PAEE. Sendo que no caso dos profissionais que atuavam diretamente com Vitor ela sentia uma resistência maior no

sentido de acolher suas orientações e investidas. Sobre os hiatos que envolvem o AEE, Baptista (2015, p.26) aponta que:

Será necessário que o debate contemporâneo e a capacidade de gestão delimitem com maior clareza o conjunto de iniciativas/expectativas dirigidas a esses profissionais que passam a ter uma ação de extrema importância no atual momento histórico.

Há de haver trabalho conjunto entre todos os envolvidos, sendo que para isso é preponderante o investimento frente a esse desafio. É necessária a busca de soluções para que esta parceria preconizada aconteça, visto que toda a comunidade escolar só tem a se beneficiar com isso. Não obstante, é preciso levar em consideração que essa realidade é contingenciada por uma série de fatores, entre as quais a falta de um horário em serviço disponível para este encontro, assim como a ausência de interesse mútuo entre as professoras. Segundo Glat e Pletsch (2012), a atual política de educação inclusiva se insere num ambiente amplo (escola), que possui implicações de ordem estrutural, organizacional, recursos humanos, entre outros, por vezes não são cogitados nas diretrizes oficiais. Corroborando com este pensamento, Mendes e Malheiro (2012), Garcia (2017) e Schreiber, (2017) afirmam que as diversas funções do professor do AEE reduzem, por vezes, o tempo hábil que este profissional teria para realizar a parceria com o docente da sala de aula. Assim, ao refletirmos sobre estes aspectos, identificamos que culpabilizar a professora do AEE sobre a inexistência desta parceria seria um erro, visto que as dificuldades vão além das características inerentes ao sujeito.

Quanto às atividades e ações desenvolvidas em sala de aula para Vitor, essas eram inexistentes. A professora regente não planejava cotidianamente as suas aulas. Na decima segunda sessão de diálogo pedagógico coletivo a profissional de apoio escolar explicitou:

Eu acho também a questão do planejamento, sabe? O professor não planeja. Desde que eu venho aqui [na escola da pesquisa] Ele não planeja a aula dele. Ele não faz o planejamento. E aí, assim (confusão de vozes), quando o professor faz o planejamento de aula, ele mostra a você? [Indagando a coordenadora pedagógica] (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR SUELY)

No início eles mostravam, depois a escola vai criando uma dinâmica, que as vezes a gente não consegue dar conta disso (COORDENADORA PEDAGÓGICA AMANDA).

Como eu disse a Amanda, ‘comece a fiscalizar’. Se dissesse ao professor ‘ah, de 15 em 15 dias eu quero que vocês venham trazer o planejamento para mim’. Aí você vai ver: ‘cadê o planejamento do Vitor? Cadê o planejamento do Vitor? Entendeu?’ (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR SUELY).

O que eu o que eu acho que está no meu aprendizado e no meu fazer. É fortalecer essas questões, de olhar esse planejamento com relação, e até o pessoal, essa ajuda para gente ir em busca desse professor o que está sendo preparado para o Vitor. Porque assim, o que eu...o que a gente traz para profissão, pro nosso jeito de ser, e que eu acho que as vezes faz diferença as convivências mesmo, é o nosso jeito de ser. Sempre fui professora que eu não gostava dessa coisa de me pedir, porque eu sabia que eu tinha que fazer, entendeu? Se eu tinha um coordenador que ela era muito ligado na disciplina de querer que aquilo acontecesse tal horário, tal dia, tal hora, eu fazia por ela, mas eu agia com mais naturalidade (COORDENADORA PEDAGÓGICA AMANDA).

Após esse momento, houve silêncio e nenhuma outra participante falou quanto ao assunto do planejamento. Em momento de entrevista, a professora Raquel falou: “Tipo eu não sou tão rigorosa em relação as coisas que tenho que preparar [aulas], isso porque tem o horário da Educação Física que a gente pode está fazendo o planejamento também” (PROFESSORA RAQUEL). Esse planejamento, quando executado anteriormente as aulas, se davam com nos livros didáticos, tais aspectos foram abordados anteriormente nesse estudo. O ato de lecionar para com todos os estudantes apresentava fragilidades e mais ainda no que dizia respeito ao estudante com TEA, talvez por isso ela relegasse sua ação enquanto professora para a profissional de apoio escolar. Cabe expor o que Libâneo (2004 p.73) afirma: “o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino”. E esse ensino para todos os estudantes. Porquanto não há opção de escolher não ensinar para algum dos estudantes matriculados e alocados em sua sala de aula. Tais aspectos são possíveis de serem visualizados nos escritos do diário de campo de um dia letivo:

Após a realização da atividade de colorir (que já havia sido foi selecionada pela profissional de apoio escolar) por Vitor, a profissional de apoio escolar pegou na pasta do estudante uma atividade de colagem com o nome de Vitor. Atividade essa já feita pelo estudante em três dias letivos diferentes. Nesse dia Vitor estava impaciente. Enquanto Vitor realizava a atividade com Suely, a professora Raquel seguia com a aula que se utilizava de exercícios no livro didático. Em determinados momentos a professora ia de banca em banca ajudar os estudantes a realizarem a atividade do livro, que consistia em escrever o nome do pai e da mãe. Em nenhum momento ela foi até Vitor ou até Suely. Um dos alunos não sabe o nome do pai. Ela vai até ele, dialoga, descobre o nome e ajuda o menino a escrever. Um outro estudante (que falta muito a escola) não sabe escrever o nome da mãe. Ela vai até ele, conversa, explica, inclusive se abaixa para ficar na altura da criança. Esse menino senta em frente a Vitor, mas nem assim ela vai até ele (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2016).

Dias e momentos como esses se repetiram ao longo do primeiro semestre. O livro didático era o norteador das ações da professora. Tal fato minimizava ainda mais a atuação da professora para com o estudante Vitor, uma vez que ele sequer tinha o livro. Vieira (2012) explicita que quanto maior a inclinação para a utilização do currículo resumido no livro didático, quanto menor serão as possibilidades de desenvolver atividades para os estudantes com deficiência, dado que a maioria deles apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento acadêmico ou não são alfabetizados. Vitor se encontra nesse quantitativo. A cotidianamente professora relegava sua atuação como professora de Vitor para a profissional de apoio escolar. Esse dado também foi encontrado na pesquisa de Schreiber (2017).

Todo início de aula a profissional de apoio escolar escolhia aquilo que iria realizar com o estudante. As vezes essa atividade didática vinha de uma pasta ou da memória da profissional. A professora recebia o estudante em sala, dava um beijo nele e o restante estava por conta da profissional de apoio escolar. Talvez por isso visualizamos no decorrer da pesquisa uma profissional que decidia sobre sua atuação na escola e também suas ações para com o estudante, ela afirmou:

Eu sou a professora do Vitor. Por isso que eu digo assim: o aluno é meu. [...]Eu não tenho Pedagogia, mas eu tenho uma visão, assim, eu sou professora do Pró-Jovem [...] então, eu tenho uma visão muito grande de como ensinar, de planejar (ACS –PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

Essa profissional de apoio escolar era altamente independente, chegando em alguns momentos a liderar tomadas de decisões para com a comunidade escolar. Havia nela um senso de segurança para com as ações que deveriam ser realizadas para Vitor, quer seja em nível de escolha de atividades pedagógicas, formas de ensino, lugar de sentar na sala, horário de lanche, dentre outros (DADOS DO DIÁRIO DE CAMPO). A profissional cercava o estudante e tudo decidia sobre ele, exceto no que dizia respeito ao momento do AEE, quando a profissional entregava o estudante a professora Carol e ia para seus afazeres pessoais.

Algumas pesquisas acadêmicas vêm buscando apreender qual o real papel do profissional de apoio escolar na realidade da escola (GOMES, MENDES, 2010; PEREIRA, 2014b; FONSECA, 2016; SCHREIBER, 2017). O prescrito em Lei para o exercício dessa função é escasso, até mesmo porque ela ainda não é uma profissão. Mas com certeza esse profissional não deve realizar o papel de docente, visto que ele não tem

formação para isso. Na LBI está explícito que esse profissional não pode realizar “ técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015). Assim nenhum informe pode ser maior do que o prescrito em Lei. Caberia a professora da sala de aula exercer seu papel de professora para com todos os estudantes, inclusive para Vitor e não se utilizar de exposições que ressaltam o saber da experiência da profissional de apoio escolar junto ao estudante ou o quantitativo de estudantes que adentram a sala de aula:

Eu acho que as vezes eu pudesse ser mais próxima, porém como conciliar isso? Hoje vieram 8 alunos além do Vitor, mas quando vierem os 16 alunos, além do Vitor? Às vezes você não consegue fazer tudo (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL).

As narrativas e atitudes da professora trazia à tona embates relacionados as suas crenças e dificuldades do ofício docente. Historicamente a professora Raquel havia trabalhado recentemente em uma escola privada, na qual o estudante com TEA era atendido exclusivamente pela profissional de apoio escolar e a coordenadora pedagógica. Esse estudante frequentava a sala de aula da professora, mas ela não desenvolvia o trabalho docente em prol desse estudante. Em ambiente de escola pública essa professora buscava que o mesmo ocorresse, evitando assim a realização de um trabalho pedagógico que envolvesse todos os estudantes de sua sala, incluindo Vitor. Assim o não desenvolvimento de ações da professora abria espaços para que a profissional se posicionasse para atender de alguma maneira o estudante, que é sua razão principal de estar na escola. A coordenadora pedagógica e a profissional explicitaram:

Quem acompanha o Vitor é a Suely. Ela já tem uma experiência de lidar com os meninos [que tem o TEA], aí ela se angustia menos. Ela espera um pouco mais do professor, mas ela toma atitude também. Ela não fica só na espera. Enquanto ela espera, ela está agindo (ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA AMANDA).

Eu acho que a Suely, faz aquilo que ela tem em mente. O que está certo, entendeu!? Acho que ela não teve o passo a passo, não teve instrução de como ser feito. Então ela faz o possível que ela acha que está certo. Ela tenta falar com ele com firmeza quando é o momento de falar com firmeza, dá carinho quando é para dá carinho... Se pode melhorar acho que pode melhorar! (ENTREVISTA PROFESSORA SALA DE AULA RAQUEL).

Eu tenho que me ver como professora do Vitor, porque quem aplica a atividade dele sou eu. O auxiliar é que na verdade aplica. Professor ele tem que fazer e dar para o auxiliar aplicar. Ele nunca aplica, a não ser que seja um menino que, um autista que seja totalmente independente,

né? Que ele já fique sozinho...que ela chegue e diga: “Olhe, você vai pintar isso aqui”, e ele realmente entender e fazer sozinho... ‘vai cobrir’ e ele entender e fazer sozinho, mas o Vitor é totalmente dependente. Ele depende muito de mim (ACS –PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

Essa pseudodependência de Vitor para com Suely foi alimentado na exposição oral da profissional nos diversos ambientes da escola e em inúmeros outros momentos, sendo que quando isso a prejudicava de alguma forma ela reivindicava que a criança fosse da escola e não dela. Tal fato, chegou ao ponto dela não querer exercer as atividades prescritas para sua função, como auxiliar nas atividades de higiene. A presença desse profissional nas escolas brasileiras ainda suscitam dúvidas nos gestores, professores e na própria profissional que exerce funções diversas. Fonseca (2016, p.64) discutiu em sua pesquisa que:

[...]estão confusas as interpretações considerando as diferentes funções que este profissional vem assumindo dentro da escola, as quais extrapolam o previsto nos documentos norteadores deste serviço, talvez pelo fato de não se ter definido a formação para atuar neste campo.

Essa mesma pesquisadora investigou e considerou que as profissionais de apoio escolar exercem outras funções pedagógicas no seu fazer profissional, extrapolando o previsto nos dispositivos legais. Urge que discussões sejam realizadas em âmbito nacional, estadual e municipal quanto ao fazer desse profissional, buscando em tempo regulamentar a profissão. Freitas (2014) indica em seu estudo que as políticas públicas brasileiras têm se preocupado mais com a figura do professor do que com o conjunto de atores que atuam na escola.

### **5.3 Movimentos produzidos pela/na escola por meio da tessitura na pesquisa participante**

A pesquisa situada no aporte teórico do materialismo histórico dialético se propõe a analisar a realidade da prática social, e por meio de um viés participante, interage e age no ambiente do estudo, por meio de ações mediadas entre o pesquisador e os participantes. Para tanto busca conhecer o campo do estudo e suas necessidades, para em conjunto buscar soluções para a prática social. Ao longo dos eixos temáticos problematizamos o momento inicial da realidade observada e os movimentos realizados junto aos indivíduos que se dispuseram a refletir, com conteúdo e com a pesquisa, seu fazer profissional. Desse movimento surgiram avanços em nível de responsabilização e do fazer profissional. Não há como mensurar tais progressos, nem como apontar a pesquisa como

força motriz única nesse desenvolvimento, mas, há como assinalar que o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação e a pesquisa em questão devolveu mediações entre os profissionais por meio de instrumentos e de movimentos com os outros que nos constitui (VIGOTSKI, 2009; 2010). Nesse estudo utilizamos diversas mediações junto aos profissionais de educação e com o estudante Vitor. Nesse eixo temático vamos explorar o que ocorreu no ambiente escolar após a implementação dos momentos de sessões de diálogos pedagógicos coletivos.

De forma sintética, explicitaremos o avanço do estudo e as questões quanto ao esforço coletivo em separar um tempo em comum para dialogar sobre o desenvolvimento acadêmico de Vitor. Cabe expor que esse momento foi dialógico e que “Para esse movimento, é preciso reconhecer nossos pares como sujeitos legítimos, o diálogo entre as diferentes culturas e a assunção de que todas as pessoas têm capacidade de produzir conhecimentos e experiências (VIEIRA, 2012, p.285). Nos momentos dialógicos, houve o respeito as falas das colegas, a construção do PEI e de atividades pedagógicas para Vitor em conjunto. A professora da sala de aula iniciou o processo de planejar atividades para Vitor, de levar nas aulas atividades condizentes com seu plano de aula para toda a turma, houve decisões e mudanças para o próximo ano em relação a Vitor e toda a escola, ocorreu a utilização do PEI para Vitor em sala de aula e também na SRM e Vitor finalizou o ano letivo com diversos aprendizados adquiridos ao longo do ano.

O PEI para Vitor foi construído em cinco sessões de diálogos pedagógicos coletivos ao longo de dois meses. Para isso foi realizado a escuta de todas as profissionais que atuavam com Vitor e também com sua mãe. Embora a mãe de Vitor não participasse das sessões de diálogo pedagógico houve uma busca por meio da professora do AEE e da pesquisadora quanto aos objetivos que a mãe tinha para Vitor em ambiente escolar. Atentar para os propósitos da mãe para seu filho é algo preponderante para os objetivos do PEI, segundo exposto nos estudos de Pereira (2014a), Tannus-Valadão (2014) e Avila (2015).

