



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADELIANA DAS GRAÇAS LIMA SCUZATTO

**CONCEPÇÕES SOBRE O AEE E O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO
COM ESTUDANTES COM AUTISMO: DILEMAS E POSSIBILIDADES**

SÃO MATEUS/ES

2023

ADELIANA DAS GRAÇAS LIMA SCUZATTO

**CONCEPÇÕES SOBRE O AEE E O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO
COM ESTUDANTES COM AUTISMO: DILEMAS E POSSIBILIDADES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dra Rita de Cassia Cristofoleti

SÃO MATEUS/ES

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S436c Scuzatto, Adeliana das Graças Lima, 1972-
Concepções sobre o AEE e o trabalho pedagógico realizado
com estudantes com autismo: : dilemas e possibilidades /
Adeliana das Graças Lima Scuzatto. - 2023.
161 f.

Orientadora: Rita de Cássia Cristofoleti.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Cristofoleti, Rita de Cássia. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ADELIANA DAS GRAÇAS LIMA SCUZATTO

**CONCEPÇÕES SOBRE O AEE E O TRABALHO PEDAGÓGICO
REALIZADO COM ESTUDANTES COM AUTISMO: DILEMAS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 28 de abril de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

gov.br

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Data: 03/05/2023 10:05:53 -0300

Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Rita de Cassia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador(a)

Documento assinado digitalmente

gov.br

ISABEL MATOS NUNES

Data: 03/05/2023 16:23:07 -0300

Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente

gov.br

EMILENE COCO DOS SANTOS

Data: 04/05/2023 15:09:56 -0300

Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Emilene Coco dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo

À Hadassa, milagre de Deus em meu ventre.

Aos meus alunos, porque são mais que especiais para mim.

AGRADECIMENTOS

*“Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez.
Nele estava a vida, e a vida era a luz dos homens”.*

João 1:3,4

Início meus agradecimentos voltando-os a Deus, pois minha vida, tudo o que fui, sou e serei, devo e sempre deverei a Ele, autor da minha fé. Jamais teria chegado até aqui se o Senhor não tivesse estendido as mãos e feito as portas se abrirem. Durante todo o percurso de minha escrita pude ver o cuidado de Deus em me direcionar. Não foi uma escrita solitária, tive a graça de ter pessoas ao meu lado, ajudando, ensinando, orientando, incentivando, corrigindo e me amando. Os estudos realizados para construir o texto dessa dissertação ensinaram-me muito, fizeram-me sair do marasmo e ter um olhar crítico sobre minha própria prática pedagógica. Aprendo dia a dia com meus alunos, aprendi muito com as participantes da pesquisa, aprendo com as famílias de meus alunos. Portanto, Deus usou a cada um para que Seu milagre em mim acontecesse. Sim, concluir mais essa fase em minha vida, chegar até aqui, é um milagre de Deus em mim. Então, esse é o momento de agradecer a cada um que caminhou comigo, acima de tudo a Deus, que foi à minha frente segurando em minhas mãos, me direcionando na escrita e não me deixando ficar para traz e nem cair.

Agradeço com grande alegria...

À minha filha, **Hadassa Lima Scuzatto**, minha maior incentivadora, apoiadora, amiga e parceira. Amor da minha vida!

Ao meu esposo, **Luiz Carlos Scuzatto**, que mesmo sem entender minhas angústias sempre me apoiou e me ajudou em todas as minhas necessidades. Sempre paciente e esperando por mim enquanto me dedicava aos estudos, dias e noites. Amor da minha vida!

À minha querida mãe, **Geralda Pereira**, estando longe me mandava um bom dia e sua bênção todos os dias para que eu soubesse que ela estava orando por mim. Essa mãe abriu mão de seus próprios sonhos para que os filhos realizassem os deles. Essa vitória também é dela.

Ao meu pai, **Vicente Martins** (*in memoriam*), varão de respeito e amor.

Às minhas **irmãs** e aos meus **irmãos**, pois sendo eu a caçula entre eles, sempre dispensaram um carinho inestimável por mim. Mas em especial ao meu irmão **Adão Pereira Martins**, uma pessoa que mesmo em suas provas diárias sempre fez questão de me ajudar de alguma forma, apoiar todas as minhas escolhas e expressar uma inexplicável admiração por essa irmã caçula, sem nunca exigir nada em troca.

Às **colegas de trabalho** que se disponibilizaram a participar da pesquisa e contribuíram para seu enriquecimento.

À amiga **Daiana Alves de Jesus Dalvi**, que me incentivou e instruiu nos primeiros passos para elaboração do meu projeto de pesquisa. Suas palavras: “Pare de sonhar, bora estudar”, ficaram gravadas na mente e no coração.

Aos **amigos** que me apoiaram, torceram e oraram por minha vitória nessa caminhada.

À equipe da Coordenação da Educação Especial, na SEME de Nova Venécia, que sempre me apoiou e disponibilizou todas as informações que solicitei.

À secretária municipal de Educação de Nova Venécia, gestão 2021-2024, que me apoiou e colocou a coordenação à minha disposição para que eu realizasse minha pesquisa.

À diretora de minha escola, professora **Patrícia Monteiro do Prado**, que com extrema boa vontade e sempre me apoiando com muito carinho, me permitiu usar a biblioteca e a sala de recursos da instituição para os encontros em grupo focal.

Aos **professores e às professoras** do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus, que participaram e contribuíram com minha formação.

Às professoras: **Dr^a Emilene Coco dos Santos**, **Dr^a Isabel Matos Nunes**, **Dr^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto** e **Dr^a Zaira Bomfante dos Santos**, pelo carinho, disponibilidade e contribuições enquanto membros da banca examinadora.

De forma extremamente especial e com supremo sentimento de gratidão, volto-me à minha eterna e querida orientadora, professora **Dr^a Rita de Cassia Cristofoleti**, mesmo sem me conhecer soube ser profissional, dando-me a oportunidade de ingressar no mestrado como sua aluna. Nunca faltou-lhe disposição para responder a cada e-mail, esclarecer cada dúvida, orientar, incentivar e ajudar a uma aluna leiga e iniciante. Agradeço a confiança, o carinho, a atenção e as correções que me levaram ao amadurecimento acadêmico. Nunca me deu pronto, mas sempre me ensinou a buscar. Que Deus a abençoe!

A todos minha fraterna gratidão, “[...] porque a alegria do Senhor é a vossa força” (Neemias 8:10).

O defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sócio-psicológica. Na perspectiva do futuro, a pedagogia é uma imensa fonte de possibilidades na formação do homem e de seu futuro.

L. S. Vigotski

RESUMO

A pesquisa apresentada tem por finalidade desenvolver um estudo sobre as concepções dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sobre suas práticas pedagógicas vivenciadas com estudantes com autismo. Para compreender as questões propostas no estudo, a pesquisa foi desenvolvida com professoras contratadas por designação temporária (DT) que atuam em salas de recursos da rede municipal de Nova Venécia/ES. A escolha por incluir no grupo de participantes da pesquisa professoras que atuam sob o regime de contratação por designação temporária se justifica pela questão da rotatividade anual dessas professoras e a necessidade de formação pedagógica no trabalho com estudantes da Educação Especial, especificamente estudantes com autismo. O estudo referencia-se teórica e metodologicamente na abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano e no materialismo histórico-dialético, postulados por Vigotski (1997) e seus colaboradores, perpassando as leituras de seus estudos sobre a defectologia quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. A proposição da pesquisa incluiu encontros mensais, presenciais, utilizando-se da técnica de grupo focal, pois esta oportuniza a análise dos resultados, a elaboração de estratégias, planejamentos e a produção de novas ideias. Nesse sentido, é relevante pensar no trabalho do professor de Educação Especial que faz o atendimento educacional especializado no espaço da sala de recursos. No AEE que acontece em SRM, como o professor responsável se prepara ou está preparado para atender às demandas do público que frequenta esse espaço, mais especificamente do estudante com autismo? Durante os diálogos, as discussões e as reflexões, as professoras deram-se conta de que a SRM compõe o todo da escola, que as atribuições das docentes que nela atuam se estendem à sala comum, que é preciso saber quem é o estudante, que sua história de vida faz parte de seu processo de aprendizagem e está presente em seu desenvolvimento. As dificuldades elencadas foram várias, porém, muito comum a todas no ambiente escolar. No último encontro do grupo focal os depoimentos das professoras mostraram o quanto crescemos e amadurecemos com as trocas de experiências e com as leituras compartilhadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Sala de Recursos Multifuncionais. Prática Pedagógica. Formação docente.

ABSTRACT

The presented research aims to develop a study on the conceptions of professionals who work in the Specialized Educational Assistance (AEE) in Multifunctional Resource Room (SRM), about their pedagogical practices experienced with students with autism. In order to understand the questions proposed in the study, the research was developed with teachers hired by temporary assignment (DT) who work in resource rooms in the municipal educational system of Nova Venécia/ES. The choice to include in the participant group of research teachers who work under the hiring regime by temporary assignment is justified by the issue of the annual turnover of these teachers and the need for pedagogical training in working with Special Education students, specifically students with autism. The study is theoretically and methodologically based on the historical-cultural approach of human development processes and on historical-dialectical materialism, postulated by Vigotski (1997) and his collaborators, passing through the readings of their studies on defectology in terms of learning processes and development of people with disabilities. The research proposition included monthly, face-to-face meetings, using the focus group technique, because this one allows the analysis of results, the elaboration of strategies, plans and the production of new ideas. In that regard, it is relevant to think about the work of the Special Education teacher who provides specialized educational services in the resource room. In the AEE that takes place in SRM, how does the teacher in charge prepare or is prepared to answer the demands of the public that attends this space, more specifically the student with autism? During the dialogues, discussions and reflections, the teachers realized that the SRM makes up the whole of the school, that the attributions of the teachers who work there extend to the common room, that it is necessary to know who the student is, that their life story is part of their learning process and is present in their development. The difficulties listed were several, however, very common to all in the school environment. In the last meeting of the focus group, the teachers' testimonies showed how much we have grown and matured with the exchange of experiences and with the shared readings.

Keywords: Special Education. Autism. Multifunctional Resource Room. Pedagogical Practice. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de instituições especializadas para atendimentos a pessoas com deficiências entre 1900 e 1950.....	32
Quadro 2	Demonstrativo de localização de estudantes com Autismo na Rede Municipal de Nova Venécia – 2021.....	56
Quadro 3	Demonstrativo de localização de estudantes com Autismo na Rede Municipal de Nova Venécia – 2022.....	58
Quadro 4	Localização das professoras na Rede Municipal de Nova Venécia – 2022.....	58
Quadro 5	Critérios utilizados para diagnosticar o Autismo considerando o espectro das características.....	67
Quadro 6	Temas dos encontros em grupo focal.....	90
Quadro 7	Informações acadêmicas das participantes.....	96
Quadro 8	Relação de participantes por encontros.....	98

LISTA DE SIGLAS

ADI -	Ação Direta de Inconstitucionalidade.
AEE -	Atendimento Educacional Especializado.
APNP -	Atividades Pedagógicas Não Presenciais.
CAOPE -	Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação
CEB -	Câmara de Educação Básica.
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial.
CF -	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
CMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil.
CMENV -	Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia.
CNE -	Conselho Nacional de Educação.
DSM V -	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mental. 5ª edição.
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EUA -	Estados Unidos da América
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBC -	Instituto Benjamin Constant.
INES -	Instituto Nacional de Educação de Surdos.
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais.
MEC -	Ministério da Educação.
OIT -	Organização Internacional do Trabalho.
PMENV -	Plano Municipal de Educação de Nova Venécia.
PNE -	Plano Nacional de Educação.
PNEE -	Política Nacional de Educação Especial.
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
SEESP -	Secretaria de Educação Especial.
SENEB -	Secretaria Nacional de Educação básica.
SESPE -	Secretaria de Educação Especial.
SEME -	Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia.
SRM -	Sala de Recursos Multifuncionais.
STF -	Supremo Tribunal Federal.
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	BREVE HISTÓRICO DE ALGUNS MARCOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	24
2.1	O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE	29
2.2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA.....	48
2.2.1	Ano pandêmico de 2020.....	54
2.2.2	Dados da Educação Especial em 2021 no município de Nova Venécia	55
2.2.3	Dados da Educação Especial em 2022 no município de Nova Venécia	57
3	AUTISMO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	59
3.1	COMPREENDENDO O AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	65
4	O ESTUDANTE COM AUTISMO E O TRABALHO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)	70
4.1	O PROFESSOR QUE ATUA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO MEDIADOR NO CONTEXTO ESCOLAR.....	79
5	METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	83
5.1	DESCREVENDO OS PASSOS DA PESQUISA.....	90
6	OS ENCONTROS PARA CONVERSAS EM GRUPO FOCAL: VOZES EM DISCUSSÃO	97
6.1	1º ENCONTRO - MEDIAÇÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS JUNTO AO ESTUDANTE COM AUTISMO	98
6.2	2º ENCONTRO - QUEM É O SUJEITO DENTRO DO TEA.....	102
6.3	3º ENCONTRO - ACOLHIDA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM AUTISMO NO AEE	109
6.4	4º ENCONTRO - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES.....	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	138
Apêndice A	139
Apêndice B	142
Apêndice C	143
Apêndice D	144
Apêndice E	145
Apêndice F	148
Apêndice G	150
Apêndice H	151
Apêndice I	152
Apêndice J	153
Apêndice K	155
ANEXOS.....	157
Anexo 1.....	158
Anexo 2.....	159
Anexo 3.....	160
Anexo 4.....	161

1 INTRODUÇÃO

*“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.
(Lev S. Vigotski)*

Nasci em uma propriedade rural no interior de Minas Gerais, estado onde fui criada e morei até meus 15 (quinze) anos de idade. Comecei minha vida escolar aos 06 (seis), numa época em que todas as crianças começavam a primeira série com a idade de 07 (sete) anos. Mesmo sendo a mais nova da classe e a única abaixo da idade para a série, me destacava na aprendizagem. Sou a penúltima dos 16 filhos de meu pai.

Por ser ainda bem pequena, minha irmã, mais velha que eu, era quem me levava para a escola. Esta minha irmã já ficara reprovada na 1ª série¹ várias vezes, sem nada ser feito por parte da escola ou da família, aprendendo apenas a escrita do nome e uma leitura silabada, que permanece até hoje. Ela desistiu da educação escolar, sem sair daquela série. Refiro-me à escola do ano de 1978.

Minha primeira classe foi uma turma de estudantes repetentes, muito além da idade para aquela série. Eu era a caçula da turma, a que estava aquém da idade/série. Minha primeira professora não mostrava muito afeto, lembro-me bem. Estudávamos no espaço do auditório da escola, com um quadro negro móvel e organização improvisada, sem livros, sem cartilhas, sem nada nas paredes que nos fizesse lembrar uma sala de aula ou que nos motivasse a aprender. E eu fui colocada ali, no meio de estudantes de faixa etária entre 10 e 15 anos de idade, inclusive, minha irmã.

Marcou minha memória a escrita da letra **E**. Naquela escola os estudantes já eram alfabetizados escrevendo a letra cursiva, apesar de os livros e as cartilhas virem em letra de imprensa, minúscula. Lembro-me que não conseguia fazer o traçado da esquerda para a direita da letra E cursiva, e a professora brigava aos gritos, com uma longa régua de madeira nas mãos, a qual ela utilizava para bater nos estudantes. Eu, que sempre quis ir para a escola, chorava para não ir mais.

¹ Nomenclatura da época.

Passados alguns dias fui para uma turma cujos estudantes estavam na idade próxima à minha, 7 (sete) anos, tínhamos uma professora mais idosa, porém, mais experiente e cheia de amor e dedicação ao trabalho. Essa faço questão de nomear: era a “tia Nelcina”. Com ela principiei minha aprendizagem com significado, a letra **E** fluiu naturalmente. A régua de madeira não fazia parte dos acessórios da tia Nelcina. Eu avancei, e muito bem, mesmo passando por problemas familiares.

Os anos se seguiram, com muito sucesso e aprendizagem: vieram a 2ª, a 3ª e a 4ª séries. Entre dificuldades e aprendizagens tudo fluía, como deve ser na aprendizagem escolar das crianças.

Na minha escola havia uma turma só com estudantes com deficiências e idades diferentes em uma mesma classe. Eu não sabia, mas era a fase da integração². Era curioso para os demais estudantes, mas ninguém nunca nos explicou sobre as diferenças constitutivas dos estudantes ou nos proporcionou alguma aproximação.

Quando chegávamos à 4ª série, a escola nos colocava em um projeto no qual uma vez por semana tínhamos que usar um jaleco branco, como se fôssemos enfermeiros mirins, e ir às outras turmas, de 1ª à 3ª série e também à turma com ‘estudantes especiais’, para falar sobre higiene pessoal, catar piolhos dos estudantes, cortar as unhas e falar sobre higiene bucal. Esses assuntos eram aprendidos nas aulas da 4ª série e depois os colocávamos em prática dentro da própria escola, acompanhados pela professora regente.

Nesse trabalho se deu meu primeiro contato com o público que hoje chamamos de Educação Especial. O atendimento aos estudantes especiais era mais demorado, já que éramos ainda crianças, 10 (dez) anos de idade, e não fazíamos ideia de como nos aproximar, falar com eles, tratá-los sem preconceitos e até mesmo como realizar nosso trabalho com cada um, respeitando suas peculiaridades. Particularmente, eu amava estar com aqueles estudantes, não sei porquê, sempre estava entre os primeiros que se voluntariavam para assisti-los.

² “Colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe” (MENDES, E. G. 2006, p. 391).

Da escola pública passei para a escola privada, da 5ª à 8ª série, onde era bolsista. Ambas as escolas dividiam o mesmo espaço físico, de forma independente: a pública ofertava de 1ª à 4ª série em uma parte do prédio, e a privada de 5ª à 8ª série em outra parte. A partir de então não tive mais contato com aqueles estudantes. Parecia que eles sumiam da escola, ninguém fazia menção de seus nomes ou da existência daquela turma.

Aos 15 anos, iniciando o 1º ano do antigo 2º grau, minha família mudou-se para o estado do Espírito Santo, na cidade de Vila Velha, onde cursei o 2º grau em Técnico de Administração e por necessidade financeira comecei a trabalhar como balconista em lojas de roupas, recepcionista, secretária, atendente odontológica e auxiliar de escritório.

Em nenhum momento pensava na carreira do magistério, não me achava com habilidade para ensinar outras pessoas, mas amava aprender. Sem recursos e motivações, terminei o curso técnico aos 17 anos e permaneci no mercado de trabalho formal.

Em 2000, já com meus 28 (vinte e oito) anos de idade, comecei o curso de Pedagogia em uma faculdade privada, por incentivo de um amigo, mas sem ter noção do que estava fazendo. Minha turma era composta por 53 estudantes, sendo 52 mulheres e 1 homem, 96% já professoras atuantes, com formação em magistério do 2º grau ou curso Normal.

A linguagem utilizada por professores e colegas de classe era totalmente nova para mim, então, colocava-me a ouvir e procurar em dicionários, para compreender as discussões e inteirar-me sobre o que era estar na regência de uma sala de aula.

Mais uma vez me destaquei, pela dedicação, pelo desejo de aprender e não ficar para trás. Ao final do curso, 04 (quatro) anos depois, fui a primeira a defender meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com honra, louvor e indicação para publicação. Isso em 2004.

Durante minha licenciatura em Pedagogia tive a oportunidade de estagiar na Educação Especial da rede pública municipal de Vitória/ES. Foram dois anos na Educação Infantil com duas crianças de 06 (seis) anos de idade e diagnóstico de Deficiência Intelectual. Na época, 2002, uma de minhas professoras na faculdade trabalhava na divisão de Educação Especial da prefeitura de Vitória/ES, foi quem me incentivou a fazer o estágio remunerado.

Confesso que pisar no chão de uma escola de Educação Infantil foi muito novo, pois não passei por ela nem como estudante, mas estava disposta a aprender e conhecer esse “novo” mundo. Fui muito bem recebida pela equipe gestora e pelas professoras daquele Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), mas meu coração estava ansioso, já que dois desafios se punham à minha frente: Educação Infantil e Educação Especial.

Meu contato inicial foi com o pai do meu primeiro estudante que estava “literalmente” sob minha responsabilidade. O pai e a mãe eram de idade avançada, ambos de segundo casamento e com filhos adultos. Assim, a dedicação àquele filho menor e com uma deficiência era impecável e, posso dizer, exagerada, pois não incentivavam a autonomia daquela criança, simplesmente faziam tudo por ela e para ela.

No ano seguinte, no mesmo CMEI, assumi meu segundo estudante, também com Deficiência Intelectual, porém, com histórico familiar totalmente oposto. Era uma criança agressiva, rotulada pela escola, os pais eram presidiários, e ela convivia com a avó, que não demonstrava muita afetividade.

Sobre este estudante, sua história era tão instigante para mim que se tornou meu tema e estudo de caso no TCC de Pedagogia. Findei o estágio com esse estudante, tendo o prazer de dizer que enquanto estivemos juntos, pus-me a trabalhar o comportamento afetivo-emocional dele e com ele. Positivamente, não saiu da escola o mesmo estudante que entrou. Durante 01 (um) ano, tive apenas um contato com a avó, o suficiente para entender que chamá-la para conversar sobre o neto era condená-lo a uma surra ou a agressões verbais irreparáveis.

Em 2005 voltei de mudança para o estado de Minas Gerais, acompanhando meu esposo, que fora transferido no trabalho. Lá atuei em uma escola do Estado como supervisora escolar, a quem nomeavam de “Especialista”.

Dos quase 900 (novecentos) estudantes da escola, matutino, vespertino e noturno, apenas um jovem, de 16 anos, na 7ª série, parecia ter deficiência intelectual, porém, não tínhamos laudo, diagnóstico, apenas o conhecimento de que tomava medicação controlada e que tinha muitas dificuldades de aprendizagem. Não havia um trabalho diferenciado para aquele estudante, tudo para ele era igual ao dos outros.

Na sala de aula sentava-se sempre à frente, mas não era problema de visão, com o tempo percebi que era necessidade de foco. Ao questionar os professores sobre a situação do estudante a resposta era de que se tratava de um estudante muito esforçado, mas com extrema dificuldade de aprendizagem, não se socializava com os colegas, ficava solitário, e a família só aparecia na escola para matrícula.

Questionei sobre o que os professores ofertavam para que aquele estudante pudesse acompanhar a turma, dentro de suas possibilidades, e ouvi que nada era feito, ninguém tinha tempo para isso.

Comecei a provocar alguns colegas da classe do jovem, a sensibilizá-los quanto à necessidade de seu colega e os resultados foram aparecendo. Já o via enturmado com alguns colegas no recreio, inserido em trabalhos de grupos, satisfeito com a pouca melhora das notas.

Certo dia um professor da turma procurou-me para dizer que estava incomodado com a situação do estudante e queria fazer algo. Como supervisora, dei todo meu apoio, alguns direcionamentos, embora ainda com pouca experiência na Educação Especial, e o professor se propôs a fazer o que fosse possível para que houvesse equidade em seu processo de aprendizagem e seu percurso pela escola. Pudemos então perceber o contágio daquela ação em alguns outros professores e aquele ano foi mais acessível para aquele estudante.

No ano seguinte, 2008, já mãe de uma menina recém-nascida de 40 dias, voltei para o Espírito Santo, para morar na cidade de Nova Venécia, onde resido até hoje.

Em 2009, fui contratada por meio de processo seletivo simplificado para trabalhar na rede educacional do município veneciano como professora bidocente, termo da época para docente da Educação Especial. Esse profissional atuava como professor de apoio dentro de sala de aula comum, junto ao professor regente, onde houvesse estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diante de mais esse desafio vi a necessidade de formação na área, pois, até então, só tinha a graduação de Pedagogia e uma pós-graduação em Inspeção Escolar (2007). Fiz outra pós-graduação, em Educação Especial e Inclusiva (2010), porém, ainda não era suficiente, porque como professora bidocente, dentro da sala de aula, precisava entender mais sobre alfabetização. Decidi fazer outra pós-graduação, dessa vez em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (2012), cuja abordagem principal era a alfabetização.

Entre 2009 e 2012 trabalhei como professora bidocente no município. A partir de 2013 a Secretaria Municipal de Educação, representada pela coordenadora da Educação Especial, convidou-me para trabalhar em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), numa escola de bairro periférico, onde atuei até fevereiro de 2022.

O trabalho no contexto da SRM me fez perceber que precisava me aprofundar mais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos, então, parti para a pós-graduação em AEE (2014). Aprendi muito na teoria, mas minha prática me fazia perceber que não podia parar por ali, assim, os cursinhos de capacitação e as formações continuadas na minha área de atuação eram meus alvos. Onde havia um de portas abertas eu entrava.

Em 2016 passei no concurso público para efetivação como professora de Educação Especial e assumi como efetiva em 2017. Em Nova Venécia a nomenclatura professora de Educação Especial é atualmente definida para se referir a todos os profissionais que atuam nessa área, tanto em sala de aula comum, quanto em SRM.

Na ocasião, permaneci na mesma escola como contratada e escolhi outra escola como efetiva, considerando que na escola onde já estava minha carga horária era de 15 horas e minha efetivação de 25 horas.

Em 2017 tive a oportunidade de realizar um sonho muito desejado: cursar a licenciatura em Letras Português em uma instituição federal. Passei no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e comecei o curso de Letras (2017-2020). Não tinha por objetivo assumir aulas de Língua Portuguesa, minha intenção era aprimorar o conhecimento das regras da Língua Portuguesa para compreender e proferir melhor os discursos.

Em 2018, já concursada, percebendo as necessidades impostas pelas políticas públicas do município quanto à formação em área específica, resolvi fazer uma segunda licenciatura, dessa vez em Educação Especial (2018-2019). Essa licenciatura foi realizada em dois anos pelo fato de ser minha segunda licenciatura e obtive o direito a dispensa em algumas disciplinas. O curso foi muito proveitoso, os estudos foram bem específicos nas áreas das deficiências, as discussões e os recursos atualizados, mas não me disse tudo.

Os passos iniciais não foram fáceis, mas o tempo foi o grande mestre, trazendo-me experiências através das vivências no contexto educacional, das leituras, dos cursos de licenciatura, de especialização e das formações continuadas.

Hoje estou há 20 (vinte) anos na Educação, 15 deles na Educação Especial. Prossigo em estudos e formações contínuas, desejando melhorar e aperfeiçoar o trabalho que já desenvolvo em sala de recursos e na escola.

Em 2019, por motivação, apoio, incentivo e direcionamento de uma boa amiga, resolvi tentar realizar outro sonho: cursar o Mestrado. Mesmo não iniciando o curso naquele ano, decidi que não poderia desistir, pois, agora, estava muito mais próximo de mim. Em 2020, finalmente, fui aprovada dentro do número de vagas e iniciei o Mestrado acadêmico, na instituição, com a orientadora e com o tema que sempre desejei.

Hoje, inserida na docência, percebo o vácuo do meu principiar na carreira estudantil, comparo a educação do século XXI com a do século XX. Faço um retrocesso no pensamento e questiono por qual motivo aqueles estudantes da minha primeira turma tinham que cursar 2, 3, 4 anos ou mais a mesma série e sem nenhuma ação ou reação por parte da escola ou da família.

Onde ocorreu a falha: no Sistema, na família, na escola, no estudante, na professora ou no conjunto? O Sistema tem suas regras, muitas vezes baseadas ou ditadas por implicações políticas ou sociais; a família tem seus contrastes e variações dentro de sua cultura; a escola é regida pelo Sistema e submissa às suas regras; o estudante não escolheu o Sistema, a família ou a professora; mas a professora fez a escolha de sua profissão e o trabalho docente pressupõe diversidade, desafios e formação.

A docência é sinônimo de inúmeros desafios e de incansáveis buscas pelo “melhoramento” de sua arte, pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica. O desafio é ainda mais exigente e peculiar quando se trata da prática docente na Educação Especial. Isso reporta-nos a formações, estudos, busca por meio do abstrato para se chegar ao concreto.

Nesse sentido, é relevante pensar no trabalho do professor de Educação Especial que faz o atendimento educacional especializado no espaço da sala de recursos. Então, no AEE que acontece em SRM, como o professor responsável se prepara ou está preparado para atender às demandas do público que frequenta esse espaço, mais especificamente do estudante com autismo?

Santos suscita questões interessantes nesse sentido:

O que nos prepara para sermos professores? Para sermos professores de alunos com autismo, há diferenças significativas? Será que nos preparamos para sermos professores de crianças com e sem deficiências? (SANTOS, 2019, p. 112).

A inquietação surgiu porque já acompanho a educação especial em Nova Venécia desde 2009, e vejo o quanto a rotatividade de professoras interrompe e recomeça o trabalho. As professoras participam de formações e no ano seguinte correm o risco de não estarem mais atuando em SRM, vindo outras que não tiveram aquela

determinada formação. É preciso atentar-se também que a chegada de estudantes com autismo para a escola comum ainda é recente, falando-se em século XXI, todavia, cresce cada dia mais.

Assim, considerando a necessidade da contínua busca pela formação docente e os caminhos pelos quais ela perpassa, este estudo tem como objetivo geral compreender as concepções dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sobre suas práticas pedagógicas vivenciadas com estudantes com autismo.

Como objetivos específicos pretende-se investigar as práticas pedagógicas das professoras que participaram do grupo focal, colaborando com discussões, estudos, reflexões e trocas significativas; discutir possibilidades de uso de recursos e caminhos alternativos para a prática pedagógica, bem como analisar as dificuldades e os desafios encontrados pelos docentes para trabalhar com o estudante com autismo, por meio de seus enunciados na realização do grupo focal.

Refletir sobre minha experiência profissional, sobre minha prática pedagógica, leva-me a perceber o quanto minhas formações contribuíram para que eu compreendesse melhor a individualidade de meus estudantes. Nas leituras e nas discussões aprendo e compartilho, procuro ver a individualidade deles em cada assunto debatido, em cada leitura que faço.

A realidade deles me faz compreender melhor a literatura vigotskiana sobre a abordagem histórico-cultural, o meio, o incentivo, o levar a pensar, a necessidade de caminhos alternativos, a vida social da criança, o percurso para a constituição do sujeito. Vigotski nos lembra que a vida social abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011).

Os estudos de Vigotski não nos apontam métodos ou programas de ensino, mas nos remetem a métodos de pesquisa e concepções sobre o desenvolvimento humano, nos levando a descobertas maduras e reais dentro da sala de aula, a considerar o sujeito e não o déficit, que muitas vezes nós, enquanto professores, colocamos como jugo sobre o estudante.

Góes traz a ideia de Vigotski de que não é o déficit que determina o destino da criança. Esse “destino” se projeta pela forma como “a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, pelas experiências que lhes são propiciadas” (GÓES, 2002, p. 99).

Os capítulos que se seguem para composição deste estudo, estão divididos da seguinte forma: o capítulo dois traz um breve histórico dos principais marcos legais sobre a Educação Especial e da própria história de sua constituição. Para a abordagem histórica apresentada no próximo capítulo, me debrucei, principalmente, sobre a obra de Mazzotta (2011), cujo teor apresenta com muita propriedade o percurso histórico dessa modalidade até 1993. A partir de então estudei alguns marcos legais que sustentam a Educação Especial.

O capítulo três nos leva à reflexão sobre a influência da perspectiva histórico-cultural e o autismo, buscando conhecer o autismo no contexto de sua história, algumas características peculiares dessa síndrome e as considerações do DSM-V. O capítulo quatro traz breves concepções do trabalho em SRM com estudantes com autismo, tratando das atribuições do professor de AEE em SRM, dentro da legislação brasileira e no contexto escolar.

No capítulo cinco apresento a metodologia escolhida para a realização da pesquisa e os caminhos percorridos para sua construção, baseando-me em teóricos que sustentam a pesquisa por vias de grupo focal e a realidade da própria pesquisa. No capítulo seis descrevo e analiso os encontros realizados para a efetivação da pesquisa, algumas falas das participantes e, por fim, minhas considerações finais.

Dados os esclarecimentos, prossigo na escrita.

2 BREVE HISTÓRICO DE ALGUNS MARCOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.
(Paulo Freire)

Desde a constituição das civilizações as sociedades se formam de acordo com sua cultura, crença, valores, ideologias e aspectos, estes, materializados em práticas sociais, estabelecendo modos de relacionamentos e vivências entre pessoas cujos comportamentos são influenciados por diversos fatores no decorrer da história da humanidade. Alguns comportamentos e modos de vivências da sociedade civil marcaram a história por conta de situações consideradas, hoje, desumanas.

Segundo Mazzotta (2011, p. 16) até o século XVIII, “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. Portanto, o estado de deficiência era relacionado ao espiritual, descartando hipóteses biológicas ou científicas.

O autor prossegue mencionando que

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

Somos descendentes de sociedades que sempre buscaram a perfeição física e intelectual, pois partia-se do princípio de se servir ao Estado, de ser útil à sociedade, e dos princípios espirituais impostos pela igreja, podendo ser compreendido que quem não era física e mentalmente perfeito, era definido como sinal da ira de Deus ou taxado como castigados por Deus.

Os registros históricos indicam que na sociedade espartana, antiga Grécia, até o século IV a.C., organizou-se um sistema de educação a fim de reforçar seu *status quo*. Na prática, os cidadãos espartíatas “deviam viver para o Estado, guerrear o inimigo e procriar filhos para fortalecer o exército” (ARRUDA; PILETTI, 1997, p. 42). Dessa forma, segundo os autores, “os anciãos examinavam todo recém-nascido. Se

não fosse robusto e sem defeitos, era lançado do alto do Monte Taigeto” (ARRUDA; PILETTI, 1997, p. 42). Assim, as crianças recém-nascidas frágeis ou com deficiências não atendiam aos padrões físicos adequados à sociedade espartana e ao propósito militar do Estado, então, eram julgadas pelo Conselho dos Anciãos e condenadas à morte.

No século XV a questão da deficiência era associada ao contexto da pobreza e da marginalidade que se encontrava boa parte da população. Muitos deficientes eram explorados para realizar serviços simples e humilhantes.

Após esse período, no século XVI, destacou-se também Pedro Ponce de León (1520-1584), um monge beneditino, que deu início à história da educação dos surdos, tornando-se conhecido na história como o primeiro professor de surdos, influenciado pela invenção de um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, desenvolvido pelo médico e matemático Gerolamo Cardano (1501-1576). A sociedade da época não viu com bons olhos tal método, a crença era de que pessoas surdas eram incapazes de ser educadas (GUGEL, 2007).

Na Idade Moderna aconteceu o período chamado Renascimento, pelo qual houve grandes transformações na Arte e na Ciência. O período do Renascimento também é lembrado pela construção de hospitais e abrigos para atender enfermos pobres, no entanto, os deficientes também começaram a receber atenção mais humanizada. Isso resultou em descobertas importantes para o tratamento de algumas deficiências.

De acordo com Capellini, Zanata e Maranhe (2009, p.115), no século XVII “era muito comum o abandono de crianças deficientes em ruas, portas de conventos e igrejas”. Algumas dessas crianças acabavam sendo devoradas por cães ou morrendo de frio, fome ou sede.

O século XIX ficou marcado na história das pessoas com deficiência. Nesse período, começou-se a perceber que essas pessoas também precisavam de atenção especializada. Por conta disso, iniciou-se a criação de organizações para pesquisar

sobre as especificidades de cada deficiência, difundindo, assim, orfanatos, asilos e lares para crianças com deficiência física (GUGEL, 2007).

Ainda nesse período, em 1819, Charles Barbier (1764-1841), oficial do exército francês, desenvolveu um código de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, para ser usado em mensagens transmitidas à noite durante as batalhas, sem utilização de luz. Barbier apresentou seu invento ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, cuja ideia de comunicação agradou a alguns professores, que logo começaram a utilizá-lo com os estudantes internados no instituto.

Dez anos mais tarde, 1829, o francês Louis Braille (1809- 1852), cego, adaptou o código do sistema de comunicação militar, criado por Barbier, para as necessidades dos cegos. De início a nova adaptação foi chamada de sonografia, mais tarde foi nominada Braille (MAZZOTTA, 2011).

De acordo com Mazzotta (2011, p. 21), no começo século XIX “iniciou-se o atendimento educacional aos ‘débeis’ ou ‘deficientes ‘mentais’”, sendo iniciativa do médico Jean Marc Itard (1774 – 1838), que “mostrou a educabilidade de um ‘idiota’”, fato que ficou conhecido na história como selvagem de Aveyron. Mazzotta afirma que Itard ficou “reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais” (MAZZOTTA, 2011, p. 21).

O “selvagem de Aveyron” é a história de Vítor, menino de 12 anos de idade, considerado pelos estudiosos da época como selvagem, capturado na floresta de Aveyron, na França, por volta de 1800. Itard estudou o caso de Vítor, trabalhando seu processo civilizatório, considerou o comportamento do menino semelhante ao de um animal, devido à falta de socialização e educação (MAZZOTTA, 2011).

Outro destaque no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências foi Maria Tecla Artemisia Montessori (1870 – 1952), educadora, médica e pedagoga italiana. Montessori utilizou materiais didáticos como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo, para o desenvolvimento de suas técnicas de ensino (MAZZOTTA, 2011).

Já no século XX, entre os anos de 1902 e 1912, a organização e formação de instituições voltadas para preparar a pessoa com deficiência cresceu significativamente na Europa, havendo uma preocupação crescente com as condições dos locais onde essas pessoas se abrigavam. É o início de um tempo cuja visão percebia que as pessoas com deficiências precisavam e tinham condições de se integrar e participar ativamente de atividades no contexto social.

Após a 1ª Guerra Mundial (1914 - 1918), por conta de conflitos financeiros das nações, era necessário que os governos se preocupassem com o desenvolvimento de procedimentos de reabilitação dos ex-combatentes, criou-se, então, um importante organismo internacional para tratar da reabilitação das pessoas para o trabalho no mundo, inclusive das pessoas com deficiência: a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Em 1933, o presidente dos Estados Unidos da América (EUA) era Franklin Delano Roosevelt, que era paraplégico, isso contribuiu para o surgimento de uma nova visão da sociedade mundial de que a pessoa com deficiência, favorecida com boas condições de reabilitação, pode tornar-se independente e desmistificar a ideia de sua incapacidade.