Inicialmente para a construção do PEI foram levantadas as potencialidades do estudante, o que demandou tempo e esforço coletivo, visto que a comunidade escolar estava sempre apontando as dificuldades do estudante e aquilo que lhe faltava para ascender academicamente. Dentre os pontos positivos de Vitor, foram elencados: a não agressividade, visto que os outros estudantes com TEA que frequentaram a escola apresentavam em demasia tal aspecto; o fato dele demonstrar sentimentos e vontades quanto a participação das atividades em sala de aula e na escola, apresentando inclusive

uma linguagem assertiva quando em momentos de solicitação (lanche, ida para casa, uso do celular, dentre outras). O estudante segundo as participantes apresentava ainda desenvoltura em atividades com colagem; atenção para desenvolver determinadas atividades pedagógicas; aumento no tempo de permanência na atividade (quando comparado com o tempo de permanência do ano letivo anterior); ampliação da linguagem verbal (vocabulário); e, identificação dos ambientes escolares (reconhecendo sua sala de aula, sala dos professores, dentre outros.) (SESSÕES DE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS COLETIVOS 2; 3). Após a dedicação quanto a descoberta das potencialidades do estudante, foi necessário em conjunto escrever as dificuldades que Vitor apresentava em demasia, essas foram: dificuldade na interação social com seus pares; desenvolvimento precário nas aprendizagens acadêmicas junto a sua turma, como leitura, escrita; bem como nas atividades que se utilizavam da coordenação motora fina. Além desses havia a complexidade quanto ao tempo de permanência em sala de aula e ao desenvolvimento da linguagem verbal (oralidade) (SESSÃO DE DIÁLOGO PEDAGÓGICO COLETIVO 3).

Esses momentos de diálogo pedagógico coletivo sobre Vitor apresentaram inúmeras colocações pelas participantes da pesquisa, algumas características eram elencadas por uma das participantes e em conjunto ela era combatida ou não com outros argumentos das participantes, permitindo que ambas profissionais conhecessem melhor o estudante. Alguns aspectos do estudante eram diferentes, principalmente do ponto de vista da professora do AEE e da professora da sala de aula comum, como por exemplo o tempo de permanência em atividade e/ou a desenvoltura em determinadas atividades acadêmicas, como por exemplo o ato de cortar e colar. A depender do ambiente e da quantidade de pessoas que lidam com o estudante pode haver variação de comportamento. O ensino realizado no AEE é diferente do que acontece em sala de aula, devido a inúmeros fatores ambientais, sendo esse um dos pontos preponderantes para o diálogo entre as professoras, permitindo assim que ambas partilhem das zonas de desenvolvimento que o estudante apresentava em determinado conteúdo escolar.

Os espaços de diálogo oportunizaram a troca de experiência e de saberes, estimulando um melhor desenvolvimento do papel de cada profissional. Nesses momentos todas explicitavam e arguiam a respeito de seus objetivos para com o estudante. Alguns deles se assemelhavam e em conjunto buscou-se estratégias para que o planejado tornasse realidade na escolarização do estudante. Durante a escrita do PEI foram problematizados os objetivos para Vitor no decorrer daquele ano letivo visto que as participantes puderam

perceber o quão o estudante precisava acessar de alguma medida o ensino e o currículo prescrito que se materializava naquela série escolar.

Em um dos diálogos foi explicitado inúmeras colocações a respeito de como o estudante poderia adquirir conhecimentos por meio da explanação da professora de sala de aula, inclusive quanto a mesma disciplina ser lecionada para a sala de aula e também para Vitor, mesmo que com atividades diferentes. Foram necessários, por intermédio das sessões de diálogo pedagógico coletivo, aproximar os saberes de cada profissional para assim atentar para um processo de escolarização que fosse ao encontro das necessidades do estudante. Esse momento de articulação dos saberes, é salientado em Vieira (2012, p. 290) como:

A ação permite à escola pensar em encaminhamentos e mudanças para as situações desafiadoras. A colaboração promove a articulação dos diferentes saberes e fazeres dos praticantes do cotidiano escolar. A reflexão crítica conduz os pesquisadores coletivos a serem críticos de si, de seus pares e das relações que estabelecem em seus cotidianos de trabalho.

Em diálogo foi possível descobrir que Vitor possuía poucos conhecimentos acadêmicos relacionados à leitura e escrita e que a escola precisaria prescrever objetivos elementares para Vitor, tais como segurar no lápis, aprender as vogais, números, cores, partes do corpo humano, dentre outras. Tais conhecimentos deveriam acontecer conforme o prescrito na legislação brasileira, por meio dos preceitos da educação inclusiva, em ambiente de sala de aula comum na segunda série do ensino fundamental. Vejamos no enxerto a seguir um momento de extrema relevância que ocorreu na sessão de diálogo pedagógico coletivo 08, no qual se buscava estratégias de como incluir o ensino para Vitor em momento de exposição teórica de conteúdo pela professora da sala de aula, no qual a docente teve uma dúvida e indagou para o grupo:

É porque você tinha dito, antes você tinha dito assim: se for português, aí você vai dar português, ele vai ter português; se for matemática, aí ele vai ter matemática. É... Agora vai ter alguns momentos, assim, que não vai ser, necessariamente, exatamente o que eu estou fazendo, ne? Por exemplo, se for trabalhar separação de sílabas, a gente vai trabalhar só português com ele, mas não vai ter como trabalhar separação de sílabas com ele, ne? Eu tinha achado que era a questão do nome e as letras do nome, que eu tinha entendido como você tinha falado. Letra e sílaba (PROFESSORA SALA DE AULA).

O que eu entendi foi assim, que mesmo se ela [professora da sala de aula] tivesse trabalhando outro conteúdo. O CH, aí ela iria trabalhar aquilo ali. Aí não teria que trabalhar exatamente só letras do nome dele [do estudante Vitor]. Aí, eu disse a ela [a professora da sala de aula] que não. Que ela poderia adaptar e colocar, invés de CH para ele, o CI, que eu, eu estava falando lá na sala...CI, CH, não é? Aliás, CI, o C,

entendeu? E dentro desse período colocar palavrinhas, colocar o C exposto no quadro...são coisas para ele interagir (PROFESSORA DO AEE).

Eu tenho a impressão, assim: será que até que ponto é interessante mesmo para ele estar trabalhando o CH e X só porque eu estou fazendo com a turma (PROFESSORA SALA DE AULA).

Aí eu acho que a prioridade é trabalhar o nome dele, não é isso? A identidade dele, ele reconhecesse nome, nem que seja fotografando o nome na mente, com algum avanço. Aí não adianta quebrar, a não ser que você fosse trabalhar o V, caso que desse palavras com V, até com V-A, até com V-E, vamos dizer VA ou VE. Aí aquele V faria sentido trabalhar com ele (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Todas as sessões de diálogo pedagógico coletivo foram marcadas por exposições dos pontos de vista das participantes, sendo que a coordenadora pedagógica conseguia expor com frequência seus posicionamentos e geralmente sua fala era aceita pelas demais. Já as falas da professora do AEE eram poucas e por vezes silenciadas nos embates e nos diálogos, mas quando algo ia de encontro com os preceitos de educação inclusiva a professora conseguia se posicionar e uma das maiores lutas travada por ela, relacionava-se a não exposição oral de conteúdos em sala de aula para Vitor. A fala da professora de sala de aula e as observações da professora do AEE, bem como todo o processo de construção dos dados evidenciou que a sala de aula para Vitor se resumia a sua presença física nela, a ação da profissional de apoio escolar na carteira do estudante e o abraço da chegada e da saída pela professora da sala de aula.

Após inúmeros movimentos da pesquisa é que foram registradas mudanças na prática docente da professora da sala de aula, que passou a planejar atividades pedagógicas para o estudante e a ir até sua carteira em escassos dias letivos. A luta da professora do AEE foi constante no decorrer da pesquisa para que houvesse ampliação da ação docente da professora de sala de aula quanto ao movimento de utilização do quadro e dos conteúdos didáticos expostos em sala de aula para todos os estudantes e que houvesse participação de Vitor. “Há denúncias graves que relatam que a experiência da inclusão, sem as devidas adaptações, paradoxalmente, pode ser a mais excludente das práticas” (SERRA, 2008, p. 57). É necessário que a professora modifique seu ato educativo para atender a todos os estudantes, senão haverá um número considerável de estudantes a margem da escolarização.

A seguir continuamos explicitando as falas que ocorreram na sessão de diálogo pedagógico coletivo 08. Cabe ressaltar que a profissional de apoio escolar e a professora da sala de aula estavam presentes, mas os contrapontos da fala da professora do AEE

foram realizados pela coordenadora pedagógica, enquanto a professora de sala de aula apenas acompanhava o diálogo com o olhar e acenos de cabeça:

Não é bem assim se a professora está trabalhando o X, não é? Que é a do som do X., mas ele [estudante Vitor] vai estar diferenciando [as letras]... Ele pode já está aprendendo. Ali [no quadro] é uma letra. É a questão só de como fazer. Então, está trabalhando o X, porque não colocar o X no ensino para o estudante. Ai a professora fala: Vitor onde é que está o X? Igual...é a questão da igualdade, uma letrelinha que ele está aqui...olha, qual a letra que está igual ali no quadro? Então é o X... (PROFESSORA DO AEE).

Então [é que a professora da sala de aula] não está trabalhando letra [X], está trabalhando o som do CH [X], entendeu? Está trabalhando sílaba com som de palavras [CH com som de X]...é isso que eu quero dizer (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Ele está vendo... Como ela está trabalhando? Ela está o tempo todo com o X lá no quadro e ele está com a letra V aqui [apontando para a carteira com atividades que envolve apenas a escrita do nome do estudante Vitor]. Mas essa é a questão gente, é a gente chamar atenção dele para o que ela [professora de sala de aula ensinando a turma] está fazendo. Não é que ele vai aprender [CH com som de X], mas ele está começando a entender que ali no quadro é a atividade, é a questão dele está voltado. De ele saber que ele é da sala de aula, que ele está por dentro do conteúdo (PROFESSORA DO AEE).

Pode ser Carol, mas a gente também tem a necessidade de aparecer, porque nem tudo vai ser ensinado pelo quadro... (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

E qual é o objetivo, Amanda? (PROFESSORA DO AEE).

Entenda, porque amanhã ela não está trabalhando letra, ela está no segundo [ano do ensino fundamental] trabalhando som, depois de amanhã ela não precisa mais estar no CH de novo, porque o Vitor já vai necessitar muito mais aquele tipo [de ensino individualizado na carteira]. Ele não tem como acompanhar diariamente (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Mas o que eu quero dizer [foi interrompida por Amanda] (PROFESSORA DO AEE).

Eu acho que ele fazendo o nome. Ele estava no contexto de linguagem, de língua portuguesa... (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Mas ele... (PROFESSORA DO AEE).

Não igualar conteúdos, entendeu? Porque ele não acompanha... (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Mas não é o conteúdo, gente. Entenda o que eu estou querendo dizer... (PROFESSORA DO AEE).

Eu entendo, mas... (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

O que eu estou querendo dizer é assim, qual é o foco dessa atividade para mim? Para mim...é exatamente o CH? Não, o foco para mim é o quê? É ele entender que ele está ali na sala para ser direcionado, para aprender com a professora, com o quadro, atenção da professora, entendeu? Ele saber que ali [no quadro] tem algo a ver com o professor, é o direcionamento, é o foco. Se ele está lá, ela está lá o tempo todo e ele fica totalmente com outra atividade [na carteira]... (PROFESSORA DO AEE).

Esse momento perdurou um pouco mais, e a professora do AEE veementemente defendeu a necessidade do estudante Vitor ter acesso ao ensino realizado no quadro branco e pela professora da sala de aula. Inclusive ela expos que o estudante ao longo das evoluções acadêmicas precisaria atentar para o que acontecia na sala de aula como um todo e que nas séries iniciais era preponderante esse ensino. Mas a coordenadora pedagógica permaneceu defendendo que as atividades individualizadas e na carteira do estudante surgiria mais efeito em nível de aprendizagem. Ela até apontou que quando a turma está trabalhando conteúdo de português o estudante faz atividades de português, em consonância com a disciplina ministrada, mesmo que com conteúdo totalmente diferente. Daí o debate ficou mais acirrado, visto que para a professora do AEE não havia aula inclusiva quando toda a turma fala em separação silábica, palavras e conteúdos contextualizados e Vitor permanece isolado em atividades que fomentam a aprendizagem do seu nome e alguns outros conteúdos que estimulem a motricidade. É necessário trabalhar com as docentes estratégias universais de aprendizagem que possibilitem a aprendizagem de todos. A escola do século XXI não deve estigmatizar e marginalizar nenhuma parcela de seus estudantes.

Na visão da professora de sala de aula e coordenadora pedagógica os conteúdos trabalhados com Vitor estavam em consonância com o PEI elaborado por todas e para elas estavam corretas em administrar aquele momento de aprendizagem daquela forma, sendo que em nenhum momento foi acordado que o estudante seria marginalizado das aulas expositivas realizadas em sala de aula. Houve avanços no decorrer da pesquisa em relação a articulação pedagógica e ao planejamento de atividades acadêmicas para Vitor, mas quanto a participação do estudante junto a aula expositiva da professora de sala de aula e dos conteúdos em quadro branco, esses permaneceram inalcançáveis para o estudante Vitor e também para outros estudantes que não estavam alfabetizados. A escola como um todo ainda precisa se atentar para aulas flexíveis que contemplem o ensino para todos os estudantes que nela frequenta (CAMARGO; BOSA, 2009; CHIOTE, 2013; FREITAS, 2014; VIEIRA, 2014; GARCIA, 2016).

A pesquisa de Schmidt e colaboradores (2016) realizada com resultado de pesquisas de várias regiões brasileiras, entre elas Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste apontaram que o maior desafio que os professores possuem frente a alfabetização dos estudantes com TEA se relaciona as dificuldades em planejar, ensinar ou avaliar aprendizagens apropriadas à etapa escolar, bem como a concepção das baixas expectativas de aprendizagem desses estudantes.

Ainda nessa mesma sessão a professora do AEE buscou auxiliar para que a aula fosse acessível para todos os estudantes, ela explicitou:

O que eu quero a questão da atenção, que eu digo que é a questão da igualdade. Não é que ele vai fazer, não é que ela vai trabalhar o CH com ele e o som de X, mas ele pode nessa atividade saber exatamente a questão da igualdade, pode-se trabalhar a igualdade. Pode-se copiar a letra C em atividades para Vitor e no quadro levar ele para identificar a letra C ali... Letra, ele vai começar a entender o que é letra, está trabalhando letra... entendeu? Então, eu acho que é essa a questão. (PROFESSORA DO AEE).

Não, no caso assim, trabalharia com ele, com os meninos, sílabas, palavras formação de palavras com sílabas, assim o que for... (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Normal... (PROFESSORA DO AEE).

E ele e ele, trabalharia com relação à letra individual, o X e o CH, então esse é um H? (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Exatamente... (PROFESSORA DO AEE).

Ai trabalharia palavras com ele. Trabalharia atividades com ele? A não ser que tirasse dois dias para trabalhar o nome dele e dois dias para trabalhar conteúdos de sala de aula? (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Não é focado no som e na complexidade da sílaba CH, mas a questão da letra em si. Como é que ela [professora da sala de aula] está trabalhando a possibilidade, se ela está trabalhando o CH, porque não trabalhar a letra C com ele, mas vem trabalhar a letra V [do nome do estudante] nesse momento? Porque se ele está ouvindo o tempo todo na sala, ela falar a letra C-H, C-H, então ele está ouvindo, ele não está à toa não (PROFESSORA DO AEE).

Eu compreendo isso (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Não é porque assim, para mim eu não sei se para o Vitor vai ser tão interessante. É porque assim, a vivência de sala de aula é totalmente diferente. É que o Vitor em sala de aula... são, quando vem todo mundo, são 16 crianças, e ele lá com a atividade. Aí você fala: chama no quadro. Ele nem vai querer vir no quadro, às vezes, normalmente... e eu acho assim, essa questão, assim, a questão da socialização, da integração do Vitor. O que eu ia dizer, assim para Amanda, ne? E para Carol, era que essa integração pode ser feita de outras formas (PROFESSORA SALA DE AULA).

De outros momentos (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Quando a coordenadora começa a compreender e a apoiar o ponto de vista da professora e a possível modificação do estilo de aula para que atendesse ao estudante Vitor, a professora de sala de aula entrou na discussão e problematizou com outros contrapontos, se apoiando até mesmo no quantitativo de estudantes de sua sala, sendo que no contexto da realidade brasileira uma turma com dezesseis estudantes é uma turma possível de realizar um trabalho com metodologias participativas e advindas da realidade social dos estudantes. A professora perpetua uma visão de que o estudante em ambiente de sala de aula aprende as questões de socialização e não de conteúdos escolares, indo

contra o proposto pelos paradigmas da inclusão escolar, do direito da aprendizagem dos conteúdos escolares em escola regular e do prescrito na legislação brasileira quanto a isso.

A baixa expectativa acadêmica para com os estudantes com TEA na visão dos professores de sala de aula são presentes ainda no século atual, bem como a visão de uma aprendizagem focada com intuito maior de socialização (GOMES; MENDES, 2010; SCHMIDT, *ET AL.*, 2016). Tal realidade foi combatida durante todo o ano letivo da pesquisa, mas ainda assim se fez presente em alguns diálogos da professora. A concepção desse estudante como sujeito aprendiz é algo que precisa ser constantemente e arduamente trabalhado e apregoadado nos ambientes educacionais.

A pesquisa no chão da escola problematizou com textos, diálogos e outros instrumentos a necessidade de observar no estudante com TEA um indivíduo com potencialidades de aprendizagem. Houve no movimento da pesquisa os momentos articulados expostos na teoria da Pedagogia Histórico Crítica, a saber iniciamos o movimento dos estudos por meio da prática social dos professores e dos participantes da pesquisa, realizamos problematizações quanto ao processo de escolarização, praticamos a instrumentalização, por meio de diálogos, artigos científicos, discussões quanto as dificuldades advindas da própria professora e esperávamos que por parte dessa docente ocorresse a catarse e uma mudança na prática social entendida em outro patamar de consciência (SAVIANI, 2009; CARDOSO, 2014; PASTORIZA, 2015). Algumas ações foram realizadas no decorrer da pesquisa pela professora da sala de aula, mas ainda houve momentos que nos levou a refletir quanto a mudança na prática social entendida em outro patamar de consciência, no que diz respeito ao processo de ensino para Vitor.

O posicionamento de que Vitor poderia não querer ir ao quadro põe em cheque o conhecimento da própria professora em relação ao estudante, que a todo momento busca movimentar-se e participar. Em outros momentos do ano letivo, o próprio estudante saiu de sua carteira e foi até a professora e até o quadro buscando intencionalmente interagir com a professora e com a turma e por inúmeras vezes foi podado pela rotina escolar e pela profissional de apoio escolar (DADOS DIÁRIO DE CAMPO). As argumentações na sessão de diálogo pedagógico continuaram com a exposição da professora de sala de aula de que nos momentos em que ela estivesse realizando a exposição oral de conteúdo acadêmicos para a toda a turma, não seria eficaz a participação de Vitor e que isso não geraria novos conhecimentos para ele e que ele poderia participar de outros momentos:

[o estudante Vitor poderia participar das aulas]em outros momentos, não é [falou olhando para a coordenadora pedagógica]? Tem atividades que ele participa. Quando a gente fez a atividade da mão do pato, ele estava incluso, ele fez (PROFESSORA SALA DE AULA).

Estava incluso e bem incluso, não é? (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

A atividade, não é? Ele pintou a mão dele como todo mundo estava pintando. Então, na hora do conto [realizado por meio da contação de história], ele foi lá, ouviu. Na hora da atividade em grupo, a gente estava formando a parlenda, o Vitor estava entendendo? Não, mas a minha intenção era que ele tivesse no grupo. Aí ele foi lá, pegou a fichinha lá [uma ficha com o nome do pato que complementava a parlenda], colou [na cartolina fixada no quadro branco]. Ele não sabia o que estava escrito [ficha com o nome do pato que complementava a parlenda], mas assim, o que eu queria é que ele estivesse lá no grupo e isso é o que você quer [olhando para a professora do AEE]. Só que, assim, eu acho que dessa forma [do estudante participar dos outros momentos de exposição de conteúdo no quadro] talvez não seja tão interessante como dessas, mas que há outras formas, entendeu? Que a gente possa fazer isso (PROFESSORA SALA DE AULA).

Mas minha gente, entenda! Isso que você acabou de falar assim que [foi interrompida pela professora da sala de aula]... (PROFESSORA DO AEE).

É porque, veja só Carol, ele está lá [na sala de aula], mas ele não está atento ao que está acontecendo [na sala de aula, no quadro branco]... (PROFESSORA SALA DE AULA).

Mas ele está lá com a atividade que você fez lá no caderno para ele. E você acha que ele não está atento? Ele realmente pode não está [atento, com o olhar], mas ele pode está escutando, as vezes ele está [atento ao que acontece na sala de aula e no quadro branco] (PROFESSORA DO AEE).

Durante o momento acima explicitado a coordenadora pedagógica encorajava com o olhar a arguição da professora de sala de aula e a seus argumentos. Inclusive quando a mesma empenhava seus esforços para o desenvolvimento de Vitor quanto a socialização e participação na turma apenas em atividades coletivas que não estimulava a ZDI e apenas um automatismo de participar e ou realizar ações condizentes com sua zona de desenvolvimento atual, como o ato de pintar desenhos. A professora do AEE percebeu a exclusão do estudante na turma quanto a aprendizagem das habilidades acadêmicas e por isso buscou novas argumentações, contudo a fala de Raquel conseguiu a atenção da coordenadora e a exposição de Carol foi silenciado.

O estudo de Padilha (2012) tratou sobre a política dos silenciamentos de algumas docentes da Educação Especial e expressou quanto “as novas configurações no exercício do trabalho trouxeram consequências para a prática das professoras, uma vez que as condições e relações vividas colocam o exercício do trabalho num lugar de estranhamento e insatisfação (PADILHA, 2012, p. 185). Após tanto se impor na sessão de diálogo

pedagógico coletivo a professora acabou por reprimir sua réplica e não mais falou, inclusive houve diminuição em suas participações orais nas outras sessões subsequentes. Tais questionamentos quanto a participação de Vitor nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula já aconteceram em outros momentos de conversas de corredores, de argumentos em reuniões, contudo o final sempre se assemelha ao evidenciado acima. Em momento de sessão de diálogo pedagógico individual a professora Carol expos que se sentia cansada de tanto lutar em prol dos estudantes PAEE na escola, bem como quanto a implementação do apregoado nas políticas públicas brasileiras de Educação Especial na escola da pesquisa (DADOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Tartuci, Silva e Freitas (2013) bem como Schmidt e colaboradores (2016) afirmaram que o sentimento de impotência, frustração e desamparo dos professores, por conta do isolamento profissional, ainda é um dos entraves da educação inclusiva, principalmente no que se refere aos professores com formação em Educação Especial que cotidianamente lutam em prol da inclusão escolar e dos direitos relacionados a escolarização desses estudantes. Quanto a isso, Padilha (2012, p. 185) escreve: “As possibilidades infindáveis do trabalho são apagadas sobrando-se apenas as marcas da apatia e o silêncio que necessitam ser compreendidas”. Compreender e também em alguma medida levar os professores a permanecerem na luta em prol de uma educação de qualidade. A dualidade persiste quando o critério diz respeito a efetivação do direito aos aprendizados acadêmicos dos estudantes.

Na atualidade ainda há professores e coordenadores que buscam por soluções relacionadas aos preceitos da educação inclusiva, desde que estejam aliadas a seus pontos de vista e a ações que demandem menor esforço em nível de planejamento e de consolidação do ato educativo (DADOS DE DIÁRIO DE CAMPO). A pesquisa de Schmidt e colaboradores (2016) realizada com resultado de pesquisas de várias regiões brasileiras, entre elas Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste apontaram que estudantes com TEA tem dificuldades de aprender com metodologias tradicionais e requerem modificações do ato educativo pelos professores. A pesquisa aponta ainda que os desafios expostos pelos professores dizem respeito a alfabetização dos estudantes com TEA e se relaciona com as dificuldades em planejar, ensinar ou avaliar aprendizagens apropriadas à etapa escolar, bem como a concepção das baixas expectativas de aprendizagem desses estudantes. Esses aspectos vão ao encontro do exposto anteriormente nas falas da professora da sala de aula e também da coordenadora pedagógica. A resistência da professora de sala de aula foi algo concreto no decorrer de toda a pesquisa, ela sempre

buscava outras alternativas para escolarização de Vitor, se apoiando nas ações do AEE e da profissional de apoio escolar. Apenas no decorrer da construção do PEI é que Raquel planejou atividades para Vitor, sendo que em seu planejamento essas seriam e foram realizadas pela profissional de apoio escolar. Aspecto esse que em momento anterior desse texto foi problematizado e visto como inconcebível para as questões da docência.

Cabe expor que as atividades planejadas para Vitor pela professora Raquel eram diferentes das que encontramos no início do ano letivo. Essas estimulavam a zona de desenvolvimento iminente de Vitor e tinham alguma relação com os conteúdos da sala de aula e com o PEI. A mediação pedagógica dela para com Vitor se materializou apenas em escassos momentos em trabalhos grupais e atividades coletivas. Mas especificamente não houve o ato de lecionar da professora Raquel para com o estudante no que diz respeito ao ensino de algum conteúdo escolar ministrado (DADOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Há necessidade ainda de modificações no ato pedagógico, que requer tempo e reorganização para além dos aspectos práticos do saber fazer do ato pedagógico. Tal exposto nos leva a refletir nos escritos de Giron (2008, p. 25) sobre a necessidade de romper com a lógica imposta pelo ideário neoliberal, ao salientar que:

[...] uma forma de se romper com esse ciclo de crueldades e de marginalização social imposto pela lógica neoliberal é acreditar e lutar por um outro modelo de educação; uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel social, pautada na construção democrática e no diálogo.

No subcapítulo anterior buscamos desvelar alguns aspectos da prática pedagógica dos professores que atuam na ótica neoliberal, sendo que nem toda resposta de pesquisa é visível aos olhos e muitos desses aspectos se relacionam a subjetividade do professor e a sua história de vida e de docência. Pesquisas apontam que há educadores que ainda na atualidade tem dificuldade de lidar com a diversidade de estudantes que frequentam sua sala de aula, podendo ter relação com sentimento de intensa frustração, medo de lidar com determinados comportamentos do estudante ou dificuldade de lidar com planejamento e rotina escolar que envolva a todos os estudantes (GOMES; MENDES, 2010; CHIOTE, 2011; PEREIRA, 2014a; SCHMIDT, *et al.*, 2016).

Quanto aos aprendizados acadêmicos obtidos pelo estudante Vitor conforme os planejados pelo PEI do estudante, esses foram em sua grande maioria alcançados. O estudante teve um salto qualitativo após a utilização do PEI e participação direta da professora de sala de aula. O momento inicial da pesquisa revelava um estudante aquém

das aprendizagens acadêmicas e após a efetivação do planejado houve participação e aquisição de novos conhecimentos, desde os relacionados as habilidades acadêmicas, como também as habilidades motoras/sensório motoras; habilidades sócio afetivas; sensório perceptivas; percepção espacial/temporal; motivação para a aprendizagem; interação/comunicação e habilidades da vida diária. Se ao adentrar no ambiente da pesquisa visualizamos um estudante a margem do processo de escolarização, que sequer era visto pela sua própria professora como estudante, percebemos que no decorrer da pesquisa ele foi visto pela comunidade escolar como um todo. A pesquisa mobilizou ações em prol desse estudante que saiu da margem para ocupar seu lugar de indivíduo com potencialidades de aprendizagem. No decorrer dos dias letivos junto aos diálogos ocasionados pelo processo de pesquisa participante a professora da sala de aula passou a enxergar seu estudante e a partir desse ponto passou a empreender ações que potencializasse o desenvolvimento acadêmico de Vitor. Os diálogos pedagógicos coletivos auxiliaram para que dúvidas fossem sanadas e para que a cultura de colaboração pedagógica fosse instaurada no interior da escola. Os papéis profissionais foram repensados no decorrer do caminho. A coordenação pedagógica interferiu e reagiu com ações voltadas para os profissionais de apoio escolar e para as parcerias entre sala de aula e SRM, repensando inclusive a necessidade de planejamento na escola e para a escola, envolvendo toda a comunidade escolar.

O movimento instaurado pela pesquisa moveu a todos e dessa dinâmica foram gerados inúmeros benefícios. Alguns visíveis no decorrer do tempo e outros que irão frutificar. A semente foi plantada e dela há sempre possibilidades de colheita, alguns em curto prazo e outras o tempo revelará. Quanto ao processo de investigação da pesquisa, seu término e as construções de saberes, corroboramos com o exposto em Vieira (2012, 284) ao salientar que:

Essas interrogações talvez sejam uma das partes mais interessantes na construção da pesquisa científica, pois nos deixam a sensação de que continuamos na caminhada, mesmo que seja preciso trazer um ponto final (ou quem sabe algumas reticências?) para o processo de investigação.

Algo foi realizado, e algo foi construído e por todo o evidenciado no escrito dessa tese ponderamos que os conhecimentos desenvolvidos ao longo do estudo são necessários para a escolarização de estudantes com TEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante à análise da pesquisa de campo no ambiente escolar, foi possível constatar que os processos de escolarização para estudantes com TEA no *lócus* da pesquisa acontecia de forma incipiente. Havia esforço por parte da comunidade escolar para que houvesse a efetivação desse processo, embora houvesse a necessidade da aquisição de maiores conhecimentos sobre a Educação Especial e sobre como lecionar aos estudantes com o transtorno. A força de vontade de poucas profissionais não foi suficiente para a efetivação do acesso à escola para o estudante Vitor e para que esse obtivesse os conhecimentos acadêmicos curriculares.

A investigação do processo de escolarização evidenciou que a escola pública brasileira ainda enfrenta inúmeras dificuldades, desde as relacionadas a estrutura física para atender a diversidade de estudantes como aquelas que envolve formação de professores. No século XXI ainda há professores que atuam em condições precárias de trabalho e sofrem por não terem tempo para estudo e acesso aos diversos saberes acumulados pela humanidade. O ideário neoliberal brasileiro disponibiliza poucos recursos financeiros, materiais e até mesmo humano para a educação pública e exige que os estudantes matriculados no sistema de educação tenham níveis elevados de conhecimentos padronizados e comprovados por meio das avaliações nacionais. O grau de pressão imposta aos profissionais que atuam no ambiente escolar direciona alguns profissionais para desabrochar e lutar por mudanças e qualidade escolar, enquanto inúmeros outros profissionais acabar por estagnar frente as investidas neoliberais. Freitas (2014, p. 64) nos alerta:

O poder público está obrigado a ‘regular’ para criar as condições institucionais que alterem esse quadro e não pode apenas confiar no voluntarismo ou na boa vontade. Este é um problema que as políticas participativas precisam enfrentar: como lidar com uma parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos e nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização.