A 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945) aterrorizou (e ainda aterroriza) o mundo por tamanhas atrocidades cometidas com a liderança do alemão Adolf Hitler (1889 – 1945), que, pela política de uma raça ariana pura, eliminou judeus, ciganos e pessoas com deficiências. Arruda e Piletti afirmam que

No processo histórico, fica difícil encontrar um único responsável pela nova guerra. Mas foi decisiva a vontade de hegemonia de Hitler, de construir uma nova ordem conforme os princípios do nazismo, o que deu à guerra a dimensão de uma cruzada pela nova civilização (ARRUDA; PILETTI, 1997, p. 304).

Nesse entreguerras, o psicólogo bielo-russo Lev Semionovich Vigotski (1896 - 1934), destaca-se na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, abordando o conceito de mediação, ou seja, um intermediário entre o sujeito e o objeto, e trazendo a público seus estudos sobre a perspectiva histórico-cultural, centralizando suas pesquisas na compreensão dos processos mentais humanos.

Por longos anos a visão de deficiência foi marcada pelo preconceito e pela rejeição social, muitas vezes, a rejeição estava intrínseca na própria família. Então, os movimentos internacionais, do século XX, começaram a surgir em função da educação e integração de pessoas com deficiências.

Após a 2ª Guerra Mundial, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (10/12/1948), trazendo à campo os direitos do ser humano. A Declaração foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Não se tratava de uma lei, mas contribuiu para as decisões tomadas pela comunidade internacional.

Entre 1950 e 1989 aconteceram movimentos na Europa e nos Estados Unidos da América, mas também de forma isolada, iniciativas particulares e poucas governamentais. Assim, não há muitos registros.

Em 1989 foi realizada a Convenção Sobre os Direitos da Criança (20/11/1989), adotada pela Assembleia das Nações Unidas e confirmada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. O documento apresenta um dilatado conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças e as respectivas disposições para que sejam aplicados.

O ano de 1990 foi o da Conferência Mundial de Educação para Todos (09/03/1990), em Jomtien, Tailândia, entendida como um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem em âmbito mundial. Em síntese, Carvalho comenta que o texto procedente da Conferência de Jomtien representa “[...] o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos” (CARVALHO, 2002, p. 40).

Em 1994, no município de Salamanca (Espanha), aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, a conhecida Declaração de Salamanca (10/06/1994) (BRASIL, 1994a), na qual delegados demandaram que todos os governos presentes contribuíssem e priorizassem mais de suas políticas e de seu financeiro na qualificação dos Sistemas educacionais, a fim de atenderem melhor ao processo de inclusão.

No mesmo evento foi mencionado que a educação inclusiva deveria ser amparada na forma de lei ou de política, visando facilitar o ingresso de todas as crianças nas escolas regulares.

O ano de 1999 trouxe a realização da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, a Convenção de Guatemala (26/05/1999). A discussão do evento procurou trazer clareza e universalidade aos países que a adotaram quanto a tornar inexistente quaisquer tipos de discriminação contra as pessoas deficientes e a adoção de métodos e meios que contribuam para a autonomia e a independência dessas pessoas.

Contém em seus escritos a defesa da igualdade entre todos os seres humanos, bem como os demais dispositivos que também atestam a igualdade de direitos. A Convenção da Guatemala reafirma que,

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano [...] (BRASIL, 2001a).

As experiências concretizadas no exterior foram inspirações para que alguns brasileiros se motivassem a organizar serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais ou físicos no Brasil, assim, faz-se necessário compreender esse processo em terras brasileiras.

2.1 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao discorrer sobre o processo da constituição de uma política brasileira de educação especial, Kassir (2011, p. 47) aponta “três aspectos” marcantes na circulação das ideias em torno da educação inclusiva. O primeiro deles são as mudanças relativas ao atendimento das pessoas com deficiência, ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, significando, em alguns países, a garantia de emprego para os mutilados na guerra e de matrícula das crianças com deficiência nas salas de aula comum.

O segundo aspecto refere-se às ações dos movimentos sociais, compostos pelas próprias pessoas com deficiência, por familiares e profissionais atuantes na área, principalmente a partir de 1950. O terceiro aspecto apontado pela autora é a definição e a circulação de convenções internacionais reconhecidas e ratificadas em vários países, entre os quais se insere o Brasil.

No que se refere a esse último item, a autora detecta uma importante relação entre o que é difundido pelas agências internacionais e o que é produzido a partir de então em termos de políticas educacionais. De acordo com Kassar,

A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o país nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais (KASSAR, 2011, p. 47).

Kassar (2011, p. 54) afirma que esse processo é marcado por contradições e disputas que evidenciam a complexidade presente na "formulação das políticas públicas", quando as "relações das interferências não são unilaterais e tampouco mecânicas".

Para a autora "o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país" (KASSAR, 2011, p. 42).

Michels (2017) contribui com a proposição de Kassar (2011) ao afirmar que

Durante a década de 1990, com a influência das discussões internacionais, a inclusão passou a ser a chave deste debate no Brasil. Dentre os pontos que passaram a fazer parte desta discussão podem-se destacar a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação, e ganhou ênfase a formação de professores como o agente principal desse processo de inclusão de alunos considerados deficientes no ensino regular.

Nessa perspectiva, utilizando-nos também da abordagem histórica elencada nos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) e no contexto histórico apresentado por Mazzotta (2011) e

outros autores, traçamos um breve retrocesso na história da Educação Especial em território brasileiro.

Mazzotta, ao descrever o histórico da Educação Especial em sua obra “Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas”, edição de 2011, apresenta uma ênfase nas relações entre as pessoas com deficiência e a educação brasileira, identificando e analisando de forma crítica as medidas educacionais providenciadas para esse público no decorrer dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI, desde o caráter assistencial à educação escolar, até o ano de 1993.

Para o autor, “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX” (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010) apresentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI - (2008), bem como outros documentos que fundamentam a organização de sistemas educacionais inclusivos, com a intenção de orientar gestores e professores quanto ao processo de efetivação da transversalidade da Educação Especial no ensino comum a todos.

De acordo com os Marcos Políticos-Legais (BRASIL, 2010a), no Brasil o atendimento às pessoas com necessidades diferenciadas iniciou-se no período do Império, quando, em 17 de setembro de 1854, o imperador D. Pedro II (1840 – 1889) criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n. 1.320, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), como ainda é reconhecido nos dias atuais.

Ainda no período imperial, por influência e esforços do francês e professor Ernest Huet (1822 – 1896), surdo, que chegou ao Brasil em 1855, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, regulamentado pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857. Em 06 de julho 1957, cem anos após sua fundação, o Imperial

Instituto de Surdos-Mudos, através da Lei n. 3.198, passou a denominar-se como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A criação dos dois institutos possibilitou a discussão sobre a educação das pessoas com deficiências naquela época, acontecendo em 1883 o 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador e cuja temática figurava a sugestão de currículo e a formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2011).

O Brasil do século XX trouxe alguns avanços quanto ao atendimento e à assistência às pessoas com deficiências. De acordo com Mazzotta (2011), no começo desse século surgiram algumas publicações de trabalhos científicos e técnicos como indicadores do interesse da sociedade para a educação de pessoas com deficiências e foram inauguradas várias instituições especializadas, públicas e privadas, em alguns estados brasileiros. Portanto, antes de prosseguir com algumas datas, vejamos algumas instituições especializadas para atendimentos a pessoas com deficiências, entre 1900 e 1950.

QUADRO 1 - Relação de instituições especializadas para atendimentos a pessoas com deficiências, entre 1900 e 1950.

INSTITUIÇÃO	ANO	ORIGEM	ESPECIALIZAÇÃO	ESTADO
Escola Rodrigues Alves	1905	Estadual	Deficientes físicos e visuais	RJ
Colégio dos Santos Anjos	1909	Particular	Deficientes mentais	SC
Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta	1913	Estadual	Deficientes auditivos	SP
Escola Estadual São Rafael	1925	Estadual	Ensino de cegos	MG
Instituto Pestalozzi	1926	Particular	Deficientes mentais	RS
Grupo Escolar Paula Soares	1927	Estadual	Atendimento a DM	RS
Instituto de Cegos Padre Chico	1928	Estadual	Ensino de cegos	SP
Instituto Santa Terezinha	1929	Particular	Deficientes auditivos	SP
Escola Estadual Instituto Pestalozzi	1935	Estadual	Deficientes auditivos e mentais	MG

Instituto de cegos	1935	Particular	Ensino de cegos	PE
Instituto de cegos da Bahia	1936	Particular	Ensino de cegos	BA
Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz	1936	Particular	Deficientes mentais	SP
Instituto São Rafael	1940	Particular	Deficientes visuais	SP
Escola Especial Ulisses Pernambucano	1941	Estadual	Deficientes mentais	PE
Instituto Santa Luzia	1941	Particular	Deficientes visuais	RS
Lar-Escola São Francisco	1943	Particular	Deficientes físicos	SP
Instituto Paranaense de Cegos	1944	Estadual	Ensino de cegos	PR
Fundação para o livro do Cego no Brasil	1946	Particular	Ensino de cegos	SP
Associação Linense para Cegos	1948	Particular	Ensino de cegos	SP
Sociedade Pestalozzi do Estado do rio de Janeiro	1948	Estadual	Deficientes mentais	RJ
Grupo Escolar Miss Browne	1950	Estadual	Deficientes mentais	SP
Grupo Escolar Visconde de Itaúna	1950	Estadual	Deficientes mentais	SP
Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD	1950	Particular	Deficientes físicos	SP

Fonte: MAZZOTTA (2011, p. 32-33.)

Em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi, especializado em atender pessoas com deficiência mental³ e no ano de 1945 aconteceu o primeiro atendimento educacional especializado para as pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, realizado por Helena Wladimirna Antipoff (1892 – 1974), psicóloga e educadora russa, que, além de professora e pesquisadora, teve participação ativa em movimentos para a renovação das escolas públicas no estado brasileiro de Minas Gerais e na formação de educadores e psicólogos.

Até a primeira metade do século XIX, não havia uma preocupação com o aspecto educacional pedagógico das pessoas com deficiências. No Brasil o período compreendido entre 1800 e 1950 foi marcado por iniciativas isoladas, tanto de cunho

³ Nomenclatura da época.

governamental quanto de iniciativas privadas, no entanto, a atenção, a proteção e o cuidado com essas pessoas tinham caráter apenas assistencialista. Segundo Kassar,

Pelas características de nossa educação, a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira (KASSAR, 2011, p. 44).

Por não haver cursos para formação de professores especializados no ensino de pessoas com deficiência mental/intelectual, a Sociedade Pestalozzi organizou sua primeira formação, o Curso Intensivo de Especialização de Professores, ofertado anualmente no período entre 1952 e 1959 (MAZZOTTA, 2011). Todavia, não há registros de que o cunho pedagógico das formações fosse para aprendizagem de leitura e escrita, e sim de trabalhos artesanais.

O ano de 1954 foi contemplado com a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Até então a história não registra nenhuma legislação que promovesse a formação de professores com vistas ao ensino específico e pedagógico para as pessoas com deficiências.

Depois de 13 anos de debate, em 1961, no governo do presidente João Goulart, o Brasil aprova sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 4.024/61), que definia seu Título X, artigos 88 e 89, como “Da Educação de Excepcionais”, não deixando claro como seria a educação desses indivíduos (CARVALHO, 2002) e apontava o direito dos “excepcionais” à educação dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2010a). De acordo com Kassar,

A adesão do país a acordos internacionais pós-1948 pode ser considerada impulsionadora dessa ação, além dos movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências e a disseminação de preceitos da Escola Nova. A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada pela conferência geral da UNESCO em 1960, traz pressupostos importantes adotados formalmente no Brasil (KASSAR, 2011, p. 44).

Dez anos mais tarde, 1971, foi aprovada a segunda LDB brasileira, Lei n. 5.692/71, dedicando apenas o artigo 9º ao tema da Educação Especial. Seu teor incluiu como estudante da Educação Especial o público que se encontrava em “[...] considerável atraso quanto à idade regular de matrícula” (CARVALHO, 2002, p. 66), mas não

direcionava a organização de um sistema de ensino que fosse capaz de atender mais subjetivamente às peculiaridades educacionais dos estudantes com deficiências e apenas reforçava o encaminhamento desses estudantes para classes e instituições especiais.

Contudo, Kassar acredita que

Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil. A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época (KASSAR, 2011, p. 45).

No ano de 1972, em Franca (SP), de acordo com Michels (2017) e Casagrande e Mainardes (2021), aconteceu o primeiro curso de habilitação em Educação Especial no Brasil, para formação de professores de "excepcionais", na área de ensino de Deficiência Mental, como habilitação do curso de Pedagogia, na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia. Ainda conforme os autores outras habilitações nesse sentido foram ofertadas nos anos de 1973, 1975 e 1976, em cursos de Pedagogia de outras instituições do país.

A LDB de 1971 coloca a questão da Educação Especial como um caso do ensino regular. Diante da necessidade de discussões para delinear a política e linhas de atuação do governo quanto à “Educação dos Excepcionais”, como outrora mencionado na LDB de 1961, criou-se o Grupo-Tarefa de Educação Especial.

Dentre os trabalhos do Grupo-Tarefa figurou a visita do norte-americano James Gallagher, especialista em educação especial, que propôs a estruturação da educação especial. Assim, em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, pelo Decreto n. 72.425, em 03 de julho de 1973, que ficou responsável por gerenciar a Educação Especial no país, porém, ainda prevaleceu a configuração de campanha assistencialista e com iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2010; MAZZOTTA, 2011). O CENESP tornou-se a Secretaria de Educação Especial (SESPE), em 1986, mantendo as mesmas estruturas e competências.

O Regimento Interno do CENESP mencionou em seu Artigo 2º, inciso VII, que faz parte de suas finalidades e competências “propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área da Educação Especial” (MAZZOTA, 2011, p. 61), mas ainda não há menção de formação docente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com esse público.

É interessante trazer à baila que em 1977 foi elaborado o 1º Plano Nacional de Educação Especial, previsto para o período de 1977 a 1979, em consonância com as diretrizes do 2º Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), quase que omisso quanto aos desdobramentos da formação docente para Educação Especial, sendo contemplados, na meta 5 de seu Subprojeto 16.3, recursos financeiros destinados à especialização, ao aperfeiçoamento e à atualização de pessoal docente que atua na área de Educação Especial (MAZZOTTA, 2011).

No Brasil do século XX, assim como em muitas outras culturas, as pessoas com deficiências passaram pelas fases de exclusão, segregação, integração e inclusão, como menciona Sasaki (2005). Segundo o autor, a sociedade atravessou fases, sucessivamente.

[...] ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que [...] não lhe pareciam pertencer à maioria da população. [...] desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 2005, p. 16, grifo do autor).

Essas fases destacadas por Sasaki não aconteceram da mesma forma nem ao mesmo tempo para todos os segmentos da população. Até hoje testemunhamos situações de exclusão acontecendo bem às sombras das políticas públicas criadas para incluir.

Considerando os eventos internacionais, a necessidade emergente de se atender às pessoas com deficiências, os debates e as discussões sobre esse público, a fim de não excluí-lo, a legislação brasileira começa a normatizar o atendimento escolar para esses sujeitos.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, em seu Artigo 205, assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Artigo 208, inciso III, da Constituição, faz menção ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, todavia, a Constituição não trata da formação docente, apenas no Artigo 214, onde reza o estabelecimento do plano nacional de educação, seu inciso IV traz, sem definições específicas, a expressão “formação para o trabalho”.

Extinta em 1990, a SESPE tem suas atribuições sujeitas à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Uma das abrangências da SENEb, descrita em seu Artigo 7º, inciso IV, é “sugerir a política de formação e valorização do magistério para a educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 64).

Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Seu artigo 11, parágrafo 1º, afirma que “a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 1990).

O Estatuto preconiza em seu Artigo 54, corroborando ser “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1990).

No ano de 1992, em meio a conflitos políticos de impeachment presidencial no Brasil, provocando a reorganização ministerial, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP), sob o comando da psicóloga e professora universitária Rosita Edler de Carvalho.

Nesse mesmo ano o Departamento de Educação Supletiva e Especial, do MEC, definiu algumas prioridades para esse público, dentre elas “a promoção e apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área da Educação Especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 123).

Os estudos de Mazzotta (2011), na abordagem histórica sobre a Educação Especial no Brasil, apontam o que o autor considera dois períodos importantes. Primeiro, o período entre 1854 e 1956, que apresenta um século de iniciativas oficiais particulares isoladas. Já o segundo período, 1957 a 1993, o autor considera que foi marcado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional, pois a ação governamental aparece já ao final dos anos de 1950, com a instituição de campanhas específicas, ainda muito restritas, para o atendimento a pessoas com deficiência auditiva, visual e intelectual.

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 1994b), que orientou a integração instrucional, condicionando o acesso às salas comuns do ensino regular para estudantes com necessidades educativas especiais que tivessem condições de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum no mesmo ritmo dos estudantes sem deficiências. O referido documento argumentava que a classe comum era um

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

A proposta da Política de 1994 compactua com a LDB de 1971. Foi construída em um contexto que trazia a formação de professores de educação especial baseada na normalização, que seria “[...] oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22). De acordo com Michels, “no final dos anos 1960 e início dos anos de 1970, a formação de professores para atender os alunos considerados deficientes era calcada no princípio da normalização” (MICHELS, 2017, p. 31).

No ano de 1996 o Brasil tem aprovada sua terceira LDB, que ainda está em vigor, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo capítulo V traz algumas orientações para o atendimento à Educação Especial, no entanto, não se fala em formação docente, tão somente afirma, em seu inciso III, que os professores devem ter formação adequada em nível médio ou superior, sem nenhuma outra especificação.

De acordo com os Marcos Políticos-Legais (BRASIL, 2010a), em 1999 foi aprovado o Decreto n. 3.298, regulamentando a Lei n. 7.853/89, dispondo da Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pela qual a Educação Especial ficou definida como “modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2010a, p. 12).

Acompanhando todo o processo de mudanças em favor da Educação Especial no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando em seu artigo 2º que:

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

Uma das condições às quais as Diretrizes se referem é a formação de professores, que, em meio às demandas escolares, ganha a atenção no sentido de repensar a função da escola diante da luta em favor da inclusão ante as diferentes faces sociais e educacionais, para assegurar os direitos dos estudantes com desenvolvimento atípico à educação escolar, considerando que o estudante, no contexto escolar, é responsabilidade de todos os que atuam nesse ambiente.

Contudo, conforme os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial,

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2010, p. 13).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, pela Lei n. 10.172, fortaleceu a ideia de formação dos professores e estabeleceu objetivos e metas para que os Sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais.

O teor do PNE apresenta as tendências da Educação Especial, referentes ao ano de 2001, nos sistemas de ensino, que eram as seguintes:

- . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001c).

O PNE aponta que a formação inicial e continuada dos professores implica na qualidade do ensino. Assim, é possível observar que a formação docente faz-se necessariamente contínua, considerando que o passar do tempo traz muitas novidades, técnicas, pensamentos, recursos e políticas públicas que sofrem mutações no decorrer dos dias.

Em 2002 a Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições que oferecem Ensino Superior devem prencipiar no contexto de sua organização curricular “[...] formação docente voltada para a diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2010a, p. 13).

Em 2003 o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a finalidade de apoiar as mudanças nos sistemas educacionais inclusivos, promovendo, com isso, um amplo processo de formação de educadores e gestores pelo Brasil, no intuito de garantir o direito de acesso de todos à escolarização e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010). Segundo Garcia (2013), a formação continuada ganhou força com a instituição desse Programa.

No ano de 2005, o Decreto n. 5.626, de 24 de abril de 2005, regulamentou a Lei n. 10.436/2002, dispondo sobre

[...] a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 14).

No mesmo ano foram implantados nos estados brasileiros e Distrito Federal, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) para atendimento educacional especializado a esse público.

Em 2006, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, sendo o Brasil signatário, e pela qual se estabeleceu que os “Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (BRASIL, 2010a, p. 15).

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trouxe como dois de seus eixos a formação de professores para a Educação Especial e a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Para implementação do PDE foi publicado o Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2010), estabelecendo “a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...]” (BRASIL 2010, p. 16).

Os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial (BRASIL, 2010) ratificam que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2010a, p. 20).

Como vemos, a formação docente para atender às especificidades do público-alvo da Educação Especial deve ser contínua e o processo dentro da escola envolve práticas colaborativas, a fim de que os estudantes alcancem as metas estabelecidas para seu desenvolvimento cognitivo, sendo estas, não de um professor, mas de uma rede colaborativa dentro da escola e além de seus muros.

Ainda em 2007, o MEC cria a Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cuja menção no Artigo 1º resolve:

Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

De acordo com o Marcos Político-Legais, em 2008, por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008 (2008b), que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, o Senado Federal tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, equivalentes a emendas constitucionais à Constituição Brasileira.

O artigo 24 desta Convenção discorre sobre os direitos da pessoa com deficiência quanto à Educação. Para garantir esses direitos, conforme item 2, os Estados-Partes devem assegurar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009a).

Para fortalecer as afirmações sobre a Educação Especial e os novos paradigmas, também em 2008 o MEC apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela qual se define o público-alvo da Educação Especial e é referência para as práticas do AEE até a atualidade.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010a, p. 20).

Diferentemente da Política de 1994, a proposta de 2008 veio acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promovedoras de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

A Política de 1994 apontava a necessidade de que o estudante deveria se adaptar à escola, afirmando que no “atendimento educacional é imprescindível desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, com vistas a uma melhor integração pessoal-social” (BRASIL, 1994, p. 22). No entanto, as discussões que nortearam e contribuíram para a elaboração da Política de 2008 permitem-nos vislumbrar um conceito que vai além de integração pessoal-social desses sujeitos, pois não se trata de adaptá-los à sociedade, à escola, mas de aceitar as diferenças como se apresentam em cada um, numa perspectiva de que a sociedade e a escola devem se adequar às necessidades da pessoa com deficiência ou transtornos.

A partir da Política de 2008 os debates, as ações de órgãos governamentais e não governamentais e as políticas públicas, fomentados pelas pesquisas científicas e acadêmicas de estudiosos sobre o assunto, trouxeram uma nova visão quanto à inclusão escolar das pessoas com deficiências, derrubando o conceito de normalização e integração defendido na Política de 1994.

Souza, Ribeiro e Soares defendem que

[...] a Política Nacional de Educação Inclusiva publicada em 2008, como suporte a educação especial, apoiada no ponto de vista dos direitos humanos, mais do que cultural e pedagógica, é um ato político, fomentadora de uma educação com superioridade para todos os alunos. Um documento que incentiva os sistemas de ensino a se estruturarem de uma maneira que atenda qualquer aluno, sem nenhuma catalogação de deficiências, com objetivos específicos que proporcione a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como, o prosseguimento dos estudos e acesso aos níveis mais avançados de ensino, a garantia de formação continuada de professores para o AEE, a formação de profissionais da educação e comunidade escolar, a ininterruptão da modalidade de ensino especial da Educação Infantil até a Educação Superior (SOUZA, RIBEIRO, SOARES, 2022, p. 8).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial, de 2008, é assegurar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, servindo como

documento orientador para os sistemas de ensino, com a finalidade de garantir o pleno acesso ao ensino regular; a oferta do atendimento educacional especializado; assegurar a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, com vistas à inclusão, dentre outros aspectos (BRASIL, 2008a).

A Política de 2008 apresentou dados atualizados até então sobre a formação de professores na Educação Especial:

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008a, p. 13-14).

Quanto à formação para o trabalho na Educação Especial, a Política de 2008 ratifica que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos [...] para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

É notória a preocupação com a formação para o exercício da docência com qualidade, considerando que adquirir conhecimentos e aprimorá-los na prática do dia a dia possibilita a formação profissional para o desempenho da função exercida.

Em 2009 o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, de 02 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. A referida Resolução também ratifica o público da Educação Especial:

Art. 4º [...] considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem

outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b) .

O teor das diretrizes de 2009 é confirmado na Resolução CNE/CEB n. 4/2010, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, cujo Capítulo II, artigo 27, seção II, faz alusão à Educação Especial, assegurando que na organização dessa modalidade, os sistemas de ensino devem observar, entre outros aspectos, a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Somente em 2010 formalizou-se as orientações para o trabalho a ser realizado em SRM, por meio do *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, com a pretensão de informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo MEC junto à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a fim de apoiar a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular (BRASIL, 2010a).

Uma conquista considerável, sucessiva de uma grande luta, aconteceu em 2012, que foi a aprovação da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, pela qual se instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e alterou o § 3º do artigo 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) data de 2014, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta 20 metas a serem alcançadas no período de 2014 a 2024. A Meta que se refere à Educação Especial é a de número 4, contemplada com 19 estratégias. O objetivo da Meta 4 é:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).

Das estratégias da Meta 4, do PNE/2014, três nos chamam a atenção:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014a).

Considerando a proximidade do fim da vigência desse PNE muitas discussões são levantadas quanto ao cumprimento das 20 metas estabelecidas em seu teor, mais especificamente, o cumprimento da Meta 4. A realidade política e educacional do país nos faz crer que ainda estamos bem aquém de se cumprir tal meta da maneira como realmente possamos considerar o Brasil como um país de inclusão do público da Educação Especial e que investe na formação docente para capacitar os professores que trabalham diretamente com esses estudantes.

No ano de 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - LBI – Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que, conforme seu artigo 1º, é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O artigo 28 da LBI afirma que cabe ao poder público

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Em 30 de setembro de 2020 o MEC divulgou o Decreto n. 10.502/2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O referido Decreto provocou muitos discursos contrários à sua execução, considerando que seu teor poderia promover múltiplas interpretações e até ações de exclusão no âmbito escolar. O Decreto foi judicializado em uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), no Supremo Tribunal Federal (STF), (ADI 6590), em agosto de 2021, considerando as críticas contrárias à sua aprovação.

Em 01 de janeiro de 2023, em nova gestão presidencial da República Federativa do Brasil, é assinado o Decreto nº 11.370/2023, que revogou, definitivamente, o Decreto nº 10.502/2020.

Ainda que a legislação indique que os sistemas de ensino são responsáveis por promover uma escola inclusiva e incentivar a formação de professores, na prática a realidade costuma ser bem diferente. O Brasil ainda tem muito a conquistar e concretizar quanto a investir na formação de professores que atuam na Educação Especial. Não falamos de formação teórica, mas daquela que mostra e leva o professor à prática pedagógica, trazendo aprendizagens que se consolidam no dia a dia, com sentido para quem está em formação.

São necessárias políticas públicas que tenham um olhar mais sensível e peculiar para a educação escolar dos estudantes com deficiências, começando pela preocupação com a formação do docente que lida diretamente com esses estudantes no âmbito escolar. Michels (2017) reflete sobre qual Educação Especial estamos nos referindo, sobre “o tipo de formação que se busca para os professores dos alunos da educação especial no conjunto da formação de professores, em quais espaços e tempo constituem esta formação” (MICHELS, 2017, 23).

Partindo do histórico da Educação Especial nos seus marcos legais, fazendo um panorama das políticas públicas de Educação Especial no Brasil, finalmente chegamos ao nosso lócus de maior interesse de estudo, que é a Educação Especial

no município de Nova Venécia. Nos próximos itens trataremos uma abordagem breve sobre os passos iniciais dessa modalidade no município até o ano de 2022.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE NOVA VENÉCIA

O histórico da Educação Especial em Nova Venécia chama a atenção de quem atua na educação municipal e de quem está fora do município. Nascimento (2013), pesquisadora veneciana, apresenta em seus estudos dados importantes sobre o percurso da Educação Especial no município, buscando problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município visando à articulação entre a sala de aula comum e o AEE.

Dalvi (2021), pesquisadora que não é veneciana, mas é professora efetiva na Educação Especial de Nova Venécia, realizou sua pesquisa com estudantes com autismo, no contexto da SRM, intencionando compreender como se dão as aprendizagens do estudante com autismo, a partir de uma proposta de intervenção pensada, elaborada e executada junto às professoras especialistas da sala de aula do ensino comum no município veneciano.

As abordagens de Nascimento (2013) e Dalvi (2021) se cruzam em muitos pontos, pois analisam e fomentam a mesma política de Educação Especial própria do município, que tem como norte basilar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) e a PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Com a instituição das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2001b), muitos municípios brasileiros começaram a se mobilizar elaborando propostas e estudos a fim de ofertar uma Educação mais democrática e inclusiva em suas etapas e modalidades, caminhando em parceria com o MEC e seguindo as linhas da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001b).

Dessa forma, em 2003, o município de Nova Venécia foi eleito pela SEESP/MEC para ser polo de 16 municípios⁴ de abrangência, na região Norte do Espírito Santo, para implantar e difundir uma política de educação inclusiva. As ações do município se configuravam, essencialmente, na formação de professores. Os incentivos às políticas públicas inclusivas alavancaram a proposta de Educação Especial no município.

Dentre as propostas de formação o município realizou o I Fórum Regional, com o tema: “Educação Inclusiva – Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”, pelo qual veio a demanda para formação de professores, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em parceria com MEC/SEESP e contratação de professores de apoio, estes que, em 2022, o município nomeia de professor especialista ou professor de Educação Especial de sala comum ou Sala de Recursos.

No ano de 2005 Nova Venécia municipalizou 75⁵ escolas estaduais e totalizou, na época, 89 escolas na rede municipal. Havia apenas duas salas de recursos, mantidas pela rede estadual, uma para atender aos estudantes com deficiência visual e outra para atender aos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva. A Secretaria Municipal de Educação (SEME) manteve as duas salas, inicialmente, anos mais tarde elas não tinham mais a função específica para atender apenas a estudantes com deficiências visuais e auditivas, tornaram-se salas para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. As salas que viriam a ser abertas com a ampliação do trabalho em SRM serviriam ao mesmo propósito, de atender a todo o público da Educação Especial.

Ao final do ano de 2005 e meados de 2006 a SEME constituiu sua primeira equipe de assessoria para a Educação Especial para atuar em sua sede, com profissionais das áreas da Educação e Saúde. Todavia, por conta de diferentes gestões, prefeitos e secretários de educação, essa equipe sofreu várias alterações, a ponto de não

⁴ Relação de municípios disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9955-relacao-polos-abrangencia-sudeste-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 de ago. de 2022.

⁵ Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SEME.

manter os profissionais da saúde no setor, salvo uma fonoaudióloga educacional, concursada e atuante na SEME.

Em 2007, com a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculada na APAE, a rede educacional do município iniciou o processo de inclusão, reservando vagas e abrindo as matrículas nas escolas de ensino comum para os estudantes com necessidades educacionais específicas, pois até aquele momento ainda não se tinha bem definido o público-alvo de atuação, os olhares se voltavam para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), mas também para aqueles com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Assim, para atender à demanda dos estudantes, das escolas e auxiliar no processo de inclusão, inicia-se a contratação de profissionais cuidadores, com exigência de escolarização apenas a conclusão do Ensino Médio como um dos critérios para contratação (NASCIMENTO, 2013).

A partir de 2008, houve a efetivação das SRM e a presença do professor especialista para o atendimento educacional especializado em sala comum nas escolas da rede municipal. Na época esse professor especialista era identificado como bidocente, pelo fato de ser um segundo docente na sala de aula comum. Nesse mesmo ano o município realizou concurso público também para o magistério, abrindo três vagas para professor de Educação Especial, que foram assumidas posteriormente pelas professoras aprovadas dentro do número de vagas.

Seguindo a implantação de novas propostas educacionais que visavam à efetivação de um trabalho ímpar na Educação Especial e diante da demanda e das intenções da SEME com vistas à melhoria da qualidade na permanência dos estudantes da Educação Especial no contexto da escola comum, em 2009 o Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia (CMENV) aprovou a Resolução CMENV nº 11/2009, que instituiu as primeiras Diretrizes Municipais para a Educação Especial na Educação Básica do Município de Nova Venécia/ES (NOVA VENÉCIA, 2009).

A referida Resolução determinou que:

Art. 17 - O Sistema de Ensino implantará nas Unidades Escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sala de recursos viabilizando os

recursos pedagógicos, a seleção e a preparação dos professores para o atendimento educacional especializado em parceria com Instituições de Ensino Superior.

§ 1º Para o professor atuar em salas de recursos exigir-se-á no mínimo, curso de 120h nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva e de transtornos de desenvolvimento, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

§ 2º Os professores que atuam nas classes regulares, bem como nas salas de recursos deverão ser capacitados regularmente pela Secretaria Municipal de Educação (NOVA VENÉCIA, 2009).

Em 2014, a Resolução CMENV nº 03, de 18 de dezembro de 2014, altera a Resolução Nº 11/2009 (NOVA VENÉCIA, 2014), trazendo duas mudanças dignas de reflexão em seu artigo 13. Vejamos as alterações.

Resolução CMENV n. 11/2009, artigo 13:

Art. 13 - A Secretaria Municipal de Educação garantirá serviços de apoio pedagógico especializado realizado:

I - nas classes comuns, mediante atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores para atuação colaborativa, apoio à aprendizagem, à comunicação, à locomoção e às atividades de higiene e alimentação.

II - nas salas de recursos, mediante atuação de professores com formação específica.

Alteração na Resolução CMENV n. 03/2014:

Art. 13 - A Secretaria Municipal de Educação garantirá serviços de apoio: I - Nas classes comuns, mediante atuação de intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, **estagiários estudantes de Licenciatura em Pedagogia**, para atuação colaborativa, apoio à aprendizagem, à comunicação, à locomoção e às atividades de higiene e alimentação. II - Nas salas de recursos, mediante atuação de professores com **Licenciatura em Pedagogia, acrescida de Especialização em Educação Especial** (NOVA VENÉCIA, 2014, grifos nossos).

Como participante dessa história enquanto professora de Educação Especial no município de Nova Venécia, acompanhei as mudanças nos processos e vi o quanto a figura do estagiário remunerado, estudante de Pedagogia ou outros cursos, na falta do cursista de Pedagogia, para atuar na Educação Especial em sala comum, ocupando algumas vagas antes destinadas a profissionais graduados, licenciados em Pedagogia e pós-graduados em Educação Especial, professores especialistas, incomodou e provocou muitas críticas negativas.

A experiência com os estagiários não foi satisfatória. Na falta de candidatos do curso de Pedagogia, assumiam também estudantes de Geografia, Educação Física, Matemática, Letras e outros cursos. Não tinham noção do trabalho com estudantes da Educação Especial e nem eram capacitados para o desempenho da função, que era auxiliar os estudantes da modalidade em suas atividades escolares e produzir relatórios sobre as atividades aplicadas para eles. Houve situações em que ao chegar à escola e ver que era para trabalhar com estudantes da Educação Especial, o estagiário já se despedia e não voltava mais.

Esses estagiários passaram a fazer parte do quadro da Educação Especial em 2015 e permaneceram até 2020. Ao iniciar das aulas em 2020 ainda foram contratados alguns estagiários, no entanto, com a chegada da pandemia do Coronavírus (COVID-19) as escolas municipais venecianas suspenderam as aulas no dia 20/03/2020, cumprindo o Decreto nº 15.090, de 23 de março de 2020, por conta disso, os contratos com os estagiários foram suspensos, permanecendo apenas a contratação dos professores especialistas e de SRM.

Não temos a intenção de diminuir ou desprezar a pessoa do estagiário, no entanto, para a realidade de Nova Venécia, onde já havia a presença de profissionais licenciados em Pedagogia e especializados em Educação Especial, trocar um profissional por um estudante, foi caminhar para traz, caracterizando a precarização e a desvalorização da Educação Especial. O mesmo que dizer que os estudantes público-alvo da Educação Especial não tinham possibilidades de desenvolvimento, só precisavam de alguém para “tomar conta” deles, quando, na verdade, o foco das ações escolares deve ser pedagógico e não assistencialista.

No ano de 2016 houve outro concurso público municipal, que incluiu o magistério, com duas vagas para a Educação Especial. Nos resultados houve aprovação de quatro candidatas, todas foram convocadas em 2017, porém, apenas três assumiram suas cadeiras. Assim, totalizaram seis professoras efetivas na Educação Especial do município.

Em 2021 a nova gestão da pasta da Educação não abriu edital para contratação de estagiários, tão somente contratou professores especialistas. As SRM

permaneceram sob a regência das professoras efetivas de Educação Especial, considerando que o município ainda não estava recebendo estudantes presencialmente nas escolas em função da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19).

Também em 2021, depois de muitas insistências, estudos e debates, iniciaram-se os estudos para a reconstrução das Diretrizes para a Educação Especial no município de Nova Venécia, com participação representativa de professores regentes, supervisores escolares (pedagogos), técnicos da SEME, professores de Educação Especial, em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), que disponibilizou uma colaboradora técnica, cedida 10 horas, para a realização do trabalho junto à SEME.

A culminância do trabalho se deu em 2022. No dia 13 de dezembro de 2022, em cerimônia solene, que contou com a presença de representantes da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia (Secretaria da Educação – SEDU/ES), representantes do Ministério Público do Espírito Santo e do Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação (CAOPE)⁶, na pessoa da Procuradora de Justiça e dirigente do CAOPE, participação de diretores escolares, professores de Educação Especial do município e da equipe de profissionais da SEME, o documento “Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Nova Venécia” foi apresentado ao público.

Os detalhes sobre a Educação Especial de Nova Venécia nos últimos três anos (2020, 2021 e 2022), serão expostos, resumidamente, nos subitens a seguir.

⁶ O Centro de Apoio é um órgão auxiliar e de apoio às atividades funcionais do MPES, organizado por ato do Procurador-Geral de Justiça, com atribuições fixadas pelo Colégio de Procuradores de Justiça e dirigidos por Procurador ou Promotor de Justiça, nomeados dentre os que se habilitarem, na forma do inciso XXIV do art. 10 da Lei Complementar Estadual nº 95, de 28 de janeiro de 1997. <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Modelos/Paginas/NoticiaSemFoto.aspx?pagina=122&idMenu=149>

2.2.1 Ano pandêmico de 2020

O ano letivo de 2020 iniciou-se na Educação de Nova Venécia com muitas expectativas de revisão e atualização para a Educação Especial, considerando que a modalidade estava sem coordenação e com um número expressivo de professores de Educação Especial em sala comum, especialistas, a ser orientado. Não havia equipe no setor.