Adentramos a escola para observar o processo de escolarização para estudantes com TEA e nos deparamos com uma realidade para além desse estudante que possui o transtorno. A escola pública brasileira não enfrenta dificuldades apenas para os estudantes PAEE e sim para todos os estudantes. É necessário como diz Saviani (2009, 2014b) romper com esse sistema atual e buscar a formulação de uma teoria educacional que forneça embasamento e estrutura para que a comunidade escolar possa assim

desempenhar o seu papel social. Não há como falar no direito a escolarização apenas por meio do exposto atualmente nas políticas que apregoam a inclusão escolar. Os dispositivos prescrevem essa inclusão escolar como acesso, permanência, participação e aprendizagem dos conteúdos escolares para os estudantes PAEE (BRASIL, 2008;2009; 2011; 2015) quando na realidade a gama de estudantes que frequentam a escola não consegue ser incluídos mediante o que está posto. Não há como falar em acesso apenas por um número de matrícula, quando não há condições físicas para recebe-los. Não há como falar em permanência, participação e aprendizagem quando não há quantidade suficiente de profissionais para auxiliar o desenvolvimento acadêmico. Faltam recursos humanos, investimento financeiro, boas condições de trabalho e mais ainda falta crédito no sistema que tem se habituado a desresponsabilização dos seus profissionais.

A professora de sala de aula e a profissional de apoio escolar desconheciam as particularidades do estudante com TEA, bem como sobre a atuação própria frente ao processo de escolarização desse estudante. Não havia sequer diálogo sobre o estudante entre as profissionais que cotidianamente conviviam na mesma sala de aula. Foram necessárias vivências e conversas para que houvesse a ampliação do diálogo.

Na escola sequer havia tempo para planejamento entre as profissionais de educação (professores de sala de aula, professores do AEE, coordenação e gestão escolar e a profissional de apoio escolar). Existia o tempo prescrito em lei e remunerado que não se materializava no cotidiano escolar. Os profissionais atuavam sem que houvesse conhecimento prévio dos objetivos entre eles. Inclusive não havia conhecimento quanto a finalidade do trabalho executado por cada profissional para com os estudantes. Todos os profissionais atuavam no mesmo horário de trabalho, se viam todos os dias, sentavam-se juntos no intervalo, mas havia grande hiato quanto as suas ações. O compartilhamento de informações era inexistente, o que ocasionava dificuldades no trato profissional, na realização do prescrito em seu papel profissional e no desenvolvimento dos estudantes quanto ao grau de importância sobre o serviço prestado pela colega de profissão. O movimento de isolamento profissional prejudicou no primeiro momento do ano letivo o processo de ensino e aprendizagem para com o estudante Vitor. A atividade profissional isolada sem diálogo ocorria em plena sala de aula entre a profissional de apoio escolar e a professora da sala de aula comum e percorria o AEE que também não compartilhava objetivos e/ou informações. A falta de comunicação permeava também os profissionais da gestão escolar que não sabiam o que se passava na sala de aula, na SRM e no serviço de acompanhamento especializado para o estudante com TEA.

As autoconfrontações simples realizadas em contexto de sessão de diálogo pedagógico individual oportunizaram a reflexão e exteriorização das profissionais quanto sua ação junto ao estudante Vitor. A fala de cada uma delas foi marcado por movimentos reflexivos instaurados pela análise de sua prática pedagógica. Em todas foi marcante a questão da exposição de necessidades de melhorias de suas práticas, com pensamentos para uma ação futura, bem como houve exposição quanto a solidão no fazer profissional, inclusive a profissional de apoio escolar relatou dificuldades quanto a parceria com as professoras. Apenas com o desenvolver da pesquisa no ambiente é que foi instaurada, por meio das sessões de diálogos pedagógicos coletivos, uma cultura de troca de ideias entre as profissionais, tendo por foco o desenvolvimento de estudantes com TEA. As ações partilhadas entre as profissionais desencadearam movimentos para além do atendimento ao estudante com TEA, potencializando novas práticas para com os outros integrantes da comunidade escolar, principalmente para os estudantes PAEE que nela estavam matriculadas. Os dados encontrados coaduna com o exposto em Schmidt e colaboradores (2016, p. 232): “À medida que os professores sentirem-se acolhidos em suas angústias e dúvidas e apoiados em suas decisões pedagógicas, poderão incorporar novas estratégias e (re)construir suas práticas na direção da inclusão de todos seus alunos”.

No decorrer da pesquisa, houve todo um processo árduo para que a voz do outro fosse escutada e a partir dela gerasse movimento capaz de enxergar as inteligências do estudante com TEA frente a aprendizagem no ambiente escolar. E por meio desse conhecimento algo fosse realizado em prol da escolarização desse indivíduo.

A construção do PEI para Vitor foi algo relevante para a visibilização do estudante enquanto sujeito com capacidade de aprendizagem no ambiente escolar. Após a criação do plano e das atividades propostas junto aos objetivos elencados para esse estudante, houve consolidação de um prescrito que materializou ações que envolveram o estudante em ambiente de sala de aula. Se outrora ele estava a margem do processo educacional em plena sala de aula, após a instauração do prescrito no PEI, o estudante foi visto e recebeu atenção e atividades pedagógicas pela professora da sala de aula. Inclusive as ações voltadas para esse estudante foram pensadas em nível curricular junto a sala de aula, tendo participação direta nos projetos curriculares e extracurriculares. A professora da sala de aula modificou sua ação docente, o que refletiu diretamente no processo de aprendizagem do estudante. Houve progressos acadêmicos no âmbito da escrita, do letramento, da permanência e participação na escola, bem como numa ampliação das interações sociais e na linguagem do estudante.

No final do ano letivo, a escola como um todo, participou da tomada de decisões para com o estudante. Essas possibilitaram a criação de novos acordos para ampliar o compartilhamento dos objetivos profissionais e informações relacionados aos estudantes e planejamentos escolares. O estudante com TEA evoluiu de série, ingressando no terceiro ano do ensino fundamental, ora por decisão da escola e também pelo exposto no dispositivo legal brasileiro quanto a progressão continuada (BRASIL, 1996; SEMED MACEIO, 2016b). Foi decidido também quanto a modificação da profissional de apoio escolar, visto que a mesma acompanhava o estudante desde sua entrada na escola e após avaliação do serviço, percebeu-se a necessidade da troca. A legislação menciona que esse profissional (BRASIL, 2012, 2013a) pode ser modificado mediante avaliação dos profissionais da escola e também dos familiares do estudante. Em diário de campo anotamos uma conversa de corredor junto a mãe do estudante e em momentos diversos há exposição de que a mãe do estudante já havia solicitado a troca de profissional a coordenadora pedagógica, diretora escolar e professora do AEE (DIÁRIO DE CAMPO, 20/06/2016).

A coordenadora explicitou ainda que foram acordados para o ano letivo seguinte a realização de planejamentos no ambiente escolar por meio do formato das sessões de diálogo pedagógico, bem como a criação do PEI para todos estudantes que necessitassem desse tipo de planejamento.

Esse estudo evidenciou ainda a importância de pesquisas que se materializam por meio da entrada e atuação do pesquisador no campo de pesquisa. Adentrar no chão da escola possibilitou inúmeras reflexões e ampliação na aquisição de conhecimentos, tanto por parte da pesquisadora, como também de toda a comunidade escolar. Factualmente, a troca de saberes potencializa avanços de conhecimentos acadêmicos e a formulação de novos meios que poderão aprimorar o processo de escolarização para estudantes com TEA, beneficiando inclusive toda a diversidade de estudantes que adentrem a escola.

Faz-se necessário que novos estudos sobre essa temática sejam realizados ampliando a população participante de professores e estudantes com TEA para que assim novos conhecimentos sejam desvelados. Quanto a construção e efetivação do PEI em ambiente escolar, corroboramos com os achados de Tannus-Valadão (2014) sobre a necessária prescrição de políticas públicas que potencializem a obrigatoriedade de um planejamento individualizado para auxiliar na escolarização dos estudantes público alvo da educação especial. Almejamos que essas políticas também prescrevam ações e/ou projetos de articulação docente a serem realizados na escola regular. Nosso estudo evidenciou que o diálogo, a articulação docente e a formação dos recursos humanos são condições

indispensáveis para que seja instaurado o movimento do direito a escolarização em escola regular para todo e qualquer cidadão.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

APA (*American Psychiatric Association*). Transtornos mentais. DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4 ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2002 reimpressão 2008.

APA (*American Psychiatric Association*). Transtornos mentais. DSM-V. In: \_\_\_\_\_. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

ARAÚJO, L. R.; FUMES, N. L. F. A formação profissional da equipe técnica da diretoria de Educação Especial da SEMED/ Maceió/AL. In: Semana Internacional de Pedagogia; Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, 2014, Maceió. **Anais...**, Maceió, 2014, p. 01-14.

ARRUDA, E.P.; COLARES, M.L.I.S. A coordenação pedagógica e seu movimento histórico. In: COLARES, M.L.I.S.; XIMENES-ROCHA, S. H. (orgs.). **O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba: CRV, 2016, p. 19-34.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011a.p.43-54.

\_\_\_\_\_. Psicofarmacoterapia nos transtornos globais do desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011b.p.215-226.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil ano 2013**. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013>> acessado em 20 de agosto de 2017.

AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar /PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

BAGAILOLO, L. GUILHARDI, C; ROMANO, C. Análise aplicada do comportamento – ABA. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

BALDO A.P.; GUIMARÃES R. S. Autismo e suas representações cinematográficas. **Revista Salus-Guarapuava-PR**. jul./dez.; 1(2), 2007.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, Marília, p. 59-76, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. Claudio Roberto Baptista (organizador). – São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

BARBOSA, M. O. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. 145f. Maceió, 2014.

BARBOSA, M. O.; BARROS, M. L. N. L. ; FUMES, N. L. F. . A síndrome de Asperger e a inclusão escolar em contextos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). In: **Anais do VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/I Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior**. Maceió-AL: UFAL, 2015. v. I. p. 1-4.

\_\_\_\_\_; FUMES, N. L. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores da sala de recurso multifuncionais. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). **Anais...** São Carlos- SP. 2012. p. 2416-2430.

BARBOSA, M. O.; FUMES N. L. F. O bullying e Educação Física escolar: Relatos de alunos com surdez.. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. S1A, p. 337-352, 2014.

\_\_\_\_\_. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Educandos com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação, Paranaíba**, v. 7, n. 19. p. 88-108, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas, 2018. **Centro de Estudos Educação e Sociedade. Caderno cedes. No prelo**.

BARROS, J. L. V. A Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, 2010.

BARROS, I. G. Autismo e psicanálise no Brasil: história e desenvolvimentos. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

BELISÁRIO FILHO, J. F. CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BITTENCOURT, I. G.de S.; FUMES, N. L. F. A tecnologia assistiva scala como recurso para produção de narrativas e registro de dados nas pesquisas em educação: uma experiência com pessoas adultas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n. esp. 2, p. 1481-1495, ago. 2017.

BRAGA, I. S.; ROSSI, T. M. F. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Educação: Saberes e Prática**, v. 1, n. 1, p. 32-52, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2 de 2001** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.216**, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.2001.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº- 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set., 2008b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **BPC na Escola: Documento Orientador**. Grupo gestor interministerial. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília: Imprensa Oficial, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº 24**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 MEC / SECADI / DPEE. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013b.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica Nº 04**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13146**. Presidência da República. 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção a saúde. Departamento de atenção especializada e temática. **Linha de cuidado par atenção as pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Portaria Conjunta MDS/INSS nº 2, de 30 de março de 2015**, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), dispõe sobre critérios, procedimentos e instrumentos para a avaliação social e médica da pessoa com deficiência para acesso ao Benefício de Prestação Continuada. Brasília: Ministério da Saúde, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.438**, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm). Acessado em: 14 de mar. de 2018.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev Bras Psiquiatr.** 28 (Supl D): p.47-53, 2006.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B.W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas, SP: autores associados: PUC, 2003.

\_\_\_\_\_. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial.** v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009, Santa Maria, 2009.

CAIADO, K. R. M., BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate: primeiros apontamentos. In: CAIADO, K. R. M, BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate.** Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2017.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 20, n. 02, p. 249-264, 2014.

CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade.** 21 (1): 65-74, 2009.

CARDOSO, M. M. R. **Catarse e Educação: Contribuições de Gramsci e o significado na Pedagogia Histórico-Crítica.** 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

CASTRO, S. S. de. *et al.* O processo saúde-doença e o modelo biopsicossocial entre supervisores de um Curso de Fisioterapia: estudo qualitativo em uma universidade pública. **Caderno de Educação, Saúde e Fisioterapia,** v.2, n.3, 2015, p. 23 – 38.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa,** nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.

CHIANG, H.; LIN, Y. Reading Comprehension Instruction for Students With Autism Spectrum Disorders: A Review of the Literature. **Focus on autism and other developmental disabilities.** Vol. 22, number 4, winter 2007. pp 259–267.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 188 f. 2011.

\_\_\_\_\_. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CORDIOLI, A. V. *et al.* **Psicofármacos: consulta rápida**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: S.H. KOLLER; M.C.P.P. COUTO; J.V. HOHENDORFF (Orgs) **Manual de Produção Científica**. Porto alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA-ROSA, A. **Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, D.L. da, **Um autista muito especial**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 83-88.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak ed., 2013.

DÁNTINO, M. E. F.; VINIC, A.A. Representação cinematográfica dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo -TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 314-327.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. Trad. Luiz A. de Araujo. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

DOUNIS, A. B. **Atividade Docente e Inclusão: as mediações da Consultoria Colaborativa**. 2013. 280f.. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2013.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

FAERMAM, L. A. A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas** – UNITAU. Volume 7, número 1, Taubaté-SP. p. 41-56, jan-jun. 2014.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FONSECA, M.; BRIDI, F.R. de S. A atuação do profissional de apoio/monitor na Rede Privada de Ensino. In: **XI - Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação** - ANPEd Sul, 2016, Curitiba, PR. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais, 2016.

FONSECA, M. **Das Políticas de Inclusão Escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – 65f. Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param: crianças, “TDAH” e escola**. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREITAS, M. T. de A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2010. p. 13 – 24.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

FUMES, N. L. F.; BARBOSA, M. O. **A inclusão do educando com deficiência na Universidade Federal de Alagoas: por quais caminhos estamos trilhando?** Projeto de pesquisa - Programa Institucional de Bolsas De Iniciação Científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL, 2008.

FUMES, N. L. F., **O educando com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió**. Projeto de pesquisa - Programa Institucional de Bolsas De Iniciação Científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL, 2009.

\_\_\_\_\_, **A atividade docente e o atendimento das necessidades educacionais de universitários/as com deficiência na Universidade Federal de Alagoas**. Projeto de pesquisa - Programa Institucional de Bolsas De Iniciação Científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL, 2010.

\_\_\_\_\_. *et al.* A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014.

FUMES, N. L. F.; DOUNIS, A. B. Formação continuada do docente para a inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa e a autoconfrontação. In: AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.pp. 249-264.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações** Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 43-56 2016.

\_\_\_\_\_. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (org.) **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC, 2017. pp.19-66.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 01 n. 24, p. 17-26, junho 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GÓES, M. C. R. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. In: **Anais III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. São Paulo: ABPEE, 2007. v. 1. p. 1-12.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 198 f. São Carlos: UFSCar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: appris, 2015.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

GONÇALVES, M.G.M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A.A., SILVA, N.R.; MARTINS, S. T.F. (orgs.) **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**. Trad. Cristina Cavalcanti. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

GRINKER, R.R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Trad. Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 609-620, nov. 2016.

HAAS, C. "**Isto é um jogo**": imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 217 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

HIGASHYDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014

HO, H. Campanha nacional pelos direitos e pela assistência das pessoas com autismo 2011/12. In: MELLO, A. M. S.; ANDRADE, M. A., HO, H.; SOUZA DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.p. 37-63.

INEP - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso: 12 set. 2017.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

\_\_\_\_\_. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004b.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R.M. **APAE:1954 a 2011: Algumas reflexões**. Campinas-SP: autores associados, 2013.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação-crítico-colaborativa como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 141-162.

JESUS, D. M., CAIADO, K.R.M.; RIBEIRO, L.H.C. Educação Especial, políticas e contextos: o caso de Cariacica. **Comunicações**. Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 57-79 2016.

LAGO, M. **Autismo na Escola: ação e reflexão do professor**. 2007. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. 171f. (dissertação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LAMPREIA, C. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira, 2008.

LAPLANE, A. L. F. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos** atuais. São Paulo: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p.224-244.

\_\_\_\_\_; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Teias**. v. 17. n. 46, p. 40-55, 2016.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010.. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 111f. 2010.

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo**: manual prático de intervenção. 2 ed. Lisboa, Porto: Lidel, 2012. pp. 159-165.

LIMA, S.M.; LAPLANE, A.L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2016, vol.22, n.2, pp.269-284.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1943/1997.

MACEDO, E. C.; ORSATI, F. **Comunicação alternativa**. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

MACEIÓ. **Edital nº 01/2006** – SEMARHP / SEMED: concurso público. Diário Oficial do Município. Maceió, 8 fev. 2006. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwji1aiA7aLIAhXE1x4KHYJIC2k&url=http%3A%2F%2Fstat.correioweb.com.br%2Fconcursos%2Farquivos%2Fedital\\_maceio.doc&usg=AFQjCNE7jAI7Uc9tuGE8bOixPKfs4Qa9Ig&sig2=F7UFGeqzpx1XvKg3fd\\_IJQ&bvm=bv.104317490,d.dmo](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwji1aiA7aLIAhXE1x4KHYJIC2k&url=http%3A%2F%2Fstat.correioweb.com.br%2Fconcursos%2Farquivos%2Fedital_maceio.doc&usg=AFQjCNE7jAI7Uc9tuGE8bOixPKfs4Qa9Ig&sig2=F7UFGeqzpx1XvKg3fd_IJQ&bvm=bv.104317490,d.dmo)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 01/2008**. Secretaria Municipal de Administração, Recursos Humanos e Patrimônio, Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Saúde. Maceió, 2008. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-maceio-al-1461-vagas>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei delegada nº. 01** de 26 de junho de 2014. Reorganiza a estrutura administrativa dos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta integrantes do poder executivo do município de Maceió e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2014/06/Diario\\_Oficial\\_27\\_06\\_14\\_PDF.pdf](http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2014/06/Diario_Oficial_27_06_14_PDF.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal nº 6.493**, de 23 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Maceió, 24 nov. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Lei municipal nº 6374** de 06 de abril de 2015 que institui o dia mundial de conscientização da síndrome Espectro Autista em Maceió e dá outras providencias. Câmara municipal de Maceió, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 01/2016**-Conselho Municipal de Educação de Maceió - COMED /Maceió. 2016a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal Educação. **Guia de Educação Especial para a inclusão na rede municipal de Maceió**: princípios, orientações e práticas. Maceió: Viva, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Lei municipal nº 6529** de 04 de fevereiro de 2016 que estabelece princípios para a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e dá outras providências. Câmara municipal de Maceió, 2016c.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 01/2017**. Município de Maceió. Concurso público do município de Maceió. SEMED - fundamental e superior. Disponível em: <<http://www.copeve.ufal.br/index.php?opcao=concurso&idConcurso=2962552>>. Acesso em 30 nov. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Edital Nº 02/2017**. Município de Maceió. Concurso público do município de Maceió. SEMED – médio. Disponível em: <<http://www.copeve.ufal.br/index.php?opcao=concurso&idConcurso=2962554>>. Acesso em: 30 nov. 2017b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Parceria garante atenção especializada a alunos com deficiência**. 2017. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/2017/04/parceria-garante-atendimento-especializado-a-alunos-com-deficiencia/>>. Acesso em: 21 nov. 2017c.

MARTINS, A.D. F.; GÓES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, 2013.

MARTINS, L.M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A.A., SILVA, N.R.; MARTINS, S. T.F. (Orgs.) **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

MARTINS, C. P. **Face a face com o Autismo** – será a Inclusão um mito ou uma realidade? 255f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.

MARTINS, L.M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006, 138f. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. 175- 189

MELLO, A. M. S.; ANDRADE, M. A., HO, H.; SOUZA DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

\_\_\_\_\_. História da AMA. In: MELLO, A. M. S.; ANDRADE, M. A., HO, H.; SOUZA DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.p. 21-36.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. O. VIEIRA, A. B.; de OLIVEIRA, I. M. (Orgs.) **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. pp. 60-83.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, 13-29, 2012.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.349-366.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. 160f. Rio de Janeiro, 2012.

MERCADO, E. L.O; FUMES, N. L.F.A Educação Especial no município de Maceió: das Classes Especiais às Salas de Recursos Multifuncionais. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). **Anais...** São Carlos- SP. 2016. p. 01-20.

MERCADO, E. L. DE O. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. 320f. Universidade Federal de Alagoas. 2016.

MICCAS, C., VITAL, A. A. F.; D’ANTINO, M. E. F.; Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo. **Rev. Psicopedagogia**. 31(94): 3-10. 2014.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.183f. São Carlos: UFSCar, 2012.

MONTE, F.R.F.; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <[http://www.socialiris.org/Fórumautismo/materiais/praticas\\_da\\_inclusao.pdf](http://www.socialiris.org/Fórumautismo/materiais/praticas_da_inclusao.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade**. Tese de doutorado. 233f. São Paulo, 2008.

NEVES, A. J.; ANTONELLI, C. S.; SILVA, M. G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educ. rev.** [online], vol.30, n.2, pp. 43-70, 2014.

NEVES, P. F. de A. C. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: Análise Crítica da Produção Discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n.5, p. 113-126, 1999.

NUNES, D. R. P. Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 279-292.

NUNES, F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NUNES, F.; ORTEGA, F. Ativismo político de pais de autistas no Rio de Janeiro: reflexões sobre o “direito ao tratamento”. **Saúde Soc.** São Paulo, v.25, n.4, p.964-975, 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Décima Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com à Saúde (CID)**. Tradução centro colaboradores da OMS para a classificação de doenças em Português. 8 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Portugal, 2004.

\_\_\_\_\_. Organização Mundial da Saúde. **Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão preliminar para discussão. Genebra, 2013.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. C. **O trabalho do professor de Educação Especial: considerações sobre a profissionalização docente**. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. 2012

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. 317 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PASTORIZA, T. B. **Ensino de geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental I: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. -1.ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, A.C.S., BARBOSA, M.O., SILVA, G. G.; ORLANDO, R. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação de mestrado. 181 f. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014a.

PEREIRA, M. de F. S. C. **O professor inclusivo: uma invenção contemporânea**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014b.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Editora Loyola. 2010.p.63-76.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V.L. T.; ALMEIDA, L. R. De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.754-771.

PLETSCH, M. D.. A escolarização de alunos com deficiência mental/intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 1, p. 239-250, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAYMUNDO, D. N. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A. C. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 425-440, ago. 2017.

RIESGO, R. Neuropediatria, autismo e educação. In: SCHMIDT, C (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papyrus, 2013.pp 43-60.

RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. V. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2ed. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 1. 2010.

ROSEMBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S. ; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SANFELICE, J.L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 29-40, novembro 2006.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior**. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) –Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. 133f. Maceió, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política de educacional**. 4 ed. rev. Campinas, SP: autores associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 197-225.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

\_\_\_\_\_. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e

práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **‘Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHOVANEC, J. **Sou autista**: o extraordinário testemunho de um génio à parte. Cordova: Oficina do livro, 2014.

SCHREIBER, D. V. A. F. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, R. M. C. (org.) **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC, 2017. pp.161-210.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37- 42.

SEMED MACEIÓ, Secretaria Municipal de Maceió. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**: rede pública municipal de Maceió. Maceió: Viva Editora, 2014.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Maceió. **Diretrizes da avaliação da/para aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió**. Maceió: Viva Editora, 2016b.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite**: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Rio de Janeiro, 124p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista portuguesa de educação**. Año/vol 16, nº02. Universidade do Minho, 2003, pp 07-24.

SIGOLO, S. R. L.; OLIVEIRA, A. M. L. A. Relação família escola e o processo de inclusão escolar: Subsídios para orientação familiar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2008.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SILVA, F. K. R.; CALHEIROS, D. S.; FUMES N. L. F. O professor da educação especial de Maceió frente ao trabalho nas salas de recursos multifuncionais. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2012.

SILVA, K. S. B. P.; MARTINS, L. A. R. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? IN: MARTINS, L. A. R. *et al.* **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 73-78.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

SOUSA, T.L.; COLARES, A.A. O papel do coordenador pedagógico como mediador na formação continuada de professores. In: COLARES, M.L.I.S.; XIMENES-ROCHA, S. H. (orgs.). **O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba: CRV, 2016, p. 35- 46.

SZABO, C. B. **Autismo**: um mundo estranho. 3 ed. São Paulo: Edicon, 2005.

TALARICO, M. V. T. da S.; LAPLANE, A. L. F. de. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Comunicações** Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 43-56 2016.

TANNUS-VALADAO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese de doutorado. 248f. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

TARTUCI, D.; SILVA, M. R.; FREITAS, A. O. A formação dos professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

TELLES, C. M. A. **O(s) obscuro(s) dizer(es) de mães sobre o autismo de seus filhos**. Dissertação de mestrado. 170f. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

TIBYRIÇÁ, R. F. Direito à educação das pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo: uma análise a partir de decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. In: CAIADO, K. R. M, BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 18.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, T. **Conversa franca sobre autismo**: guia para pais e cuidadores. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas-SP: Papirus, 2004.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 4ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. O Diagnóstico e a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**:

configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

VASQUES, C. K; BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 326 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2012.

VIEIRA, A. B., HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; RAMOS, I. O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. O. VIEIRA, A. B.; de OLIVEIRA, I. M. (Orgs.) **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.pp. 106-125.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: Fundamentos da defectologia. Trad. Julio Guillermo Blank. Madri: Visor Dis, 1983/1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole.*et al.* Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.

WILLIAMS, C., WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

WING, L. A abordagem educacional para crianças autistas: teoria prática e avaliação. In.: GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1979/1997.

ZEPPONE, R. M. O.; BRITO, J. Ensino superior e pessoas com deficiência: mapeamento de teses e dissertações. In: CAIADO, K. R. M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p.93-114.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos, 2014.140f. São Carlos: UFSCar, 2014.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL PARA AS  
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR**

1. Qual o seu nome?
2. Função que desempenha? Há quanto tempo?
3. Qual a sua formação? Durante sua formação você teve alguma disciplina relacionada a educação especial, ou teve alguma formação nesta área. Quando e onde?
4. Durante sua trajetória você teve alguma experiência com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Quais? Como foram? E na vida pessoal, você tem alguma experiência com pessoas com TEA?
5. Para você o que é o TEA?
6. Você acredita que a criança com TEA aprende conteúdos escolares? De que forma?
7. O que você entende por inclusão de alunos com TEA? Como você avalia essa inclusão?
8. Você realiza atendimentos junto a alunos com TEA? Quantos? Qual a frequência?
9. Como é o AEE [ou aula] para o aluno com TEA? Como é feita a avaliação?
10. Quantos profissionais estão envolvidos junto a estes alunos?
11. Já participou de programas, cursos e projetos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva voltada ao TEA? Se sim, quais? Como foi?
12. Como é realizada a formação dos professores [profissionais de apoio escolar/coordenador pedagógico] que atuam no AEE [na escola] junto aos alunos com TEA?
13. Como você avalia a sua formação para realizar o atendimento junto ao aluno com TEA?
14. Quais são as ações da SEMED para atender o aluno com TEA?
15. O que é necessário para ampliar a inclusão (acesso, permanência e aprendizagem) de alunos com TEA nas escolas municipais?
16. Quais apoios foram disponibilizados pela coordenação[ou direção] para atender as necessidades destes alunos?
17. E em relação aos outros professores. Você sabe se estes profissionais recebem algum apoio da coordenação da Educação especial? Se sim, quais?
18. Ainda em relação aos outros professores, como você avalia as atitudes e ações com relação a presença dos alunos com TEA?
19. Como você analisa a prática pedagógica dos professores de sala junto a estes alunos?
20. Como você avalia o ensino oferecido aos alunos com TEA?
21. Você faz planejamento? E você pensa na criança com TEA?

22. Como você faz o planejamento de suas atividades para com o estudante com TEA? Tem alguma modificação?
23. Qual teoria embasa seu trabalho docente?
24. Como é organizado seu dia? E em relação ao trabalho?
25. Qual sua rotina semanal?
26. Você está satisfeita com sua remuneração atual?
27. O que você espera dessa pesquisa?
28. Como eu posso colaborar com o cotidiano escolar envolvendo o estudante com TEA?
29. Você gostaria de acrescentar alguma coisa a mais?

**APÊNDICE B -ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Local:

Nome do Professor:

Disciplina:

Nome do estudante:

Dia da aula:

Horário:

Duração da aula:

Quantidade de estudantes:

Ambiente/local:

Materiais utilizados na aula ou no AEE:

Participação dos estudantes:

Atividades realizadas na aula ou no AEE:

Desenvolvimento do estudante com TEA:

Interação estudante com TEA com os outros estudantes:

Relação/tratamento dos demais estudantes com o estudante com TEA:

As limitações ou pontos fracos do AEE e/ou da sala de aula diante as atividades propostas para o estudante com TEA:

Descrições gerais da pesquisadora sobre o momento observado:

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A AUTOCONFRONTAÇÃO  
SIMPLES**

1. Você poderia descrever a cena que acabamos de assistir? Você lembra desta atividade?
2. O que você havia planejado para esta atividade? Qual sua intenção para com ela?
3. Quais objetivos você tinha elencado para esta atividade?
4. Você acredita que alcançou estes objetivos? Por quê?
5. Você percebe o que de fato realizou? E o que você deixou de realizar?
6. O que te impediu de realizar o que você planejou (pretendia)?
7. O aluno possuía o conhecimento para executar esta atividade? Por quê?
9. O que você faria de diferente se fosse realizar novamente esta mesma atividade?
10. Que pensamento você possui ao observar e refletir sobre a cena assistida?
11. O que você achou de se observar em vídeo?