Esse foi um ano atípico devido à pandemia do Coronavírus (COVID-19), que levou à suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas, privadas e filantrópicas do município. Assim, para atender à comunidade estudantil de sua rede, ao final do mês de maio de 2020, a SEME iniciou o trabalho de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), que foram atividades de conteúdos escolares elaboradas pelos professores e disponibilizadas para os estudantes por meio de redes sociais, site da mantenedora (na pasta da Educação) ou impressas e entregues pelas escolas. As professoras de Educação Especial de sala comum recebiam as atividades dos professores regentes e faziam as adequações necessárias para os estudantes da Educação Especial. Todas as atividades eram disponibilizadas na mesma data.

Nesse contexto de pandemia, as professoras de salas de recursos atuaram no formato home office, contribuindo com orientações para adaptação/adequação ou flexibilização das atividades propostas pelos professores regentes e orientando os professores especialistas quanto às adaptações necessárias para que as APNP chegassem aos estudantes da Educação Especial, atendendo às especificidades de suas aprendizagens.

Todo o ano transcorreu dessa forma: entrega de APNP, orientação para as famílias e para os especialistas, mas não houve atendimento presencial em SRM. As formações foram as lives oferecidas durante todo o ano por via de redes sociais, e não foram poucas. Todas as formações que chegaram à SEME foram divulgadas para os professores que compunham a Educação Especial.

Em 2020 estavam matriculados 165 estudantes público-alvo da Educação Especial na rede municipal, entre zona urbana e rural, 65 deles com diagnóstico de autismo.

Muitas famílias não retiravam as atividades (APNP) de seus filhos na escola e nem buscavam retirá-las na internet. Algumas famílias mudaram de cidade e não deram baixa nas matrículas, dificultando o controle da SEME.

Foi um ano de eleições municipais e na troca da gestão houve também trocas na Secretaria de Educação. A nova gestão da pasta contava com mais experiência administrativa e educacional, já havia sido secretária de Educação do município em anos anteriores, inclusive, em sua gestão anterior é que foi implantada no município a proposta de trabalho com professores *bidocentes*⁷ na Educação Especial.

2.2.2 Dados da Educação Especial em 2021 no município de Nova Venécia

Para formalização dos dados solicitamos à coordenação de Educação Especial⁸ na SEME o quantitativo e a localização de estudantes com Autismo na Rede Municipal de Nova Venécia em 2021. Nesse ano estavam matriculados na rede municipal de Nova Venécia 182 estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme normativas do MEC (BRASIL, 2008a) e Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, artigo 1º, § 1º, que especificam o público da Educação Especial⁹: “[...] considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Devido à pandemia do Coronavírus (COVID 19), em 2021 foram contratadas 61 professoras especialistas, com base em um Plano de Retomada/COVID 19 do município, para atender a esses estudantes, realizando adequações das atividades para o ensino remoto adotado pela rede em 2021. Contava ainda com mais 10 professoras em Salas de Recursos Multifuncionais¹⁰. Dessas 71 professoras apenas 6 eram professoras efetivas por meio de concurso público, 5 destas atuavam em Salas de Recursos.

⁷ Professor de Educação Especial em sala de aula comum, trabalhando diretamente com os estudantes da Educação Especial (um segundo professor).

⁸ Apêndice A.

⁹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto n. 7.611/2011 definem como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹⁰ Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEME/Nova Venécia. Ofício n. 13/2021/SEME/Educação Especial, 2021.

Dos 182 estudantes, 90 eram diagnosticados com CID 10¹¹ – F.84, 0 ou F.84,1 – Autismo, localizados da seguinte forma: 20 crianças matriculadas na Educação Infantil – 13 na zona urbana, 07 na zona rural; 39 matriculados de 1º ao 5º ano - 33 na zona urbana, 06 na zona rural; e 31 estudantes matriculados de 6º ao 9º ano – 30 na zona urbana, 01 na zona rural. Na somatória de 1º ao 9º ano, 63 estudantes com autismo estavam matriculados em escolas da zona urbana e 07 matriculados em escolas da zona rural¹².

Em agosto de 2021 o município retomou as aulas presenciais de forma escalonada, os estudantes foram separados em grupos semanais, uma semana um grupo, na semana seguinte outro. Nesse contexto, as famílias dos estudantes da Educação Especial tiveram a liberdade de mandar ou não seus filhos, porém, as que optassem por não levar à escola ou ao atendimento em SRM, deveriam retirar as APNP¹³ para realizar em casa. Poucas famílias optaram por não retornar com os filhos para as escolas e para o atendimento em SRM.

Os 90 estudantes com autismo, matriculados na Rede em 2021, foram localizados da seguinte forma:

QUADRO 2 - Demonstrativo de localização de estudantes com Autismo na Rede Municipal de Nova Venécia – 2021.

MODALIDADE	ZONA URBANA	ZONA RURAL	SOMA
Educação Infantil	13	07	20
Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	33	06	39
Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	30	01	31
TOTAL	76	14	90

Fonte: Secretaria Municipal de Educação–SEME/Nova Venécia. Ofício n. 13/2021/SEME/Educação Especial, 2021.

¹¹ Classificação Internacional de Doenças – CID (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V, p.XII).

¹² Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEME/Nova Venécia. Setor Educação Especial (2020).

¹³ PORTARIA Nº. 3538, de 20 de maio de 2020 Institui normativa de aplicação das atividades educacionais em caráter excepcional no período de suspensão das aulas durante a pandemia do Covid - 19 no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

2.2.3 Dados da Educação Especial em 2022 no município de Nova Venécia

Em 2022, já com considerável parte da população veneciana vacinada contra a COVID-19, o ano letivo iniciou-se normalmente. Todos os estudantes deveriam retornar presencialmente para a escola. A SEME ofertou, divulgou e incentivou muitas formações para todos os professores e profissionais da educação na escola e fora dela.

As contratações para designação temporária aconteceram como nos anos anteriores: professor de Educação Especial para trabalho colaborativo em sala de aula comum, com 128 contratações, e professoras de SRM, 12 contratações. Além das cinco professoras efetivas. Há no município duas escolas que atendem a um número mais elevado de estudantes da Educação Especial, sendo assim, cada uma dessas escolas, em 2022, era contemplada com duas professoras para a SRM, uma no matutino e outra no vespertino.

O município ampliou para quinze o quantitativo de SRM, em 2022¹⁴. Sendo 13 em zona urbana, duas delas na Educação Infantil, e duas em zona rural. Das seis professoras efetivas em Educação Especial quatro permaneceram atuando em SRM, uma atua como intérprete de Libras e a outra foi para o trabalho colaborativo em sala de aula. Esta, em junho de 2022, aposentou-se.

O número de estudantes público-alvo da Educação Especial também se elevou em 2022, a rede municipal contabilizou a matrícula de 268 estudantes, sendo 128 com autismo. Os estudantes com autismo estão localizados da seguinte forma:

¹⁴ Apêndice B.

QUADRO 3 - Demonstrativo de localização de estudantes com Autismo na Rede Municipal de Nova Venécia – 2022.

MODALIDADE	ZONA URBANA	ZONA RURAL	SOMA
Educação Infantil	40	02	42
Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	42	14	56
Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	29	01	30
TOTAL	111	17	128

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEME), 2022.

As salas de recursos e suas professoras estão localizadas da seguinte forma no município:

QUADRO 4 - Localização das professoras nas SRM da Rede Municipal de Nova Venécia – 2022.

LOCALIZAÇÃO →	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
Nº de SRM	13	02	15
PROFESSORAS DT em SRM	10	02	12
PROFESSORAS EFETIVAS em SRM	04	---	04
TOTAL DE PROFESSORAS em SRM	14	02	16
BILÍNGUE	01	---	01

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEME), 2022.

Após apresentar o contexto da Educação Especial no município de Nova Venécia e tendo como proposta desse estudo discutir sobre as concepções docentes quanto ao trabalho com a Educação Especial no que tange o AEE em SRM, o próximo capítulo abordará as possíveis contribuições da perspectiva histórico-cultural para estudantes com autismo.

Para tanto, levou-se em consideração a postura de Mendes (2006) ao defender que só o acesso desses estudantes à escola não é suficiente, é preciso trazer as leis, os planejamentos e as intencionalidades para a realidade dos sistemas educacionais, isso requer prática e conhecimento, e estes implicam em formação contínua.

3. AUTISMO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

“O conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência”.
(Lev S. Vigotski)

A perspectiva histórico-cultural não aborda diretamente a temática sobre o autismo, no entanto, as análises de Vigotski sobre a relevância do papel do *outro* no desenvolvimento humano, concretizado nas mediações, colaboram para as possibilidades de desenvolvimento de estudantes com autismo no contexto escolar por vias de caminhos alternativos e recursos especiais.

A sistematização dos estudos sobre o autismo tem início, propriamente, através dos trabalhos realizados pelo psiquiatra austríaco e judeu Leo Kanner (1894-1981), que se pôs a dedicar seus estudos e suas pesquisas em torno das crianças que apresentavam comportamentos diferentes e peculiares, marcados por estereotípias e também pelas dificuldades nas relações interpessoais. Casos assim, muitas vezes eram tomados por esquizofrenia ou retardo mental, sem que fossem observadas as diferenciações.

Donvan e Zucker afirmam que “Kanner não criou os termos ‘autismo’ e ‘autístico’. [...] tomou-os emprestado da lista de sintomas de outro transtorno: a esquizofrenia” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 52). Em seu artigo “*Alterações autistas do contato afetivo*”, publicado em 1943, Kanner descreveu alguns estudos de casos, sobre os quais estudou e que apresentavam características de distúrbio de desenvolvimento (ORRÚ, 2012).

Kanner publicou, na década de 1940, uma investigação sobre o assunto, com base nos casos das 11 crianças que estudou. Para definir a situação, o psiquiatra usou o termo “Distúrbios Autista do contato afetivo”, pois percebeu em seu grupo pesquisado características como:

[...] incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atraso e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em isolamento rígido e peculiar. Apresentavam, porém,

aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e memória excepcional (ORRÚ, 2012, p. 18).

Nos anos de 1930 Kanner era considerado um dos melhores psiquiatras infantis dos EUA. Ganhou destaque por sua forma diferenciada de avaliar e motivar o tratamento de seus pacientes; foi o primeiro chefe do departamento de psiquiatria infantil da Universidade Johns Hopkins, em Baltimore (Maryland/EUA). Iniciou sua carreira em uma época em que a psiquiatria se dava por aquilo que funcionava ou não, por tentativa e erro.

Donvan e Zucker (2017) registram que Kanner rejeitou a classificação dos pacientes por síndrome, pois dava-se muita ênfase a “[...] descobrir que rótulo colar em cada doente e não se dedicava tempo suficiente a escutar os próprios pacientes” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 41). Para os autores a característica distinta do trabalho de Kanner era “valorizar a *história* real dos pacientes e usar esse entendimento como chave para diagnosticá-los e tratar deles” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 41).

Depois de anos de avaliação dos casos investigados, comparando-os aos casos de crianças pares, observando as distinções entre um e outro, Kanner denomina a situação como “distúrbio autista do contato afetivo”, até então não descrito pela literatura psiquiátrica ou nenhuma outra. Aqui o psiquiatra usa o termo autista pela primeira vez em suas colocações, e explicou:

A principal distinção reside na incapacidade dessas crianças, desde a primeira infância, de se relacionar com outras pessoas. E, de maneira crucial, acrescentou que essa incapacidade de se relacionar estava presente em crianças cuja saúde em geral e cujos “dotes intelectuais”, de resto, não eram prejudicados de maneira significativa (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 50).

Desde então os estudos sobre o autismo foram ganhando espaço no meio científico e acadêmico, mas nunca foram tão discutidos como no século XXI. De acordo com Orrú,

A partir de Kanner, muitos outros pesquisadores surgiram e foram, aos poucos, registrando suas ideias hipotéticas sobre a origem do autismo e dos

conceitos traçados, advindos de suas experiências com pessoas com a síndrome (ORRÚ, 2012, p. 20).

No Brasil, no sentido de uma política pública e com uma construção que se deu de forma coletiva, em face aos movimentos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, a discussão sobre o autismo culminou na Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Sua abordagem reza:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 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 (BRASIL, 2012).

Dentre as diretrizes que a configuram, a referida Lei menciona em seu artigo 2º:

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (BRASIL, 2012).

A Lei n. 12.764/2012 ainda afirma, no artigo 3º, os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, em meio a eles estão “[...] à educação e o acesso ao ensino profissionalizante”, acrescentando que:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Corroborando com a prerrogativa da Lei sobre a presença de *acompanhante especializado*, em seus estudos Vigotski já afirmava que “[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe fazer e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (VIGOTSKI, 2018, p. 331). Diante dessa colocação, compreendemos que para a efetivação do processo de desenvolvimento é necessária a participação do outro.

Com o atual discurso da inclusão o número de estudantes com deficiências, matriculados na escola de ensino comum a todos, têm aumentado cada vez mais. Inclui-se a esse número o quantitativo de estudantes com diagnóstico dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os estudos de Santos (2019), com base em Oliveira e Victor (2016), afirmam que

[...] o aumento das matrículas dos alunos com autismo tem criado demandas na escola que trazem muitos desafios desde as formações dos profissionais, pela escassez de orientações sistematizadas, planejamento de recursos pedagógicos para serem usados na sala de aula, muitas vezes, até condições inapropriadas de trabalho, o que pouco contribui para a aprendizagem dessas crianças (SANTOS, 2019, p. 90).

O estudante com autismo traz consigo diversas peculiaridades que podem exigir caminhos indiretos e uso de recursos especiais para a realização das tarefas escolares, impulsionando o professor a buscar conhecimentos para planejar, mediar, ser criativo no desempenho de sua prática pedagógica com esse estudante, não deixando de considerar as especificidades de cada um na perspectiva da equidade e da valorização de sua constituição enquanto pessoa. Vigotski afirma que

[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Nesse sentido, a formação docente especializada, voltada para as singularidades do público da Educação Especial e para o trabalho individualizado ou por grupos com semelhantes, evoca conhecimentos alheios que contribuem para uma prática pedagógica com sentido para o aprendiz e para o professor.

Em uma experiência mencionada em uma de suas obras, Santos vislumbra

[...] a necessidade da atenção cuidadosa do profissional às singularidades da criança e ao desenvolvimento de uma ação intencional e planejada, de forma a permitir que ela possa ampliar suas possibilidades de envolvimento com essa prática cultural (SANTOS, 2019, p. 66).

Para Vigotski “a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Todavia, o autor alerta que “[...] a linha de desenvolvimento natural da criança, entregue à própria lógica, nunca passa para a linha do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). A deficiência não deve ser vista como o limite da criança, esta precisa ser estimulada, incentivada a superar as barreiras biológicas com as habilidades e possibilidades que suas funções intelectuais lhe oferecem.

Como destacou Vigotski,

Todo aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Pensando no autismo, a cultura humana não foi elaborada com vistas ao desenvolvimento das pessoas nessa condição ou das pessoas com deficiências, já que, no passado, a sociedade se formou norteadas por uma cultura de que os atípicos não tinham possibilidades, utilidade e nem capacidades para aprender ou desenvolver. Assim, perdurou por séculos o preconceito social e dentro das instituições de educação escolar quanto às possibilidades de aprendizagens dessas pessoas.

O garoto Donald Triplett, classificado como caso 1 de autismo nos estudos de Léo Kanner, apesar da boa condição financeira de sua família, passou pelos mesmos julgamentos sociais, até que um dia os próprios pais tomaram a iniciativa de superar essa visão social e Donald terminou o ensino médio como o melhor amigo para muitos colegas de turma (DONVAN; ZUCKER, 2017).

A escola não deve ser um espaço de restringir ou diminuir o estudante em função de um comportamento desordenado, socialmente inadequado, provocado por uma desorganização cerebral, mas é um espaço em que as culturas são compartilhadas, somadas, divididas e multiplicadas, nunca subtraídas ou diminuídas.

Para Santos a criança vem para a escola com uma experiência de vida. Segundo a autora

A criança chega à escola com muitas informações que aprendeu em seus anos de vida. Nesse espaço, ela precisa aprender coisas novas, compartilhar conhecimento, avançar na apropriação de conceitos que estão sendo ensinados na escola, e o professor, como outro responsável pela ação educativa, tem a tarefa de criar condições para que isso aconteça (SANTOS, 2019, p. 65).

Santos segue afirmando que “o homem vive em sociedade, interagindo com o outro, aprendendo sua cultura, aprendendo sua história e constituindo-se sujeito” (SANTOS, 2019, p. 49). Na relação com o outro a criança vai descobrindo novas formas de vivências, novas culturas e vai trocando experiências com seus pares, principalmente, e se constituindo sujeito simbólico. A existência de um diagnóstico não anula esse processo, pelo contrário, chama a atenção para formas diferenciadas de aprendizagem que precisam ser possibilitadas aos estudantes.

A perspectiva histórico-cultural elaborada por Vigotski considera o ser humano como social e histórico, transformando o ambiente e sendo por este transformado. Desse modo, de acordo com Orrú,

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com o proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento (ORRÚ, 2012, p. 101).

Nesse sentido, é de suma importância a atenção que se volta ao saber histórico e cultural do estudante com autismo, considerando as diferenças de um sujeito para outro, da forma como se constitui social e culturalmente. Oliveira reafirma que

Vigotski tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 2019, p. 34).

A relação homem-mundo é norteadada por diversos conhecimentos que se articulam para formar e consolidar outros, sendo mediada pela ação humana. Da mesma forma, no contexto da escola a mediação pedagógica tem por objetivo contribuir para a construção do conhecimento escolar do estudante sobre aquilo que ele ainda não domina. Entretanto, para se alcançar esse propósito é preciso que haja conhecimento sobre o que o indivíduo já domina, quais suas dificuldades e o que

precisa ser trabalhado, cabendo ao professor, por meio de observação diagnóstica, apurar e registrar os dados observados.

Segundo Vigotski (2007, p. 103) “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. As leituras vigotskianas nos fazem compreender que o professor é um mediador entre a criança e o mundo, um intermediário entre o proximal e o potencial do estudante.

3.1 COMPREENDENDO O AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS

“Eu não descobri o autismo. Ele já existia” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 51).

Essa declaração foi proferida por Léo Kanner quando palestrou para um grupo de pais em Washington (EUA), em 1969, se referindo àquilo que a sociedade considerou uma descoberta. Aqueles comportamentos observados e descritos por Kanner eram um fenômeno novo ou sempre estiveram ali e nunca haviam sido identificados? Possivelmente não haviam sido considerados para identificação.

Após Kanner trazer à luz as características que diferenciavam o autismo da esquizofrenia, muitos estudos se voltaram a elencar e analisar características em históricos humanos passados, anteriores e posteriores ao primeiro caso identificado por Kanner.

Nos últimos anos os estudos sobre autismo permitiram a observação de algumas características nos padrões de comportamento repetitivos e prejuízos na comunicação e interação social. Com o avanço da Ciência e das novas tecnologias, permitindo estudos mais aprofundados, essas características foram esmiuçadas, detalhadas e mais bem observadas nas pessoas com autismo.

A inserção desse grupo na escola de ensino comum também contribuiu para as observações das características nos estudantes. De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM V), “os diagnósticos são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de

informação, incluindo observações do clínico, história do cuidador e, quando possível, autorrelato” (DSM-V, 2014, p. 53).