## APÊNDICE D – IMAGENS DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES

### Sessões de autoconfrontação com a professora do AEE

As atividades executadas envolviam encaixe e reconhecimento das partes do corpo humano (Figura 1); exercício com as letras do nome do estudante, bem como atividade de pareamento e reconhecimento das cores (Figura 2). Os objetivos das atividades consistiam em estimular a criança a reconhecer as partes do corpo humano, das letras do nome e cores.

Figura 1 – Autoconfrontação 1 – professora do AEE (episódio 1)



Fonte: Elaborada pela autora

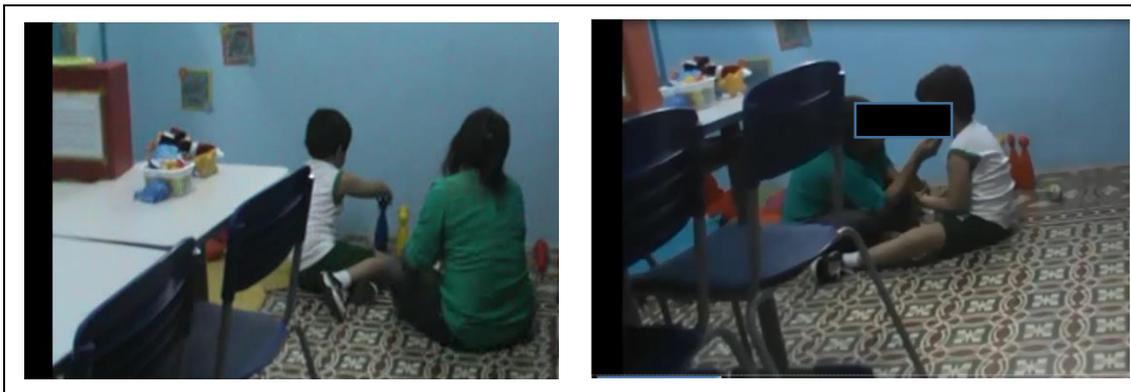
Figura 2 – Autoconfrontação 1 – professora do AEE (episódio 1)



Fonte: Elaborada pela autora

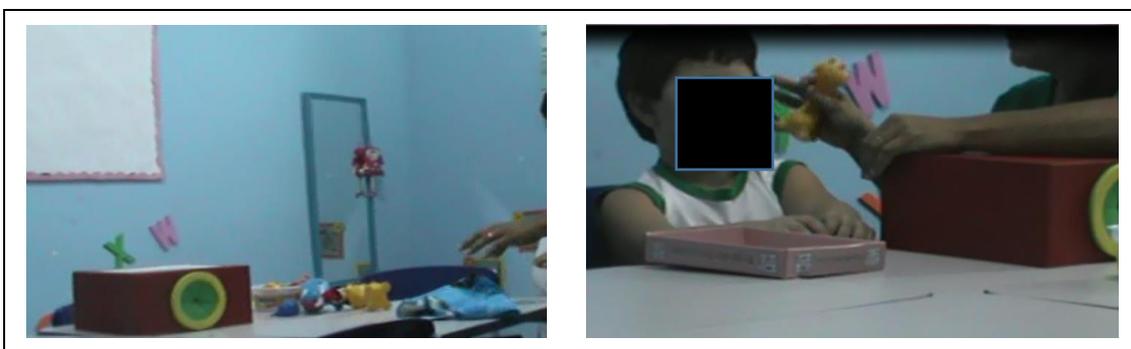
O segundo episódio, da autoconfrontação 1, iniciou com a atividade do jogo de boliche com os numerais de 1 a 5 (Figura 3), nos quais a professora estimulava a fala dos números e cores e uma segunda atividade com uma caixa sensorial (Figura 4) que possibilitava ao estudante colocar a mão e tirar objetos da caixa realizando a transposição.

Figura 3 – Autoconfrontação 1– professora do AEE (episódio 2)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 4 – Autoconfrontação 1– professora do AEE (episódio 2)

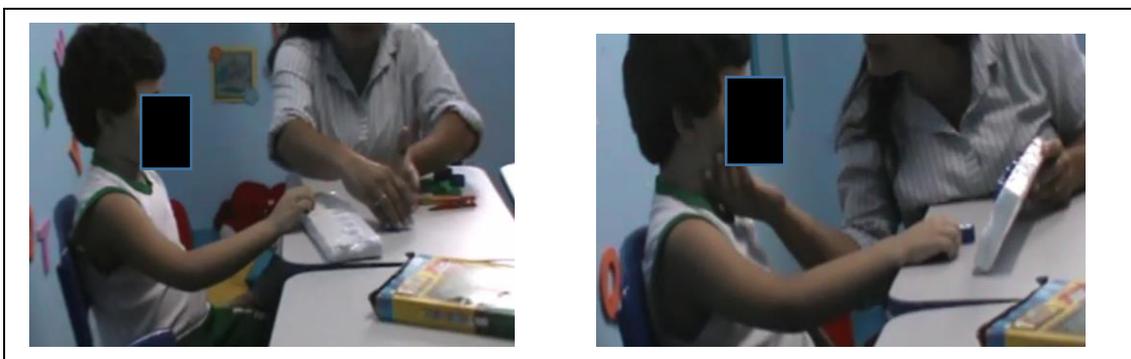


Fonte: Elaborada pela autora

As atividades tinham por objetivo nomear os objetos com suas respectivas cores e potencializar a fala.

O terceiro episódio foi realizado em atividade de mesa, com a utilização de uma atividade construída pela professora com isopor e tampinhas de garrafa (figura 5). No recurso utilizado na atividade havia as letras do nome do estudante e ele deveria encaixar nos espaços do isopor que já tinha as letras com o nome formado. A atividade tinha por objetivo o pareamento das letras, a formação do nome e reconhecimento dele.

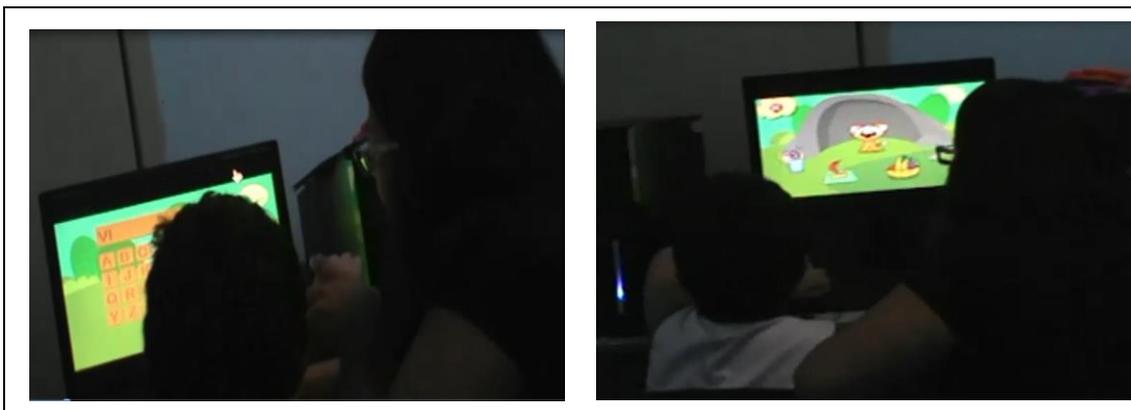
Figura 5 – Autoconfrontação 1– professora do AEE (episódio 3)



Fonte: Elaborada pela autora

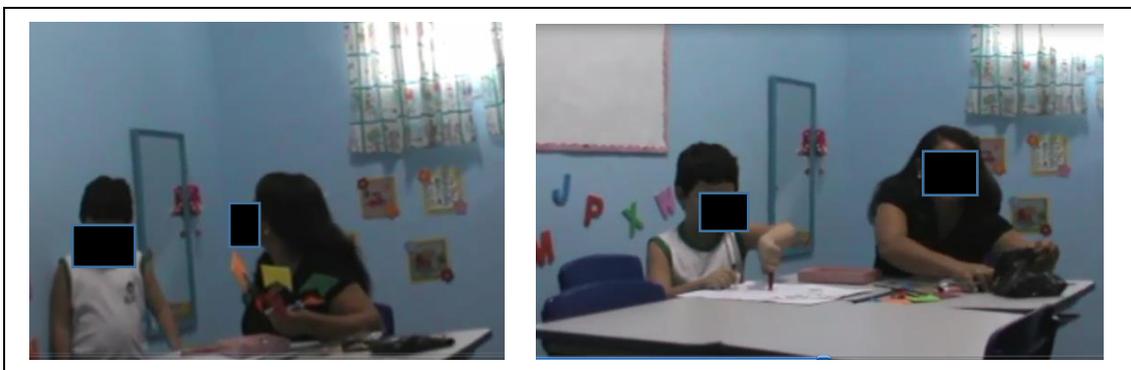
A segunda autoconfrontação com a professora do AEE teve duração de quarenta e oito minutos com dois episódios. No primeiro episódio buscava incluir atividades pedagógicas no computador com utilização de *software* (figura 6). Devido à resistência do estudante a professora optou por realizar outra atividade pedagógica sem utilização do computador. O segundo episódio consistia em observar bandeiras de São João e pintar o desenho delas segunda a cor da bandeira mostrada pela professora (figura 7).

Figura 6 – Autoconfrontação 2– professora do AEE (episódio 1)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 7 – Autoconfrontação 2– professora do AEE (episódio 2)

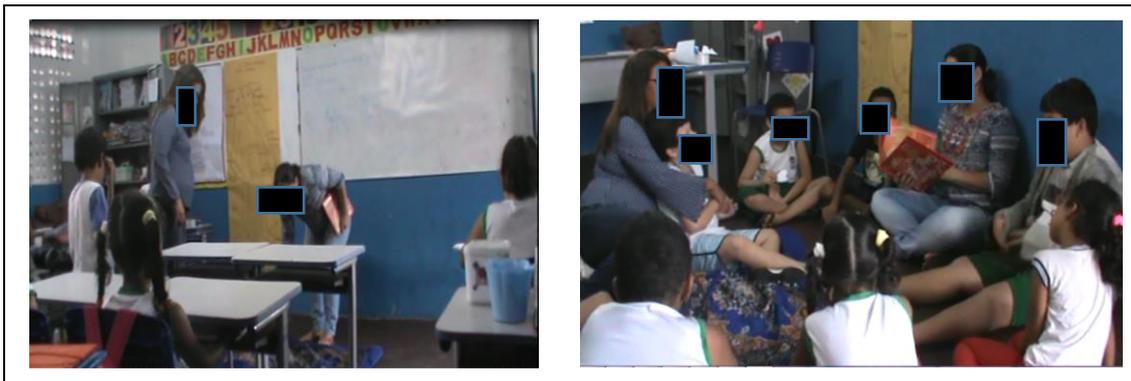


Fonte: Elaborada pela autora

### **Sessão de autoconfrontação com a professora da sala de aula**

O primeiro episódio foi relacionado ao final de um dia letivo, ao qual a professora realizou a contação de uma história para todos os estudantes da sala (figura 8). Nesse momento o estudante participou e a professora interagiu com ele.

Figura 8– Autoconfrontação 1– professora da sala de aula (episódio 1A)



Fonte: Elaborada pela autora

Após a contação da história a professora iniciou um diálogo com os estudantes sobre a história e as possíveis reflexões advindas dela (figura 9). Sendo que nesse momento a profissional de apoio escolar retirou a criança e foi organizar seus materiais para ir embora.

Figura 9–Autoconfrontação 1– professora da sala de aula (episódio 1B)



Fonte: Elaborada pela autora

O segundo episódio da autoconfrontação da professora da sala de aula com ênfase para a aula de português. Nela os estudantes se dirigiam ao quadro para ler e encontrar as palavras ditas pela professora na música do pato de Vinicius de Moraes (figura 10).

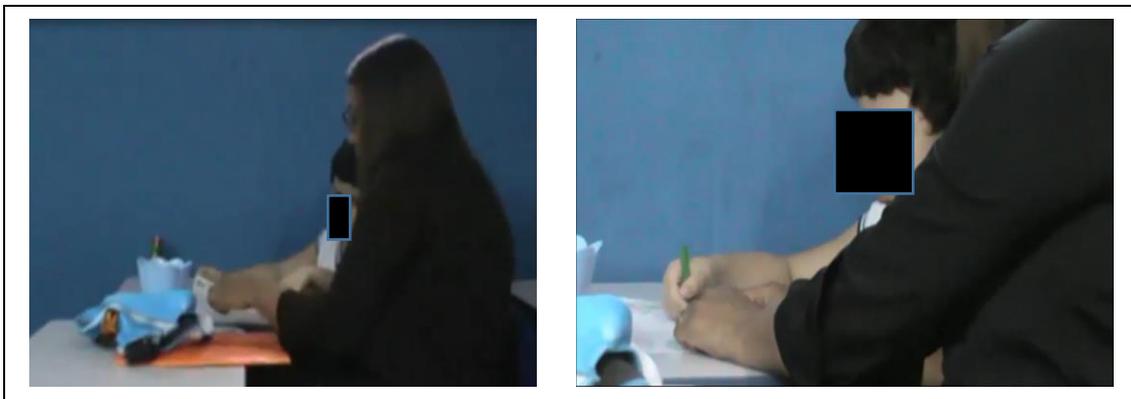
Figura 10 - Autoconfrontação 1– professora da sala de aula (episódio 2A)



Fonte: Elaborada pela autora

Enquanto acontecia a aula de português na sala de aula, Vitor coloria um desenho escolhido pela profissional de apoio escolar (figura 11) advindo da pasta de atividades do projeto nessa arca eu também vou da coordenadora pedagógica Amanda.

Figura 11 –Autoconfrontação 1– professora da sala de aula (episódio 2B)

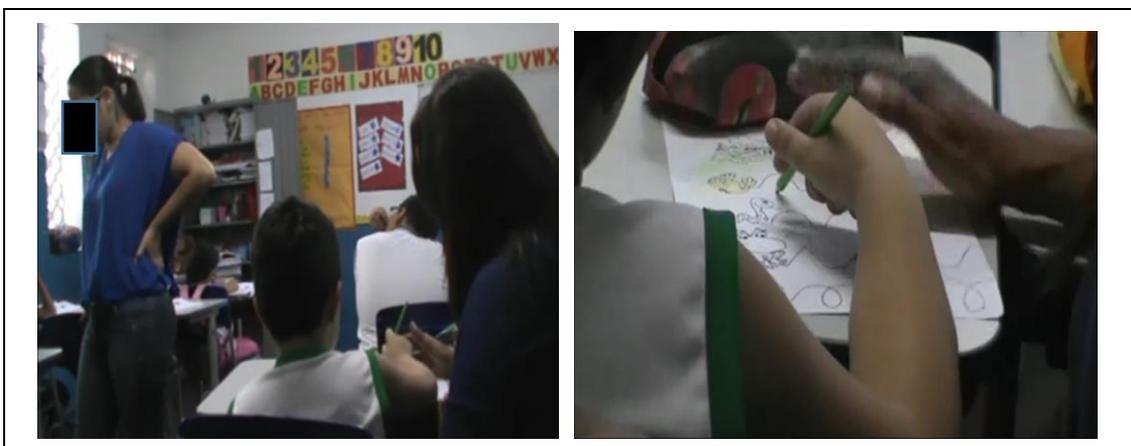


Fonte: Elaborada pela autora

### **Sessão de autoconfrontação com a profissional de apoio escolar**

A autoconfrontação com a profissional de apoio escolar foi realizada na escola com prévio agendamento e teve duração de uma hora e seis minutos com três episódios. No primeiro episódio a professora Raquel ministrava aula por meio da atividade do livro de matemática com conteúdo de subtração. A professora ia nas mesas de cada estudante sanar as dúvidas e Suely realizava com Vitor uma atividade de colorir e cobrir (figura 12) advinda da pasta de atividades de coordenadora pedagógica.

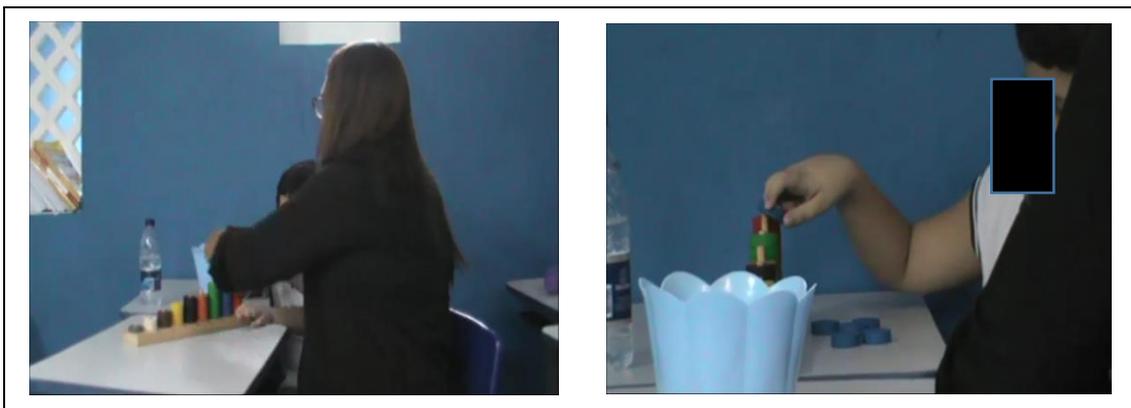
Figura 12 – Autoconfrontação 1– profissional de apoio escolar (episódio1)



Fonte: Elaborada pela autora

No segundo episódio a professora da sala de aula passou uma atividade numa folha de papel A4 e não deu atividade para o estudante com TEA. A profissional de apoio escolar se dirigiu ao armário e pegou um jogo de madeira de encaixe que ela havia retirado da SRM e com ele passou a trabalhar cores e números (figura 13). Inclusive esse recurso passou a ficar na sala de aula, sendo utilizada sempre que o estudante ficava em situação de estresse, visto que esse jogo o acalmava e o estudante se concentrava.

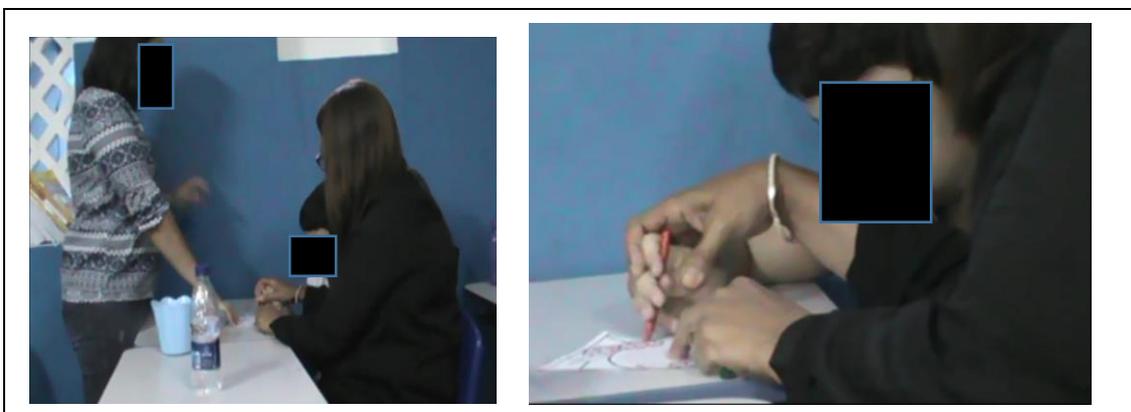
Figura 13 – Autoconfrontação 1– profissional de apoio escolar (episódio2A)



Fonte: Elaborada pela autora

Após a utilização do jogo de madeira a professora da sala de aula deu a todas as crianças um papel com um bilhete para o dia das mães. Enquanto todas as crianças colorem Vitor o faz apenas com a ajuda de Suely e com resistência. Raquel vai até ele, (figura 14) fala com Suely e com o estudante, contudo logo se retira. Devido a resistência Suely segura na mão de Vitor para que ele conclua a atividade.

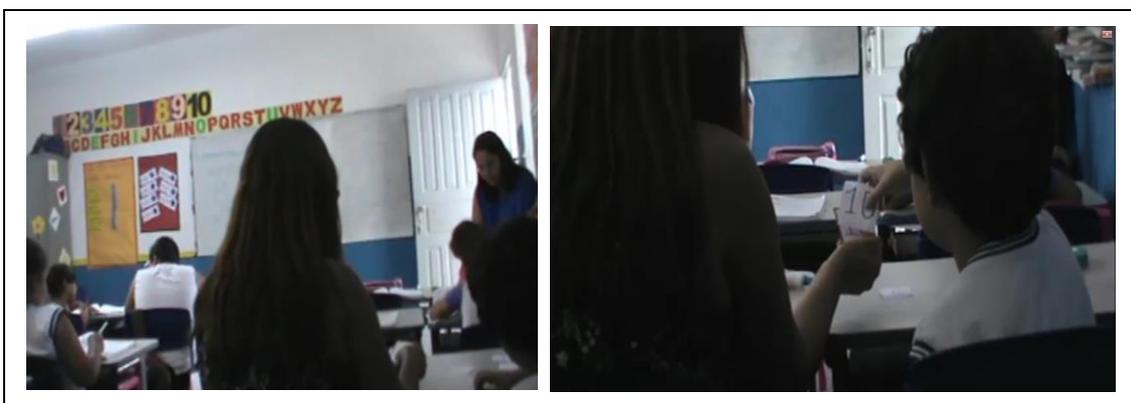
Figura 14 – Autoconfrontação 1– profissional de apoio escolar (episódio2B)



Fonte: Elaborada pela autora

No terceiro episódio exibido a profissional de apoio escolar na autoconfrontação simples há um momento impar em sala de aula. A professora leciona uma atividade com apoio no livro didático de matemática e a profissional de apoio escolar pega na caixa de Vitor uma atividade com números de um a dez confeccionada por ela. O estudante realiza emparelhamento e fala os números sempre que solicitado. Nesse momento Vitor não exibiu resistência a atividade e toda ela é realizada pela profissional sem o olhar da professora que sequer vai até a mesa do estudante, sendo que nesse momento ela acompanhava cada estudante na realização da tarefa individualmente (figura 15).

Figura 15 – Autoconfrontação 1– profissional de apoio escolar (episódio3)



Fonte: Elaborada pela autora

Após cada episódio foram feitas algumas perguntas que suscitavam a exposição dos pensamentos advindos a participantes após observarem sua prática junto ao estudante. A análise desse instrumento será realizada no capítulo da análise de dados. O intuito aqui é explicita-lo e expor como ele foi realizado.

**APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução 466/2012 do CNS)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Marily Oliveira Barbosa, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa “Trabalho docente e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em tempos de inclusão escolar”, sob minha responsabilidade, cujo objetivo é investigar o trabalho docente e desenvolver estratégias colaborativas com os professores de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que lecionem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa pesquisa justifica-se pela atual demanda de estudantes com TEA que tem ingressado na escola, despertando nos professores e comunidade escolar inúmeros desafios no que diz respeito a inclusão escolar e ao processo de ensino aprendizagem destes estudantes. Assim há necessidade de repensar sobre o trabalho docente voltado a estes estudantes. Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa com cada participante dizem respeito a 10 observações com apoio em videogravação, 3 sessões reflexivas (reuniões entre pesquisadora, professora da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado), 1 entrevista semiestruturada e 1 autoconfrontação simples e 2 autoconfrontações cruzadas (entrevista com apoio da gravação do trabalho docente realizado pelo professor da sala de aula e do atendimento educacional especializado).

Você foi selecionado por lecionar a estudantes com TEA e por possuir em sua escola o serviço de atendimento educacional especializado. Cabe ressaltar que sua participação não é obrigatória.

Os objetivos deste estudo são investigar o trabalho docente e desenvolver estratégias colaborativas com os professores de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que lecionem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). E, como objetivos específicos desvelar o trabalho docente proposto e realizado para estudantes com TEA na sala de aula comum e no AEE; refletir com os professores da sala de aula comum e do AEE seu trabalho docente realizado para estudantes com TEA; desenvolver estratégias colaborativas junto ao professor da sala de aula comum e do AEE, no sentido de auxiliar os professores a desvelar novas estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem para estudantes com TEA.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir a observação com apoio em videogravação, participação nas sessões reflexivas, entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples e cruzada. Os horários e locais da participação ficará a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Os benefícios esperados com esse estudo constituem uma importante contribuição ao conhecimento das condições do processo de escolarização de estudantes com TEA. Espera-se que o estudo desperte o interesse da academia para o aprofundamento do conhecimento relativo aos aspectos educacionais do desenvolvimento desta população, como também de introduzir o tema na pauta das discussões das políticas de educação nacional, com vistas a dar maior visibilidade ou ênfase a essa temática e promover ações que assegurem o ingresso, permanência e aprendizado escolar desses estudantes. Os benefícios que o pesquisado deverá esperar com a participação, mesmo que não

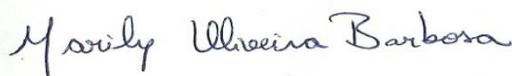
diretamente, são: a) refletir sobre o trabalho docente; b) obter conhecimentos atualizados sobre o TEA, bem como novas formas de trabalhar com o estudante que possua esse transtorno, c) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos da atuação como docente; e, d) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no atendimento educacional especializado e na sala de aula regular;

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, podendo ainda ser minimizados pela interrupção das observações, sessões reflexivas, entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples e cruzada se você manifestar oralmente ou apresentar sinais de cansaço, tensão ou desconforto. Caso haja a ocorrência de mal-estar físico ou psicológico durante as intervenções haverá acompanhamento e encaminhamento por parte do pesquisador para com o pesquisado aos serviços de saúde pública do estado ao qual a pesquisa estará sendo realizada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, haverá a utilização de nomes fictícios e proteção quanto aos dados obtidos.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que não haverá ressarcimento na pesquisa. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nos casos de dúvidas procure a pesquisadora: Marily Oliveira Barbosa



---

Marily Oliveira Barbosa

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Maceió/AL \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.**

---

Sujeito da pesquisa

## APÊNDICE F– MATERIAL DE APOIO PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – ARTIGO ESCRITO PELA AUTORA

### PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

**Marily Oliveira Barbosa**

As características apresentadas pelos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA<sup>72</sup>) diz respeito à tríade composta por prejuízos acentuados nas áreas de interação social e comunicação; bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades<sup>73</sup>.

Aos estudantes que possuem esse quadro é assegurada em diversos dispositivos legais<sup>74</sup> a matrícula em escola regular, bem como é preconizada sua inclusão escolar no que diz respeito ao acesso, permanência e aprendizado aos conteúdos escolares.

De fato, a inclusão desses estudantes requer inúmeras mudanças a ser realizada pela escola e pela comunidade que a cerca. Muitos dos professores não possuem formação adequada para lidar com esses estudantes e o sentimento de angústia e impotência por vezes permeiam seu trabalho docente. Assim inúmeras pesquisas de cunho colaborativo têm demonstrado avanços no conhecimento acerca do desenvolvimento escolar de estudantes público alvo da educação especial.

As políticas públicas preconizam que para haver efetivação na inclusão de estudantes com TEA faz-se necessário o acesso a sala de aula regular, o Atendimento Educacional Especializado<sup>75</sup> e a figura do auxiliar de sala (caso seja necessário). Nem todas as escolas públicas brasileiras contam com esses serviços.

É imprescindível salientar que esses serviços quando separados não possibilitam a inclusão do estudante com TEA, é necessário a parceria efetiva para que haja ascensão acadêmica pelo estudante, visto que para o aprendizado é necessário haver adequação dos conteúdos pedagógicos, bem como dos aspectos metodológicos. Todos os indivíduos são diferentes e apresentam formas

---

<sup>72</sup> O indivíduo com Transtorno do Espectro Autista ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, utilizadas geralmente como sinônimos, tais como: autista, indivíduos com autismo, síndrome do autismo, entre outros. Neste texto optamos por uniformizar o termo para transtorno do espectro autista (TEA), uma vez que a Lei 12764/2012 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012a).

<sup>73</sup> BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; BRASIL, 2012a; APA, 2013; LAPLANE, 2014.

<sup>74</sup> BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2011; 2012a; 2015.

<sup>75</sup> O AEE deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais, que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Trata-se de um serviço que objetiva contribuir para a inclusão escolar do público alvo da Educação Especial, integrando a proposta pedagógica da escola, com vistas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar.

diversas de obterem o conhecimento, principalmente o estudante com TEA que possui características que dificultam o acesso ao conhecimento da forma padronizada ao qual as escolas que ainda se utilizam dos métodos tradicionais realizam.

Cabe salientar que estudos<sup>76</sup> demonstram que o estudante com TEA é capaz de realizar diversos progressos no ambiente escolar. Dentre esses, destacamos a ampliação de suas interações sociais junto aos colegas de sala e a melhora nas condições cognitivas, inclusive em relação à interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um avanço no processo de inclusão destes estudantes.

Os estudantes dentro da escola regular possuem professor de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o auxiliar de sala. Esse profissional é contratado sem possuir formação em nível de licenciatura e por vezes não possui conhecimentos pedagógicos e experiência para desenvolver ações de ensino. Indubitavelmente “Sua precária formação não o instrumentaliza adequadamente para oferecer alternativas diferenciadas de acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares” (PEREIRA, 2014, p. 31). Inclusive há indefinições desse profissional, ocasionando por vezes sobrecarga de trabalho.

Nesse sentido há necessidade de parceria entre o auxiliar de sala e o professor da sala de aula, bem como do professor do AEE. Cada profissional possui um saber único que quando socializado, potencializa o desenvolvimento da qualidade educacional voltado para todos os estudantes. A inclusão escolar não pode estar nas mãos de um único profissional.