Por outro lado, não podemos deixar de registrar que alguns estudantes com autismo também demonstram extrema atenção e inteligência acima do padrão, independente das características apresentadas. Há registros na história de grandes nomes das invenções científicas, mecânicas, do esporte e da Arte que foram apontados como autistas.

O DSM V descreve que

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. Os prejuízos na comunicação e na interação social especificados no Critério A são pervasivos e sustentados (DSM-V, 2014, p. 53).

Dialogando com o DSM-V, a concepção vigotskiana de Santos (2019) nos lembra de que

[...] o homem só se constitui como ser social por fazer parte de um grupo social inserido em um contexto histórico. Assim, a compreensão de homem singular deve partir do entendimento do contexto sociocultural, pois a personalidade, o comportamento e o caráter de uma pessoa estão estreitamente vinculados aos aspectos do grupo e da classe social a que pertence (SANTOS, 2019, p. 53).

Portanto, os comportamentos não podem ser padronizados, é necessário considerar o meio cultural e familiar em que a pessoa com autismo se desenvolve, as formas de educação, o diagnóstico precoce e sua participação na sociedade. Tudo isso influencia nas formas de desenvolvimento humano.

Para Vigotski a tese central da defectologia atual é de que

[...] todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, substitutivos, mais estruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 14, tradução nossa).

É criterioso não determinar as possibilidades do estudante em função do diagnóstico ou do nível de sua necessidade e apoio, pois a deficiência pode gerar novos estímulos a partir da mediação e da intervenção do professor e de como a escola se organiza para conduzir esse processo. O diagnóstico não determina quem o sujeito é e nem identifica suas possibilidades, porém, pode trazer implicações para a pessoa com autismo e para as famílias. Ao mesmo tempo em que possibilita o acesso a políticas públicas de Educação ou Saúde, como recursos e tratamentos específicos, corre o risco de rotular a pessoa e engessar as instituições em suas práticas pedagógicas.

No DSM V o autismo é apresentado como um novo transtorno, que

[...] engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM-V, 2014, p. 809).

No quadro a seguir observaremos os critérios descritos no DSM V para o Transtorno Espectro Autista.

QUADRO 5 - Critérios utilizados para diagnosticar o Autismo considerando o espectro das características.

DSM-V: Critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista 299.00 (F84.0)	
Critério	Características
	<p>Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.</p> <p>1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.</p>

A	<p>2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.</p> <p>3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.</p>
B	<p>Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia.</p> <p>1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).</p> <p>2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).</p> <p>3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).</p> <p>4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).</p>
C	<p>Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).</p>

D	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
E	Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Fonte: DSM V (2014, p. 50-51).

Mesmo observando as características apresentadas e outras particularidades de cada pessoa, uma coisa é certa: ninguém é igual. Portanto, não há sentido em oferecer metodologias iguais e repetitivas para um estudante com autismo no contexto escolar. Orrú salienta que “o processo de ensino e aprendizagem desse estudante deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos [...]” (ORRÚ, 2012, p. 102). Para a autora,

[...] O processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo carece de ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno (ORRÚ, 2012, p. 103).

O sentido de aprendizagem aqui postulado pela autora abrange todas as formas de conhecimento do cotidiano, acadêmico e nos termos de afeto, sentimentais e de valores.

Uma vez abordadas as características presentes no estudante dentro do TEA, o próximo capítulo deste estudo vem discutir seu processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de recursos multifuncionais e a participação do professor que atua nesse espaço, como principal mediador nesse processo.

4. O ESTUDANTE COM AUTISMO E O TRABALHO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

*“A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo”.
(Lev S. Vigotski)*

Para complementar e suplementar a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, criou-se o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010b), pelo qual compreende-se que incluir o estudante no âmbito educacional é um direito dele, mas para a efetivação dessa inclusão é preciso que haja mudanças nas concepções, nas práticas gestoras, em salas de aula e na formação de professores. Para tanto, inseriu-se a organização das SRM¹⁵ nas instituições, com um público de atendimento específico, todavia, com um papel fundamental no espaço escolar.

As escolas recebem muitos estudantes com diagnósticos que apontam suas deficiências, seus transtornos ou justificam suas dificuldades. A interpretação dessa avaliação clínica pode colocar em dúvida a “possibilidade” que o estudante tem de aprender, querendo justificar a falta de um trabalho pedagógico mediado que corresponda às suas subjetividades, ou negando-lhe o direito de aprender de forma contextualizada com o que é desenvolvido em sala de aula com os demais estudantes. Para Silva (2016), em alguns momentos o diagnóstico apenas reforça a crença e a espera dos professores pela orientação médica dizendo o que fazer com um estudante que, para o docente, não aprende.

Esse comportamento nos reporta a Vigotski, quando analisa que as

[...] formas fossilizadas de comportamentos são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, [...] estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica (VIGOSTKI, 2007, p. 67).

¹⁵ De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-multifuncionais>).

Às vezes o diagnóstico gera a ação de acomodação na escola que se ampara nele para disfarçar quem é o estudante e como acontece seu processo de constituição subjetiva (SILVA, 2016). Assim, usando-se da fala de Marx, Vigotski acrescenta que “[...] se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua” (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

Vigotski esclarece que

[...] para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, [...] um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Laplane (2013, p. 13-14) acrescenta a essa ideia a afirmação de que “[...] os alunos têm direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes”. Nesse sentido, compreendemos que a escola deve preocupar-se em atender com qualidade de igualdade e equidade à diversidade presente em seu corpo discente, isso inclui capacitação e orientação para que o docente saiba articular, planejar, adaptar e adequar os conteúdos programáticos para atender às peculiaridades do estudante com necessidades manifestas.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, define em seu artigo 8º, inciso IV, alínea a, que as escolas devem prever e prover “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial” (BRASIL, 2001b).

A LDBEN, 9.394/96, ainda em seu artigo 59, inciso I, delibera que os sistemas de ensino deverão garantir e assegurar, aos educandos com deficiências “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Partindo dessa premissa, espera-se do professor de sala de recursos uma duplicidade de funções no âmbito escolar, conhecimento acadêmico, curricular, criatividade, domínio dos recursos disponibilizados para o atendimento especializado e, acima de tudo, compreensão da condição, da deficiência e do próprio estudante.

A convivência no contexto educacional com professores do atendimento educacional especializado em salas de recursos nos leva a ponderar sobre como vem acontecendo a articulação do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do estudante com autismo, considerando as atribuições incumbidas a esse professor no artigo 13 da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que afirma:

Art. 13. 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; [...] 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; [...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...] 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, 2009b).

Apesar de existirem políticas públicas favoráveis à formação do professor especializado para a mediação do processo de ensino e aprendizagem, há uma preocupação com a formação e a prática do professor que atua em sala de recursos multifuncionais, considerando que na formação inicial não há um “eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade” (FERREIRA e FERREIRA, 2013, p. 37). A formação e a prática pedagógica do docente que atua em salas de recursos são de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo do estudante atendido por ele.

Góes (2002, p. 96) afirma que no esclarecimento sobre a defectologia de Vigotski destacam-se as noções de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” para a qualidade do desenvolvimento do sujeito, mostrando a importância desses caminhos e recursos para a educação.

A autora salienta a dedicação de Vigotski à pedologia – estudo sistemático do desenvolvimento das crianças; à defectologia – definida por ele como o estudo do desenvolvimento da criança anormal; e às discussões que propôs sobre o trabalho educativo. Segundo Góes (2002), Vigotski considerou as diferentes incapacidades e

deficiências em algumas crianças, negando o foco na caracterização descritiva e quantitativa em função do qualitativo, para compreender a organização singular de suas funções e conduta.

Assim, é possível compreender que o olhar docente não deve se focar nas dificuldades do estudante com deficiência, visando tão somente cumprir as regras educacionais sistematizadas, mas oferecer uma aprendizagem com qualidade, vislumbrar possibilidades e potenciais, explorando suas habilidades, tendo por fim seu desenvolvimento pleno, respeitando e considerando seu processo de singularidade humana e sua experiência social.

No dia a dia muito se questiona a respeito do desenvolvimento cognitivo e comportamental do estudante com autismo no ambiente escolar. Inquietações que nos fazem refletir em como o professor que atua em SRM tem elaborado as atividades pedagógicas para esses estudantes; quais contribuições ele tem compartilhado com a escola em seu papel de colaborador; como tem sido sua atuação dentro da própria SRM junto aos estudantes com autismo, considerando a especificidade do estudante; e também sobre o que ele sabe quanto à aprendizagem do estudante com autismo. E vamos além na reflexão, ponderando sobre os possíveis desafios, dilemas e possibilidades que esse professor percebe e considera para trabalhar com esse público.

Nessa conjuntura, concordamos com Pasion et al (2014) ao destacarem que

[...] A formação dos professores para a atuação nas SRM precisa enfatizar e questionar a compreensão que os professores têm do AEE, a forma como podem planejar e desenvolver o ensino dos alunos e se estão aptos e preparados para atuar com a diversidade de alunos (PASIAN; MENDES; CIA, 2014, p. 217).

Importa ressaltar que a presença do estudante com autismo na escola não tem por objetivo apenas a socialização, ele está ali também para ter a oportunidade de se apropriar de conhecimentos escolares e produções culturais compartilhadas que contribuem para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o papel do professor em SRM também compreende ser ativo e atuante na escola, promovendo a importância e o significado da presença desse sujeito no contexto escolar. Mazzotta afirma que,

[...] o professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientações e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. [...] o professor deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (MAZZOTTA, 1982, apud BAPTISTA, 2011, p. 65).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu artigo 12, afirma que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b). No entanto, a graduação e a pós-graduação lato sensu são suficientes? É o ponto final na preparação desse docente para trabalhar com o estudante com autismo? Certamente não!

Nesse contexto, Santos afirma que,

[...] somente habilitar o professor para atuar na Educação Especial não garante práticas pedagógicas que considerem as particularidades desses sujeitos [...] nem sempre essa formação é suficiente, dadas as condições em que acontece, por que não dizer, precárias [...] (SANTOS, 2019, p. 34).

Um ensino sem preparo, sem planejamento intencional, sem formação continuada, pode contribuir para destoar a aprendizagem do ser histórico-social que é a criança. Góes defende que

A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização (GÓES, 2002, p. 99).

A criança não se desenvolve se crescer isolada de seu grupo social, as relações do dia a dia promovem aprendizagem, desenvolvimento, relações afetivas, estimulam escolhas e decisões, é um processo de si para o outro e vice-versa, como pontuou Vigotski: “Eu sou a relação de mim para comigo mesmo” (VIGOTSKI, 2000, p. 34). Para Rego,

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana (REGO, 2014, p. 55).

Não falamos aqui de um contexto cultural estático, pronto e indissolúvel, referimo-nos a uma espécie de “palco de navegações” (REGO, 2014, p. 55), cujos membros

estão em contínua movimentação, busca, compreensão e transformação da realidade.

Assim, voltando esse olhar para o contexto da SRM, faz-se necessário pensar e repensar as práticas pedagógicas e o processo de mediação que se realiza nesse espaço, lembrando que a lei de desenvolvimento humano é igual para todos (VIGOTSKI, 2000), porém, cada um aprende de forma diferente do outro. Os processos de internalização devem ser cuidadosamente observados e planejados, pois, para Vigotski

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si (VIGOTSKI, 2000, p. 34).

O professor que atua em SRM deve ter conhecimento do trabalho necessário a ser realizado com o estudante com autismo, para tanto, assim como os demais atores da escola, é imprescindível o diálogo com a família, o conhecimento pregresso de sua história de vida, com vistas a elaborar um plano que tenha sentido em seu processo de aprendizagem.

A SRM é um espaço que compõe a escola, complementa ou suplementa as aprendizagens dos estudantes que por ela passam. Logo, não é um lugar de improvisos, de brincadeiras para passar ou ocupar o tempo, não deve ser um ambiente onde o estudante compreenda-o como um lugar que “tudo pode”. Deve ser reconhecido como um espaço de aprendizagens significativas, trabalho colaborativo e como ponto de apoio relevante para os assuntos da Educação Especial no contexto escolar.

É preciso compreender e fazer-se compreender que a SRM não é uma sala de reforço, mas um espaço de múltiplas aprendizagens, que oferece recursos pedagógicos de aprendizagem para que o estudante continue seu processo dentro da sala de aula comum e que se estenda ao ambiente familiar. Para corresponder a essa expectativa o professor atuante em SRM precisa estar atualizado com as informações que se prestam, normatizam e sustentam a Educação Especial. A

formação deve ser contínua, pois a Ciência é dinâmica em suas descobertas e em seus apontamentos.

Desde a criação e implantação das SRM nas escolas brasileiras, muitos estudos e pesquisas sobre o autismo foram publicados, muitos termos para a Educação Especial foram modificados, Leis foram criadas e alteradas, formações foram oferecidas.

Nesse sentido, a formação do professor põe-se como necessária e dinâmica, os conhecimentos científicos e acadêmicos devem ser atualizados, de forma a se aproximarem da realidade do estudante. Contudo, a teoria não deve desprezar a prática, pois o lidar com o estudante no dia a dia ainda é um dos melhores caminhos para aprender o cotidiano, que, por sua vez, se alia às pesquisas já consolidadas. Prieto ressalta que,

[...] o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades (PRIETO, 2006, p. 59).

É importante que o professor tenha compreensão de técnicas e metodologias de trabalho, se desprenda das atividades xerocopiadas e descubra a importância do material concreto, elaborado e pensado para as especificidades do estudante. Nada deve ser aleatório ou reprodução descontextualizada. Por conseguinte, só querer fazer não é suficiente, é preciso saber o que fazer.

Ao falar sobre caminhos alternativos e recursos especiais, Vigotski nos leva a repensar nossa prática pedagógica em SRM. O autor não propõe uma adaptação de atividade, mas o uso de recursos e caminhos de aprendizagem que tenham sentido para o estudante, que consolidam uma aprendizagem na qual o estudante, mediado pelo professor, é incentivado a pensar e descobrir soluções para suas inquietações. É o “fazer com ele, e não por ele”.

Para Vigotski (1997, 2011), os caminhos alternativos e os recursos especiais são a adequação da prática pedagógica para atender às peculiaridades de aprendizagem de cada estudante, particularmente.

Com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, Orrú afirma que é possível perceber que a realidade educacional muitas vezes impede

[...] a pessoa com necessidades especiais de se desenvolver plenamente, por causa das conclusões preconceituosas acerca da sua aprendizagem. No entanto, se ela tiver acesso ao contato com o outro, e a orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente (ORRÚ, 2012, p. 104).

A relação do professor que está em SRM com os demais docentes da escola deve ser uma relação dialógica, pela qual a troca de conhecimentos e informações sobre o estudante seja constante. Os comportamentos e as aprendizagens adquiridos em SRM devem refletir em sala comum e em todo o contexto escolar.

Compartilhar informações necessárias com os profissionais do ambiente escolar contribui para que os que não convivem diretamente com o estudante com autismo possam conhecê-lo e compreendê-lo, além de colaborar para dissipar preconceitos, pois pode ser que ainda tenhamos conceitos depreciativos sobre a pessoa com autismo por parte de quem não convive com uma pessoa nessa condição e não busca conhecimentos sobre o assunto.

Há um senso comum e arrevesado de que a pessoa com autismo se autoagride, bate a cabeça, balança o corpo para frente e para trás, inclina a cabeça de um lado para o outro, tem movimentos inquietantes com os dedos das mãos, não aprende nada, não fala, é alienado e vive no mundo dela. Equívoco! Comportamentos desse tipo podem acontecer, mas nem sempre denotam autismo ou não são espectros presentes em todas as pessoas com autismo.

No espaço escolar, de forma colaborativa, o professor que atua em SRM também tem esse papel de desnudar mitos populares sobre a aprendizagem dos estudantes com autismo. Começando pela clareza de que ele não vive no mundo dele, ele faz parte de um mundo comum a todos, o nosso mundo. Integra a nossa sociedade, constitui-se humano e social.

Muitas vezes a falta de experiência com o trabalho em SRM pode robustecer a ideia de reforço, de que precisa existir o caderno “boca de sapo”¹⁶ para provar que algo é trabalhado lá dentro. Mas que funcionalidade isso tem para o estudante? Que aprendizagens ele tem consolidado? Que sentido tem a proposta pedagógica para a vida escolar e social desse estudante? Quais objetivos se quer alcançar? Pasian et al defendem que a proposta pedagógica “[...] deve levar em conta as características de forma individual para cada aluno, contendo as atividades a serem desenvolvidas, visando proporcionar melhor adaptação dos alunos na sala comum” (PASIAN; MENDES; CIA, 2014, p. 214).

Segundo a Resolução CNE n. 4/2009 é atribuição do professor que atua em SRM elaborar e executar o plano para o atendimento educacional especializado, articulando-se com os professores do ensino comum. Essa prerrogativa abre espaço para o diálogo no ambiente escolar para que o pensar no estudante com autismo seja uníssono, porém, a realidade dos horários escolares não permite a concretização dessa orientação.

Desse modo, muitas vezes, o professor que está em SRM articula informações com os demais professores, mas planeja e executa sozinho. A troca com o outro contribui para o sucesso da execução e reflete no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes. Para Santos, “é o outro que pode potencializar a formação humana ou fadá-la ao fracasso” (SANTOS, 2019, p. 58).

Outro aspecto relevante a ser observado a fim de valorizar o trabalho do professor que está em SRM é não elaborar uma proposta pedagógica baseada em relatórios pedagógicos, em diagnósticos ou pareceres clínicos, presa em aprendizagens já concretizadas pelo estudante. É importante conhecer o estudante, pensar em uma proposta significativa para ele, que esteja relacionada à sua realidade escolar atual, que traga conceitos abstrativos, sem utopias. Para Vigotski “o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo” (VIGOTSKI, 2018, p. 331), portanto, não há sentido em insistir em aprendizagens já consolidadas pelo estudante.

¹⁶ Cadernos cheios de colagem de atividades xerocopiadas.

Em alguns casos de estudante com autismo o desenvolvimento se dá decorrente da colaboração por vias de imitação e repetição, com mediação do professor, mas pensando que “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha” (VIGOTSKI, 2018, p. 331). A ideia é de que o estudante obtenha autonomia por meio da proposta de desenvolvimento e aprendizagem, que consolide a aprendizagem e seja capaz de galgar sozinho, propondo-se a aprender e desejando novas aprendizagens.

4.1 O PROFESSOR QUE ATUA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO MEDIADOR NO CONTEXTO ESCOLAR

A discussão sobre a matrícula e a permanência do estudante com autismo na escola comum e suas possibilidades de desenvolvimento nesse espaço ainda é bem calorosa. Os discursos e as leis trouxeram direitos e obrigações, entretanto, isso não muda a mentalidade das pessoas, e ainda é possível testemunhar pelos corredores das escolas ou em reuniões docentes, falas que se referem a esses estudantes. Algumas delas diminuem e desprezam seu potencial.

Segundo Góes (2002), Vigotski insiste nas condições especiais, apontando que a deficiência não deve ser vista antes do sujeito, e alertando para a necessidade de se “educar a criança, antes de tudo, não a criança com deficiência” (GÓES, 2002, p. 102). Para Vigotski (2011) a deficiência não aprisiona o corpo da pessoa e não a torna incapaz.