Para auxiliar no trabalho dos profissionais que atuam diretamente com o estudante com TEA há o Plano Educacional Individualizado (PEI), que embora ainda não seja utilizado em larga escala em nível de Brasil<sup>77</sup>, fornece uma forma de organização e auxiliar no desenvolvimento educacional.

O PEI é um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo elaborado de forma colaborativa pelos professores, profissionais que atuam com o estudante e família. Esse recurso possibilita a individualização do ensino para estudantes que não conseguem acompanhar o desenvolvimento da turma, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem do estudante possibilitando através de sua construção e execução o sucesso das ações docentes (PEREIRA, 2014).

Cabe ressaltar que ele não é um documento burocrático, mas sim um plano a ser seguido cotidianamente por toda a comunidade escolar, inclusive pelos familiares do estudante. Nele haverá a identificação clara dos pontos positivos do estudante e das necessidades dele quanto ao processo de aprendizagem<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> BRIDI, FORTES; BRIDI FILHO, 2006; GOMES, 2011; BARBOSA; FUMES, 2016.

<sup>77</sup> TANNUS-VALADÃO, 2013; PEREIRA, 2014.

<sup>78</sup> TANNUS-VALADÃO, 2014.

Muitos estudantes com TEA tem dificuldade de acompanhar os conteúdos escolares da turma no qual encontra-se matriculado. Há discrepâncias quanto ao nível de conhecimento que o estudante possui para estar na sala, sendo que a legislação brasileira atual potencializa o prosseguimento do estudante nas demais séries escolares evitando a distorção idade/série. Contudo inúmeros estudos têm demonstrado a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos escolares por crianças com TEA, desde os relacionados a rotinas escolares, bem como aspectos de leitura, escrita e demais conteúdos.

O PEI auxilia na inclusão escolar, principalmente no que diz respeito a permanência e aprendizagem de conteúdos escolares, fornecendo inclusive um norte a ser seguido no desenvolvimento acadêmico do estudante. Diminuindo inclusive a sensação de despreparo que muitos professores sentem ao lecionar estudantes com TEA<sup>79</sup>. Cabe salientar que deve haver consonância com o currículo comum e com o projeto político pedagógico da escola.

No PEI é necessário haver a contemplação das habilidades acadêmicas, tais como, linguagem oral, escrita e matemática; Habilidades de vida diária- Atividade de alimentação como o lanche, ida ao banheiro; Inteligências do sujeito relacionadas as habilidades que o aluno apresenta para compreender o conteúdo ministrado; Metas/objetivos –conhecimentos priorizados para o estudante, dentro de um grupo de objetivos pré-estabelecidos para a série a qual o estudante frequenta, considerando o nível de conhecimento atual do indivíduo com TEA e a apropriação de conteúdos/conceitos básicos condizentes com a sua faixa etária; Metodologia/ Recursos didáticos – Trata-se de um conjunto de dispositivos tais como recursos naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais que favorecem a aprendizagem do aluno. Contempla ainda estratégias de ensino que respeitem as especificidades do aluno com TEA, e Avaliação - Registro de situações significativas que o professor considerar durante a realização das atividades acadêmicas e funcionais propostas<sup>80</sup>. A avaliação do PEI deve ser realizada durante o ano letivo em vigor, observando possíveis progressos e alterações que potencializem o processo de escolarização.

A seguir há um modelo de PEI a ser construído em parceria pela professora da sala de aula, professora do AEE, auxiliar de sala, família, pesquisadora e demais envolvidos com o estudante.

## **PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**

**NOME DO ALUNO:**

**DATA DE NASCIMENTO:**

**TURMA:**

---

<sup>79</sup> TANNUS-VALADÃO, 2014.

<sup>80</sup> PEREIRA, 2014

**PROFESSORA:**

**CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE:**

<b><u>POTENCIALIDADES:</u></b>	<b><u>DIFICULDADES:</u></b>

**INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS (Funções Cognitivas)**

<b><u>Habilidades motoras/sensório motoras</u></b>	<b><u>Habilidades sócio afetivas:</u></b>
<b><u>Habilidades conceituais /acadêmicas</u></b>	<b><u>Habilidades sensório perceptivas</u></b>

<b><u>Percepção espacial/temporal:</u></b>	<b><u>Motivação:</u></b>
<b><u>Interação/Comunicação</u></b>	<b><u>Habilidades da vida diária</u></b>

**METAS/OBJETIVOS:**

**METODOLOGIA/ RECURSOS DIDÁTICOS:**

**AVALIAÇÃO:****EXPLICITAÇÃO SOBRE AS FUNÇÕES COGNITIVAS<sup>81</sup>**

<p><b><u>Habilidades motoras/sensório motoras</u></b></p> <p>Sentar, andar, correr, arremessar, pular, dançar, coordenação motora fina e coordenação visuo motora; auto identificação, localização de partes do corpo, equilíbrio, ritmo, agilidade, expressão corporal, lateralidade.</p>	<p><b><u>Percepção espacial/temporal</u></b></p> <p>Organização do corpo no espaço, sentido de direção, direita e esquerda, discriminação figura fundo, discriminar figuras geométricas; antes agora, depois, dia noite, semana, mês, ano, hora</p>
<p><b><u>Habilidades conceituais /acadêmicas</u></b></p> <p>Contar, associar símbolos, quantificar, identificar, classificar, generalizar, discriminar por classe, relações lógicas, calcular; Leitura, escrita, produção e interpretação de diferentes gêneros textuais.</p>	<p><b><u>Motivação</u></b></p> <p>Manter o interesse e curiosidade durante uma atividade.</p>
<p><b><u>Habilidades da vida diária</u></b></p> <p>Lanchar com autonomia, ida ao banheiro, solicitar ajuda.</p>	<p><b><u>Interação/Comunicação</u></b></p> <p>Ampliar vocabulário, utilizar comunicação alternativa;</p>
<p><b><u>Habilidades sensoriais perceptivas</u></b></p> <p>Discriminar cores, identificar semelhanças e diferenças, discriminar intensidade e localização do som, identificar objetos, texturas, temperatura, atenção seletiva e dirigida – objetos e pessoas.</p>	<p><b><u>Habilidades sócia afetivas</u></b></p> <p>Expressar-se verbalmente – pensamentos, ideias e sentimentos, capacidade de relacionar-se com o outro e ser aceito pelos companheiros, assumir responsabilidades sociais, demonstrar independência/autonomia.)</p>

<sup>81</sup> Adaptado do Modelo PEI do AEE da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba – Spe do exposto no estudo de Pereira (2014).

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Autism Spectrum Disorder. Washington, DC: APA, 2013. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- BELISÁRIO FILHO, J. F. CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Resolução 2/2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2001.
- \_\_\_\_\_, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: FNDE, 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. Nota técnica nº 24 / 2013 MEC / SECADI / DPEE. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC, 2013.
- BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p.63-74.
- PEREIRA, D. M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Dissertação de mestrado. 181 f. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.
- TANNUS-VALADAO, G. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese de doutorado. 248f. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

**APÊNDICE G–PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO –ESCRITO PELA  
AUTORA E PARTICIPANTES DA PESQUISA NAS SESSÕES DE DIÁLOGOS  
PEDAGÓGICOS**

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**

**Amanda; Carol; Marily; Raquel; e, Suely.**

**NOME DO ALUNO:** Vitor

**DATA DE NASCIMENTO:**

**TURMA:** 2º ano A

**PROFESSORA:** Raquel

**CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE:**

<p><b><u>POTENCIALIDADES:</u></b></p> <p>Não agressividade;          Demonstra sentimentos e vontades;          Desenvoltura em atividades com colagem;          Linguagem assertiva (solicitação);          Atenção para desenvolver determinadas atividades;          Aumento no tempo de permanência na atividade;          Ampliação da linguagem verbal (vocabulário);          Identificação de seus ambientes escolares (sua sala, banheiro...);          Acolhido pela turma</p>	<p><b><u>DIFICULDADES:</u></b></p> <p>Pouca linguagem verbal (oralidade);          Manter-se na sala durante o período escolar;          Interação social;          Aprendizagens acadêmicas          Coordenação motora fina</p>
--	---

**INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS (Funções Cognitivas)**

<p><b><u>Habilidades motoras/sensório motoras</u></b></p> <p>Desenvolver a coordenação motora fina;          Desenvolver a coordenação viso motora;          Localização das partes do corpo;          Desenvolver o tônus muscular (apreensão do lápis)          Atenção</p>	<p><b><u>Habilidades sócio afetivas:</u></b></p> <p>Aumentar a expressão pela linguagem verbal;          Desenvolver autonomia na realização das tarefas;          Desenvolver atividades com outros colegas de sala;          Sistema de tutoria (sentar-se com outro colega);</p>
<p><b><u>Habilidades conceituais /acadêmicas</u></b></p> <p>.Identificar escrita dos números (1 – 10);          Conhecer as letras;          Identificar escrita do nome (Amaro Vitor);          Diferenciar letras e números;          Classificar e generalizar.          Igualdade;          Associação</p>	<p><b><u>Habilidades sensório perceptivas</u></b></p> <p>Discriminar cores;          Identificar semelhanças e diferenças;          Identificar objetos          Atenção seletiva.</p>

<p><b><u>Percepção espacial/temporal:</u></b></p> <p>Discriminação figura fundo; Discriminar figuras geométricas; Trabalhar expressão corporal; lateralidade</p>	<p><b><u>Motivação:</u></b></p> <p>Estimular o interesse nas atividades pedagógicas;</p>
<p><b><u>Interação/Comunicação</u></b></p> <p>Ampliação do vocabulário; Solicitações por meio da linguagem verbal; Manter comunicação com os pares (colegas de turma)</p>	<p><b><u>Habilidades da vida diária</u></b></p> <p>Ida ao banheiro; Lanche saudável</p>

### **METAS/OBJETIVOS:**

Desenvolver atividades pedagógicas elevando o nível de aprendizagem dos conteúdos escolares, tais como escrita, leitura e matemática de acordo com o nível do Vinícius.

### **METODOLOGIA/ RECURSOS DIDÁTICOS:**

Atividades para desenvolver a coordenação motora – atividades com pontilhados;  
Atividade de corte com utilização da tesoura  
Atividades para colorir; cortar, colagem com barbante, palitos de picolé para delimitar o espaço, lã e aos poucos quando ele desenvolver os limites da pintura (colorir) ir tirando.  
Músicas para trabalhar partes do corpo humano  
Trabalhar com atividades utilizando objetos concretos (tampinhas, desenhos...)  
Utilização de matérias didáticos com a utilização de velcro.  
Adicionar materiais/suportes visuais para o desenvolvimento da aprendizagem (numerais, alfabeto...)  
Atividade de identificação das letras do seu nome no alfabeto;  
Atividades com o nome próprio e identificação.  
Utilização do lúdico;  
Ensino das letras junto com a aula em quadro da sala de aula.  
Atividades de acordo com a disciplina que está sendo lecionada para a turma.

#### Recursos:

Encaixe de peças onde a criança comece a usar o indicador e o polegar para fazer o movimento de pinça. Também ensinamos a rasgar e amassar papéis.

### **AVALIAÇÃO:**

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Trabalho docente e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em tempos de Inclusão escolar

**Pesquisador:** MARILY OLIVEIRA BARBOSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51999615.6.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.435.702

**Apresentação do Projeto:**

O ingresso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular é relativamente recente e desperta nos educadores desafios, provocando angústias e dúvidas. A parcela de estudantes que optam pela escola regular como locus de aprendizagem, precisam de uma assistência pedagógica de qualidade, que busque o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. De uma forma geral, pode-se afirmar que estes estudantes requerem da escola e dos professores a adoção de novas práticas pedagógicas. Assim, faz-se necessário a utilização de metodologias diferenciadas por parte dos professores. Diante disto, este projeto de pesquisa se propõe a realizar uma parceria colaborativa entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula comum visando encontrar possíveis estratégias de escolarização para estes estudantes. O objetivo geral do projeto investigar o trabalho docente e desenvolver estratégias colaborativas com os professores de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que lecionem estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Endereço: WASHINGTON LUIZ, KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0893

E-mail: cephumanas@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.435.702

(TEA).E, como objetivos específicos desvelar o trabalho docente proposto e realizado para estudantes com TEA na sala de aula comum e no AEE;

refletir com os professores da sala de aula comum e do AEE seu trabalho docente realizado para estudantes com TEA; desenvolver estratégias

colaborativas junto ao professor da sala de aula comum e do AEE, no sentido de auxiliar os professores a desvelar novas estratégias que auxiliem

no processo de aprendizagem para estudantes com TEA. Este estudo será delineado a partir da pesquisa qualitativa, tendo como participantes da

pesquisa professores do AEE, professores de sala de aula comum e estudantes com TEA regularmente matriculados na rede pública de ensino.

Como Instrumentos de coleta de dados serão utilizados: observação; observação com videogravação; entrevista semiestruturada; autoconfrontação

simples e cruzada; e, sessões reflexivas. Os dados serão analisados através da análise de conteúdo, especificamente a temática. Este tipo de

análise desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Investigar o trabalho docente e desenvolver estratégias colaborativas com os professores de sala de aula e do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) que lecionem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

##### **Objetivo Secundário:**

Desvelar o trabalho docente proposto e realizado para estudantes com TEA na sala de aula comum e no AEE;Refletir com os professores da sala de

aula comum e do AEE seu trabalho docente realizado para estudantes com TEA;Desenvolver estratégias colaborativas junto ao professor da sala de

aula comum e do AEE, no sentido de auxiliar os professores a desvelar novas estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem para estudantes com TEA.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Benefícios:**

Os benefícios esperados com esse estudo constituem uma importante contribuição ao conhecimento das condições do processo de escolarização

Endereço: WASHINGTON LUIZ, KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0663

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.435.702

de estudantes com TEA. Espera-se que o estudo desperte o interesse da academia para o aprofundamento do conhecimento relativo aos aspectos educacionais do desenvolvimento desta população, como também de introduzir o tema na pauta das discussões das políticas de educação nacional, com vistas a dar maior visibilidade ou ênfase a essa temática e promover ações que assegurem o ingresso, permanência e aprendizado escolar dos estudantes com TEA.

Os benefícios para os participantes da pesquisada são: a) refletir sobre o trabalho docente; b) obter conhecimentos atualizados sobre o TEA, bem como novas formas de trabalhar com o estudante que possua esse transtorno, c) a partir dessa reflexão poder modificar certos aspectos da atuação como docente; e, d) estar contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no atendimento educacional especializado e na sala de aula regular;

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa transversal, qualitativa, tem como objetivo verificar as estratégias de ensino para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Presentes todos os termos da pesquisa

**Recomendações:**

Aprovação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há nenhuma pendência

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_622415.pdf	27/01/2016 15:13:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO OdontoradioUFscar2016.pdf	27/01/2016 14:38:42	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (18)3351-0693

E-mail: cep@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.435.702

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	telepesquisa.pdf	27/01/2016 14:37:38	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/12/2015 00:18:15	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/12/2015 00:16:38	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Acelto
Outros	_declaracao_doutorado.pdf	03/12/2015 00:00:25	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_autorizacao.pdf	02/12/2015 23:34:54	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto_comite.pdf	02/12/2015 23:33:05	MARILY OLIVEIRA BARBOSA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 03 de Março de 2016

---

Assinado por:  
Ricardo Carmelo Borra  
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br