A legislação brasileira e outros documentos nacionais e internacionais colaboram para a inclusão escolar, contudo, não basta dar acesso ao prédio, inclusão é mais que matrícula garantida, é mudar a forma de olhar o sujeito, entender que seu processo de desenvolvimento humano é com limitações, mas nem sempre com limitações (PADILHA, 2000), é acesso ao currículo, aos conteúdos, às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens como os demais estudantes. Baptista afirma que

Nos últimos 20 anos temos vivenciado, no Brasil, um fortalecimento da inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. 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 (BAPTISTA, 2011, p. 59-60).

Nesse contexto de inclusão “a sala de recursos assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características” (BAPTISTA, 2011, p. 61). Com a implantação de SRM nas escolas surge uma nova questão que nos faz pensar sobre a mediação entre o professor que atua em SRM e o professor regente de sala comum, onde se encontra o estudante com autismo.

Refletindo sobre a presença desse profissional, com função multifacetada, é pertinente questionar se a mediação do professor que atua em SRM junto ao professor de sala comum tem trazido contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem desse estudante. Baptista (2011) nos chama a atenção para o contexto de mudanças potenciais, por meio das normativas e ações, que mostram “[...] a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência” (BAPTISTA, 2011, p. 65).

Para tanto, é necessário analisar as atribuições do professor que atua em SRM no contexto escolar, pensando no conceito de mediação pedagógica e identificando desafios e possibilidades dessa mediação na Educação Especial. Baptista acrescenta que “[...] as linhas organizadoras desse espaço escolar [...] não se referem exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência e constituem uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências” (BAPTISTA, 2011, p. 66).

Embora bastante comentada por teóricos e profissionais da educação, a mediação pedagógica ainda é percebida de forma equivocada por alguns profissionais. Por isso, acreditamos ser importante dialogar algumas proposições sobre esse assunto, clarificando o papel do docente da Educação Especial nesse processo de mediador e pensando o favorecimento dessa mediação para o estudante. Primeiramente é preciso definir o significante e o significado: aqui o significante é a palavra *mediador*,

que tem como *significado* “aquele que medeia ou intervém; árbitro, intermediário, mediano” (FERREIRA, 2000, p. 453).

Por conseguinte, entende-se que o professor mediador atua na mediação pedagógica, facilitando, motivando e incentivando a aprendizagem do estudante, deixando de ter um caráter estático, de detentor do conhecimento e passa a assumir uma nova relação de ensino e aprendizagem com seu estudante. Para Vigotski, “[...] as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 160). Mediando a aprendizagem o professor deixa de difundir conhecimentos para provocar o estudante a aprender.

Vigotski (2011) traz a ideia de mediação de forma muito clara ao afirmar que sozinha a criança não irá aprender, portanto, a presença do mediador é relevante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Baseando-se em Vigotski, Oliveira afirma que “enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe” (OLIVEIRA, 2019, p. 39).

Essa mediação é possível? Quais suas contribuições para o estudante e para a classe onde ela acontece? Quais oportunidades de acesso à aprendizagem são oferecidas ao estudante da Educação Especial no contexto escolar? Sim, essa mediação é possível e traz inúmeras contribuições e possibilidades para o estudante no contexto escolar. Vigotski tem na mediação as possibilidades de desenvolvimento da criança, de que ela

[...] conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas. É nesse movimento entre ‘o que ela sabe fazer’ em direção ‘ao que ela poderia conseguir fazer’, que constitui o que os ensinamentos escolares devem focalizar (FRIEDRICH, 2012, p. 110).

Nessa perspectiva, o conhecimento do professor que atua em SRM sobre os conceitos e as peculiaridades da Educação Especial deve ser explorado e manifesto na escola, trazendo a oportunidade a outros do contexto escolar de se apropriarem de novos conhecimentos que levam à efetivação de um trabalho diferenciado, com base em conceitos acadêmicos e científicos. Friedrich afirma que é a distinção entre conceitos cotidianos científicos que permite melhor compreender o papel que

Vigotski atribui à escola, já que é o ensino de conceitos científicos que constitui, segundo ele, sua especificidade (FRIEDRICH, 2012).

A parceria que se faz entre SRM e regência de sala de aula do ensino comum, traz importantes contribuições para o crescimento na aprendizagem escolar do estudante com autismo, porque a prática pedagógica não deve caminhar isolada dentro da instituição, esta não se forma isoladamente, como cômodos de uma casa separados por paredes e que não dependem um do outro. A escola é um todo, é como uma casa construída em conceito aberto, o estudante é da escola e não do professor.

Dessa forma, deve-se pensar em conjunto sobre as possibilidades que se pode oferecer ao estudante, para que sua passagem pela instituição não seja despercebida, mas que faça diferença para ele, para a família, para os colegas de classe, para o corpo docente e todos os demais que atuam na instituição.

Há muitas queixas por falta de tempo para planejar juntos, falta de interesse no estudante e do estudante, falta de formação específica, todavia, é preciso romper barreiras e superar os obstáculos, e essa iniciativa precisa ser tomada, principalmente por parte do professor que atua em SRM, que é quem deve ter a visão mais assertiva da Educação Especial no contexto escolar.

Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta os caminhos percorridos para a realização da presente pesquisa, apresentando o passo a passo dos encontros e o embasamento teórico e metodológico.

5. METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada, em termos metodológicos, vai ao encontro do materialismo histórico-dialético. De acordo com Vigotski “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 2007, p. 68). Para o autor, esse é o requisito básico do método dialético, considerando também que estudar um processo comportamental não é um aspecto auxiliar teórico, é sua verdadeira base (VIGOTSKI, 2007).

O estudo ora proposto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos, sob número CAAE 52444321.7.0000.5063, referenciando-se teórica e metodologicamente na abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano e no materialismo histórico-dialético, postulados por Vigotski (1997, 2000, 2005, 2007, 2011, 2018) e seus colaboradores e, segundo os quais, conforme Cristofoleti,

[...] as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais, na medida em que é aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividades e permitem estruturar a realidade, o próprio pensamento e o reconhecimento de si mesmo como pessoa (CRISTOFOLETI, 2004, p. 45).

Vigotski (2005, 2018) concebe o homem em sua materialidade e critica a concepção idealista e mecanicista. Para o autor o meio interfere, mas é preciso que haja mediação e estímulo do outro. Baseando-se em Vigotski, Cristofoleti afirma que

[...] As relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito são sempre mediadas pelo outro, pelas práticas culturais e pela linguagem. Assim, assume-se o pressuposto de que os processos psicológicos emergem e consolidam-se relacionados aos modos de vida dos indivíduos em interação (CRISTOFOLETI, 2004, p. 48).

Vigotski afirma que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). À vista disso, compreendemos que o ensino articulado de forma coerente, competente, estruturado e planejado intencionalmente para atender às necessidades cognitivas do estudante, contribui

para sua aprendizagem e seu desenvolvimento enquanto sujeito em formação, pois, a aprendizagem puxa e impulsiona o desenvolvimento biológico (VIGOTSKI, 2018).

Articulando a relação ensino e aprendizagem é relevante facultar trocas significativas de experiências do contexto escolar, mais diretamente da Educação Especial, cenário de nossos estudos, entre os profissionais que atuam na Educação. Pensando no favorecimento dessas trocas, este estudo se caracteriza como uma pesquisa participante. De acordo com Schmidt (2006, p. 13),

A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto à apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à ideia de comunidades interpretativas (SCHMIDT, 2006, p. 13).

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos parceria com a coordenação da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia¹⁷ (SEME), para que as professoras que atuam em salas de recursos da rede municipal fossem autorizadas a participar da pesquisa, considerando que para algumas os horários dos encontros poderiam coincidir com o horário de trabalho na escola, e explicitamos a proposta do estudo e a utilização da técnica de grupo focal. Encaminhamos à SEME cópia do projeto de pesquisa, cópia do roteiro a ser seguido nas discussões, a solicitação de autorização¹⁸ para realização da pesquisa em campo junto à Declaração da Instituição co-participante, a fim de dar conhecimento à gestão sobre a proposta da pesquisa e justificar a solicitação da assinatura na declaração.

A SEME, representada pela pessoa da secretária de Educação, recebeu satisfatoriamente a proposta da pesquisa, colocando a equipe que coordena a Educação Especial à disposição para quaisquer necessidades. Da mesma forma, a equipe da coordenação atendeu-nos prontamente e sem objeções.

Com a finalidade de compreender as questões inquietadoras que nos levaram à escrita deste estudo, convidamos formalmente dez professoras de salas de recursos

¹⁷ Declaração da instituição co-participante – Apêndice C.

¹⁸ Solicitação de autorização para realização de pesquisa em campo. – Apêndice D

da rede municipal¹⁹, para compor o grupo focal, todas servidoras por designação temporária (DT) em 2022, com carga horária de 25 horas de trabalho no município, e cujo público de atendimento também inclui estudantes com autismo.

Gatti (2005) destaca que

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental (GATTI, 2005, p. 13).

A escolha por incluir no grupo de participantes da pesquisa professoras que atuam sob o regime de designação temporária se justifica pela questão da rotatividade anual dessas professoras e a necessidade de formação pedagógica para o trabalho com estudantes da Educação Especial em salas de recursos, especificamente estudantes com autismo.

Essa rotatividade dificulta o estabelecimento de vínculos, o conhecimento sobre o estudante e sobre seu processo singular de aprendizagem, bem como interrompe os vínculos junto aos demais profissionais da escola onde se localiza a sala de recursos. Escolhemos propositalmente desenvolver a pesquisa focando o trabalho pedagógico desenvolvido junto ao estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em razão de que sua inclusão no contexto escolar ainda é consideravelmente recente, contudo, o percentual desse diagnóstico tem se elevado gradativamente, trazendo para as escolas situações desafiadoras e apontando para a necessidade de um trabalho que respeite e atenda às peculiaridades de cada estudante.

Para Santos, o aumento das matrículas das pessoas com deficiências no ensino comum, principalmente, estudantes com autismo, nos faz entender que “[...] precisamos debater sobre as alternativas necessárias para que esses alunos se apropriem dos conhecimentos ensinados, mediados pelos professores [...]” (SANTOS, 2019, p. 36).

¹⁹ As professoras participantes da pesquisa assinaram o TCLE – Apêndice E.

Os requisitos que o município de Nova Venécia estabelecia no edital de 2021/2022 (Edital nº 023/2021)²⁰ para a contratação de professores de Educação Especial para atuação em sala de aula de ensino comum e para a SRM eram os mesmos, sendo curso de licenciatura em Educação Especial; ou Pedagogia ou Normal Superior acrescidos de pós-graduação em Educação Especial.

Como critério para pontuação pedia-se tempo de serviço na área pleiteada, doutorado, mestrado, pós-graduação lato sensu na área da Educação e cursinhos de capacitação em áreas específicas da Educação Especial com carga horária a partir de 120 e/ou outros cursinhos em Educação Especial e Inclusiva com carga horária entre 40 e 119 horas. Podendo apresentar no máximo 4 cursos para pontuação. Quanto às contratações para o ano letivo de 2023 (Edital nº 026/2022)²¹ no critério de pontuação “*pós-graduação lato sensu na área da Educação*”, do Edital nº 023/2021, alterou para “*pós-graduação lato sensu na área da Educação Especial*”, no Edital nº 026/2022.

Analisando sobre tais requisitos e critérios, levando em consideração que com ou sem tempo de serviço o candidato inscrito concorre a uma vaga, é possível refletir sobre a necessidade de que o professor que atua em SRM tenha experiência prática na Educação Especial, que tenha compreensão da necessidade do uso de rotina para estudantes com autismo, na maioria dos casos, que busque contínuas formações dentro de sua área de atuação, que pense o planejamento e as atividades utilizando-se de recursos alternativos, visando colaborar para o desenvolvimento, a autonomia e a independência do estudante com autismo e que compreenda a intensidade da mediação pedagógica.

Nesse contexto, é preciso compreender que a mediação, por sua vez, “[...] é toda e qualquer forma propulsora de aprendizagem, caracterizada por ação intencional ou não, humana ou instrumental” (ARAUJO, 2000, p.84).

²⁰ https://drive.google.com/file/d/1JmpHrumJGk9MHWWiJ_WsT4Gg0gaFAg02/view

²¹ <https://www.novavenecia.es.gov.br/editais-novos/>

Ao pensar esses aspectos nos voltamos à necessidade da prática pedagógica nas ações que medeiam a aprendizagem do estudante com autismo, considerando que por mais completa que uma teoria seja em suas informações, estar frente a frente com esse estudante traz uma possibilidade de desafios nem sempre mencionados nas formações, uma vez que as questões culturais e familiares não devem ser desprezadas, já que são constitutivas do sujeito.

Analisando os estudos de Effgen (2017), Santos afirma que “[...] a mediação do professor é fundamental para o processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, principalmente daqueles com autismo” (SANTOS, 2019, p. 47).

A autora considera que

[...] é essencial compreender o processo de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pela lente histórica, para entender as ações presentes que buscam a educação para todos (SANTOS, 2019, p. 35).

Estudos como os de Padilha (2000), Barreto (2010), Baptista (2011), Effgen (2011 e 2017), Nascimento (2013), Pasian et al (2014), Borges (2014), Nunes (2016), Santos (2019), Rocha (2020), Dalvi (2021) e outros, nos fazem refletir sobre o trabalho realizado no contexto da Educação Especial, atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais, em especial com o estudante diagnosticado com autismo, além de elencar a formação do docente que atua em SRM/AEE, considerando que um dos objetivos do atendimento educacional especializado é promover a qualidade da aprendizagem no contexto escolar, explorando as potencialidades e evitando práticas pedagógicas empobrecidas, que não provocam impacto significativo no desenvolvimento do estudante.

Baptista (2011) apresenta um estudo com a análise das salas de recursos em vários municípios brasileiros e a importância desse serviço especializado quanto ao apoio ao estudante com deficiência matriculado no ensino comum. O autor aborda as discussões sobre a formação do docente que atua nesse espaço, o financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²² e a articulação entre professores da Educação Especial e do ensino comum no contexto escolar.

Assim, a exemplo de outros pesquisadores que colaboram com as pesquisas no contexto da Educação Especial, a proposição desta pesquisa incluiu encontros mensais presenciais, totalizando quatro encontros, utilizando-se da técnica de grupo focal, envolvendo professoras que atuam no trabalho com o estudante com autismo em sala de recursos multifuncionais, tendo como objetivo discutir sobre concepções teóricas e práticas pedagógicas.

A formação do grupo focal oportuniza a análise dos resultados, a elaboração de estratégias, planejamentos e produção de novas ideias. Gondim (2003) apresenta o grupo focal como uma técnica usada em pesquisas para coletar dados através de interações grupais, baseando-se em uma temática específica apontada pelo pesquisador.

Gatti (2005) aponta que

O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. [...] um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto (GATTI, 2005, p. 9).

Para a autora, a pesquisa por via de grupos focais contribui na obtenção de perspectivas diferentes a respeito de uma mesma questão e permite que os participantes tenham conhecimento e melhor compreensão das ideias compartilhadas e dos modos como as pessoas são influenciadas pelos outros, partindo do pressuposto de que “[...] o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas” (GATTI, 2005, p. 13).

²² É um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (<https://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb>).

A composição do grupo focal consiste na discussão de questões teórico-práticas que fundamentam as ações pedagógicas das professoras investigadas. Segundo Gondim (2003), a modalidade exploratória de grupo focal volta-se, teoricamente, para a geração de hipóteses e na prática produz novas ideias, identifica necessidades e expectativas.

Acreditamos que o estudo em grupo promove o conhecimento e favorece sua disseminação. De acordo com Vieira e Jesus (2017, p. 136) a constituição de grupos para estudos “tem permitido ao grupo planejar várias estratégias formativas com as escolas, enriquecidas pela reflexão crítica do vivido, pelo diálogo com o pensamento de vários teóricos e pela busca de novas práticas de ensino”. Os momentos de estudo em grupo possibilitam aos participantes problematizar seus próprios encaminhamentos e produzir novos arranjos para cumprir com sua tarefa de mediador da aprendizagem.

No caso desta pesquisa, as reuniões grupais aconteceram mensalmente a partir de abril de 2022, com o objetivo de contribuir para a formação das professoras que participaram do estudo. Assim, foi possível compartilhar metodologias de trabalho, propor novos materiais, reavaliar os caminhos já percorridos e sugerir possibilidades de caminhos que ainda poderão ser trilhados, respeitando as peculiaridades do estudante com autismo.

A partir dos estudos sobre a defectologia de Vigotski (1997), podemos compreender que as crianças que possuem deficiências não são seres vazios ou desprovidos de possibilidades. Na interpretação vigotskiana de Victor, Cotonhoto e Henandez-Piloto,

[...] a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos (VICTOR, COTONHOTO E HENANDEZ-PILOTO, 2017, p. 216),

Entre essas afirmações e outros estudos na perspectiva histórico-cultural sobre a criança com deficiência, compreende-se que a “aposta” não deve ser em sua condição biológica, mas sim em suas possibilidades de desenvolvimento, sem dirimir seu potencial ou utilizar-se de uma pedagogia menor. É preciso ter em mente que as

aprendizagens podem acontecer por maneiras diferentes, e, como bem pontuou Vigotski (2011), por meio de caminhos indiretos e utilizando-se de recursos especiais.

5.1 DESCREVENDO OS PASSOS DA PESQUISA

Ao pensarmos a forma como realizar a pesquisa elencamos a questão norteadora, traçamos os objetivos a serem alcançados no percurso dos estudos e ao seu final e refletimos sobre em que nossa proposta contribuiria para esse grupo de professoras.

Dados os primeiros passos teóricos dos estudos e já organizando-nos para a efetivação da pesquisa, elaboramos um roteiro²³ definindo a duração de cada encontro, com temas de estudos a serem discutidos nos encontros, a fim de que dessa forma pudéssemos ouvir com mais diretividade as falas das professoras participantes. Sendo assim, abordamos os seguintes temas:

QUADRO 6 - Temas dos encontros em grupo focal.

Encontro	Tema
1º Encontro	“Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo”.
2º Encontro	“Quem é o sujeito dentro do TEA”.
3º Encontro	“Acolhida e aprendizagem do estudante com autismo no AEE”.
4º Encontro	“Relatos de experiências a partir das observações”.

Fonte: Autoria própria (2022).

Todo o roteiro com os temas, local e datas dos encontros, foi encaminhado às participantes juntamente com o convite²⁴ para a participação na pesquisa, com cópias para a coordenação da Educação Especial na SEME.

No roteiro da pesquisa foram organizados 04 encontros, durante um período de 04 meses, para discussão em grupo, com datas e local já definidos, para colaborar com

²³ Apêndice F.

²⁴ Apêndice G.

a organização das participantes quanto ao horário do atendimento escolar e ao deslocamento, levando em conta a participação das professoras da zona rural.

Para Gatti (2005)

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio acesso grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2005, p. 17).

Chamou-nos a atenção o contato de uma supervisora escolar (pedagoga) solicitando nossa permissão para que ela e uma de suas professoras de Educação Especial, que realiza o AEE colaborativo em sala comum, pudessem participar dos encontros como ouvintes, considerando que em sua escola há professora de sala de recursos e alguns estudantes em avaliação médica com hipótese de diagnóstico de autismo. Autorizei a participação, mas devido à demanda de trabalho somente a supervisora (pedagoga) compareceu a dois dos encontros.

Para minha surpresa a supervisora (pedagoga), que apenas participaria como ouvinte, se envolveu com as discussões, trazendo sua experiência como profissional da escola. Então, acredito ser relevante trazer sua participação, pois já não a considerei uma ouvinte, mas uma colaboradora.

Quanto ao recebimento e à aceitação do convite, das dez professoras convidadas nove enviaram mensagens via whatsapp ou por ligação telefônica confirmando a presença, no entanto, somente três professoras se fizeram presentes no 1º encontro e a supervisora (pedagoga); duas no 2º e a supervisora (pedagoga); uma no 3º e três no 4º encontro. Na devolutiva se aceitariam ou não o convite, uma pergunta foi presente na fala de algumas convidadas: "*Haverá certificado de participação?*" Essas não participaram de nenhum dos encontros.

Gatti (2005) esclarece que mesmo com a adesão voluntária e com motivação do pesquisador, é bastante comum ocorrer ausências de última hora. No entanto, o pesquisador precisa se conscientizar de que "[...] ausências de último momento são muito comuns, e que é preciso lidar com essa situação, procurando não prejudicar o

atendimento dos objetivos da pesquisa, mediante rearranjos que garantam isso” (GATTI, 2005, p. 23).

Para recolhermos informações pessoais das participantes sobre experiência de trabalho e formação, elaboramos um questionário²⁵ com respostas objetivas e pontuais, sempre com a preocupação de não expor nenhuma das participantes. Elaboramos também a lista de presença²⁶ para formalizar a participação das professoras em cada encontro.

Para expormos as falas dialogadas no grupo, nomearemos cada uma das participantes de forma fictícia. A professora da Escola Mar será chamada de Azul; a professora da Escola Asa chamaremos de Anjo; a professora da Escola Luz chamaremos de Sol; a professora da Escola Paz será chamada de Esmeralda. Mesmo se oferecendo para participar do grupo como ouvinte, houve momentos em que a supervisora (pedagoga) manifestou sua fala, trazendo ricas contribuições junto ao grupo. Portanto, para descrever sua breve participação, ela será chamada de Cristal.

Para termos melhor compreensão das participações nas discussões em grupo, das falas das professoras e de seus posicionamentos, faremos um breve relato sobre cada uma delas.

A professora Anjo tem 41 anos de idade, formação inicial em Pedagogia em instituição privada, concluída no ano de 2019, e possui duas pós-graduações (lato sensu): Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental; e Educação Especial e Inclusiva, também em instituição privada, não declarou nenhuma formação continuada ou cursos de aperfeiçoamento. Apesar de estar formada há três anos, só conseguiu entrar na Educação em fevereiro de 2022, antes, trabalhava no comércio da cidade. Portanto, quando terminamos a pesquisa de campo a professora estava com cinco meses de experiência em sua função. Sua escola de atuação oferta a etapa do Ensino Fundamental anos finais. A professora atende dez estudantes na SRM, dois deles com autismo.

²⁵ Apêndice H.

²⁶ Apêndice I.

Mesmo estando há cinco meses na função de professora em SRM, Anjo declarou que não tem conhecimento do processo histórico de aprendizagem de seus estudantes e nada declarou sobre a relação de confiabilidade entre ela e as famílias. Demonstrou-se uma pessoa muito calma e dedicada, porém, muito tímida, insegura e de poucas palavras em público. No terceiro encontro a professora Anjo foi a única que compareceu, nesse dia ela trouxe muitas questões do seu dia a dia em SRM, mostrou-se mais à vontade para falar e perguntar. Ela compareceu a três dos quatro encontros.

A professora Sol tem 43 anos de idade, formação inicial em Pedagogia, concluída em 2015, é pós-graduada em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação Especial e Inclusiva; e Atendimento Educacional Especializado, todas as formações em instituições privadas. Fez um curso como formação continuada na área do AEE.

Mesmo estando formada há sete anos, só conseguiu entrar na Educação municipal em fevereiro de 2022. Quando terminamos a pesquisa de campo a professora estava com 5 meses de experiência em sua função. Sua escola de atuação oferta as etapas do Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil. A professora atende nove estudantes na SRM, cinco deles com autismo.

A professora Sol declarou que não tem conhecimento do processo histórico de aprendizagem de seus estudantes, mas que mantém um vínculo de confiabilidade junto às famílias. Trata-se de uma pessoa muito observadora, dedicada, com interesse em aprender para fazer melhor o seu trabalho.

Após encerrarmos a pesquisa a professora Sol nos enviou um vídeo no qual uma estudante de sua SRM executava uma das tarefas que sugerimos em um dos encontros e em mensagem escrita nos fez saber: *“Como aprendi nesses encontros! Você me passou segurança, me ensinou muita coisa. Não deveríamos parar, podíamos continuar até o fim do ano. Os encontros foram de um conhecimento imenso para mim, me classifico uma pessoa quando começamos e outra no final dos encontros. Quando começamos eu era insegura, não sabia quase nada da prática da Educação Especial, tudo parecia tão complicado, mas já no primeiro encontro vi*

que não era tão complicado assim, e que só dependia do meu esforço em buscar mais conhecimentos. Apesar de ser a minha primeira experiência na Educação Especial estou a cada dia mais interessada em aprender mais e mais. Aquela insegurança já não existe mais, quando tenho dúvidas eu procuro pesquisar sobre o assunto ou pedir orientações a colegas que estão mais tempo no AEE. Hoje vejo que as crianças público-alvo da Educação Especial necessitam de profissionais mais capacitados e o principal, que tenham amor pelo que fazem” (Professora Sol, 2022). Ela compareceu a três dos quatro encontros.

A professora Azul tem 50 anos de idade, formação inicial em Pedagogia em instituição privada, se formou em 2011, possui pós-graduação (lato sensu) em Educação Especial e Inclusiva, também em instituição privada. A professora já fez muitas formações em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, sempre no contexto da Educação Especial, tem experiência de trabalho de mais de dez anos como professora de Educação Especial em sala comum, entretanto, como professora em SRM é seu primeiro ano. No mês que encerramos a pesquisa de campo a professora estava com cinco meses de experiência em sua função. Sua escola de atuação oferta a etapa do Ensino Fundamental anos iniciais. A professora atende dez estudantes na SRM, cinco deles com autismo.

Por já ter experiência na Educação Especial no município de Nova Venécia, a professora Azul sabe qual procedimento quanto a conhecer o estudante e ter uma relação de confiança com as famílias, assim, ela declarou que tem conhecimento do processo histórico de aprendizagem de seus estudantes e que preza pela relação de confiabilidade com as famílias. Azul é uma professora muito dinâmica e dedicada, compartilhou com o grupo suas experiências de vida profissional e nos trouxe depoimentos da aplicabilidade de algumas sugestões de trabalho comentadas nas discussões no primeiro encontro do grupo e sua nova forma de agir diante de comportamentos “inadequados” dos estudantes. Ela compareceu a dois dos quatro encontros.

A professora Esmeralda tem 32 anos de idade, formação inicial em Pedagogia em instituição privada, se formou em 2020, possui pós-graduações (lato sensu) em Educação Especial e Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; e

Alfabetização e letramento: Educação infantil e anos iniciais, todas as formações em instituições privadas. Como cursos de aprimoramento a professora declarou ter os cursos de Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista e Deficiência mental e intelectual. Sua escola de atuação oferta a etapa do Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais e Educação Infantil. A professora mantém uma relação estável com as famílias dos estudantes que atende em sua SRM e conhece a vivência de cada um. Esmeralda compareceu apenas ao 2º encontro, seu público atendido em SRM não contempla estudante com autismo, porém, na ocasião, havia dois estudantes da escola em avaliação médica com hipótese de autismo.

Não podemos deixar de mencionar, brevemente, o perfil de Cristal, a supervisora escolar (pedagoga) que nos honrou com sua breve participação. Cristal tem 39 anos de idade, é graduada em Pedagogia há 15 anos, em instituição pública federal, pós-graduada (lato sensu) em Educação no Campo, Gestão e supervisão escolar, em instituição privada. Trabalha na função de supervisora (pedagoga) há 15 anos e 12 deles na mesma escola, não tem cursos de formação na área de Educação Especial, mas participa de palestras, lives e ou reuniões que digam respeito ao assunto. Mantem vínculo com as famílias de sua escola e sempre procura conhecer cada estudante que lá se matricula. Sua escola de atuação oferta a etapa do Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais e Educação Infantil. Seu interesse em participar da pesquisa, segundo ela, foi o fato de que em sua escola, a mesma da professora Esmeralda, havia estudantes em avaliação médica com hipótese de autismo. Como supervisora (pedagoga), queria entender um pouco mais sobre o tema.

Frente às informações acadêmicas das participantes, é possível perceber que investiram pouco tempo em formação continuada. Para Araujo,

[...] a formação continuada tem um papel fundamental na vida do professor. Não como algo que venha a suprir todas as carências da formação inicial, mas, sim, como uma complementaridade formativa em direção às possibilidades que contemplem a aprendizagem e posterior desenvolvimento dos alunos (ARAUJO, 2000, p. 83).

Abaixo apresentamos as formações das participantes dos encontros, na expectativa de trazer melhor compreensão sobre elas.

QUADRO 7 - Informações acadêmicas sobre as participantes.

Professora	Idade	Graduação	Pós-graduação (lato sensu)	Tempo de formação	Tempo de experiência em SRM
Anjo	41	Pedagogia	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Educação Especial e Inclusiva.	3 anos	5 meses
Sol	42	Pedagogia	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Educação Especial e Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado,	7 anos	5 meses
Azul	50	Pedagogia	Educação Especial	11 anos	5 meses
Esmeralda	32	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Alfabetização e letramento. Educação infantil e anos iniciais.	2 anos	5 meses
Cristal	39	Pedagogia	Educação no Campo. Gestão e supervisão escolar.	15 anos	0

Fonte: Autoria própria (2022).

Saber sobre as formações acadêmicas das participantes e a experiência de cada uma no contexto da Educação Especial nos ajuda a entender alguns posicionamentos, sobre os quais teceremos um breve conhecimento no próximo capítulo.

6. OS ENCONTROS PARA CONVERSAS EM GRUPO FOCAL: VOZES EM DISCUSSÃO

“Através dos outros constituímos-nos”.
(Levi S. Vigotski)

Como já foi descrito no capítulo metodológico, aconteceram quatro encontros para estudo e discussão em grupo focal. Assim, para melhor compreensão dos diálogos, optei por falar sobre cada encontro separadamente, considerando que nem todas as participantes estiveram presentes em todos os encontros.

A pesquisa aconteceu em uma SRM do município de Nova Venécia/ES, espaço de trabalho da pesquisadora, cuja localização é mais centralizada na cidade, de mais fácil acesso para as participantes e endereço já conhecido por todas. Em cada encontro organizamos o espaço de discussão com cadeiras em volta de uma mesa redonda, oferecemos um café da manhã, levando em conta que o estudo estava agendado para acontecer de 7h às 10h, aproximadamente, e com o desejo de que as participantes se sentissem à vontade e bem acolhidas. Cada participante recebeu de presente um caderno encapado de acordo com o tema de estudo, onde poderia realizar suas anotações.

Fizemos o registro por meio de gravação de áudio das falas, com autorização de todas as participantes, que foram conscientizadas sobre o sigilo da pesquisa, da assinatura do TCLE e de que seus nomes no corpo do texto da pesquisa seriam fictícios. De acordo com Gatti (2005)

[...] o estar mais à vontade com certo meio de registro em pesquisa é fator de maior descontração por parte dos participantes, e isso é muito importante para o desenvolvimento dos trabalhos no grupo focal como técnica de investigação (GATTI, 2005, p. 26).

No quadro abaixo apresentamos as datas, os temas e as participantes, para que se compreenda melhor as falas na descrição de cada encontro, componente dos próximos itens.

QUADRO 8 - Relação de participantes por encontros

Data	Tema	Participantes
20/04/2022	“Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo”.	Profª Azul Profª Anjo Profª Sol Cristal
18/05/2022	“Quem é o sujeito dentro do TEA”.	Profª Sol Profª Esmeralda Cristal
22/06/2022	“Acolhida e aprendizagem do estudante com autismo no AEE”.	Profª Anjo
13/07/2022	“Relatos de experiências a partir das observações”.	Profª Azul Profª Anjo Profª Sol

Fonte: Autoria própria (2022).

6.1 1º ENCONTRO - MEDIAÇÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS JUNTO AO ESTUDANTE COM AUTISMO

O primeiro encontro teve por tema “Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo”. Estiveram presentes 03 (três) professoras que atuam em salas de recursos da rede municipal, contratadas, cujo público de atendimento também inclui estudantes com autismo, e a supervisora escolar (pedagoga) que havia solicitado autorização para estar como ouvinte nas discussões.

Das três professoras participantes duas tinham, nesse primeiro encontro, três meses de experiência em sala de recursos e uma dois meses de experiência, considerando que seus contratos se iniciaram em 01 de fevereiro e março de 2022. Apenas uma tinha mais tempo de experiência na Educação Especial, pois, há 11 anos atua como professora de Educação Especial em sala comum, realizando trabalho colaborativo, e em 2022, por motivos pessoais, quis assumir a sala de recursos no município. As demais principiaram na Educação, e diretamente na Educação Especial, em 2022.

Em um primeiro momento a maioria demonstrou muita timidez e, algumas, até receio de falar, mas aos poucos foram se interagindo e ficando um pouco mais à vontade na conversa. Apesar de não ser público de nossa pesquisa, não podemos ignorar a experiência que a supervisora escolar (pedagoga) trouxe como bagagem.

Para iniciar a discussão trabalhamos o texto “Os quatro ladrões”²⁷, de Luis da Câmara Cascudo (2009), para uma reflexão inicial. Lemos o texto para as participantes, embora todas tivessem uma cópia em mãos. Em seguida perguntamos o que cada uma conseguiu compreender sobre o texto, em que aquela leitura se relacionava com sua vida enquanto profissional. Nos primeiros segundos ninguém se manifestou. Então a pesquisadora trouxe um breve esclarecimento sobre os personagens apresentados no texto e destacou alguns pontos.

Trazidas as explanações, a professora Azul (2022) puxou a discussão comparando o texto com o dia a dia do trabalho da Educação Especial na escola, observando que: *“Se formos trazer para nossa vida, é o que está acontecendo dentro das escolas. O aluno chega à escola e às vezes só porque ele altera uma voz, conversa de um jeito, o professor já o olha como o aluno problema na sala de aula. Daí, convence toda a equipe escolar que aquele aluno tem um problema. [...] Nós temos o nosso tempo de aprendizagem. Cada um tem seu tempo. Não é o tempo que você (professor) quer, é o meu tempo (aluno)”*.

A fala da professora nos fez comentar que esse tempo do estudante não deve ser confundido com deixar o estudante de lado e esperar um “desabrochar espontâneo de flores”. Trouxemos à discussão o tempo com motivação e estimulação, com base na perspectiva vigotskiana de que por si só a criança não fará nada sozinha, pois, a aprendizagem não acontece naturalmente, ela é incentivada e mediada (VIGOTSKI, 2011).

A professora Sol (2022), em sua contribuição acrescentou: *“No pouco que tenho observado, qualquer dificuldade que a criança apresenta, ela já é especial, precisa chamar a professora especialista. Se analisarmos, criança tem dificuldade, mas aí já encaminha, a família já leva e já chega com laudo”*. Ressaltamos que quando a professora usa a expressão “no pouco que tenho observado” faz referência ao seu pouco tempo de experiência na Educação Especial. Para Santos (2019, p. 37) “a preocupação com o ‘diagnóstico do aluno’ tem levado ao esvaziamento da prática pedagógica do professor”.

²⁷ Ver anexo 1.

Nesse contexto, é relevante articularmos com Santos, ao afirmar que

[...] a identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial e dos que não são trouxe para a escola sérios desafios sobre a prática pedagógica com aqueles que não se enquadram na descrição proposta pela legislação para o atendimento pela Educação Especial e ‘com quem a escola não tem sabido trabalhar’ (SANTOS, 2019, p. 37).

Cada uma das participantes trouxe o teor do texto para sua vivência escolar. “*A gente vê os sinais da criança e aí eu descrevo aquela criança, ela tem um laudo, e eu vou focar em cima dessas características. Às vezes, buscando novos conhecimentos, novas fontes de conhecimentos, a gente consegue dizer que aquela criança não é tão limitada como aparentemente pode ser descrito no laudo*” (PROFESSORA AZUL, 2022). Santos nos alerta que

[...] precisamos estar atentos aos efeitos que o uso inadequado do diagnóstico pode exercer sobre a vida da criança, principalmente no que diz respeito ao “rótulo de deficiente” na escola e ao que se produz em termos de atendimento especializado (SANTOS, 2019, p. 38).

É possível que ainda haja no âmbito escolar a ideia de laudo médico como indicador pedagógico, ou seja, os professores insistem por um laudo médico para definir quem é o sujeito e assim determinam suas “capacidades”, baseados em um número de CID/diagnóstico.

Em seguida, lançamos a questão sobre qual seria sua maior dificuldade para trabalhar com um estudante com autismo. As respostas variaram, apontando para a necessidade de conquistar a confiança do estudante, a falta de material nas salas de recursos, e o anseio se conseguirá corresponder às expectativas dos pais. Nenhuma das professoras apontou desafios pedagógicos, mas houve quem mostrasse preocupação em atender às expectativas dos pais. “*Não me preocupo com o aluno, mas sim com os pais*” (PROFESSORA AZUL, 2022).

Em outro sentido, a professora Sol (2022) também falou de sua preocupação com os pais, depondo sobre um estudante que dá conta com autonomia de várias atividades e funções diárias da vida, estimulado pelos pais, porém, não sabe usufruir de coisas simples, normais para crianças de sua idade: “*Esqueceram que ele é uma criança*” (PROFESSORA SOL, 2022). Diante de tal colocação trazemos à lembrança a afirmação de Vigotski:

[...] o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011. p. 866).

Na intenção de comparar o olhar experiente de uma supervisora escolar (pedagoga) no contexto da escola, com a recente experiência das professoras que atuam em SRM, a mesma questão foi proposta à Cristal, que destacou que compreende ser desafiador *“descobrir as habilidades desse estudante para perceber o caminho a seguir; lidar com a personalidade de cada sujeito; oferecer o que é motivador para a aprendizagem e articular com a família”* (CRISTAL, 2022).

A preocupação de Cristal nos indica uma profissional com olhar para as subjetividades do estudante e não para o tradicionalismo linear da Educação, induzindo-nos à reflexão de que *“onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos”* (VIGOTSKI, 2011, p. 866). Portanto, descobrir habilidades, perceber caminhos, lidar com cada diferença, motivar e articular, são aspectos que denotam dinâmica, atitude, ação, envolvendo a dialética do desenvolvimento.

Ao serem questionadas sobre o apoio que a escola oferece, todas as participantes foram unânimes ao dizer que as equipes escolares oferecem suporte e apoio ao trabalho que realizam em SRM.

Durante as discussões elencou-se a questão do uso dos jogos em suportes tecnológicos, pois, houve alegação de que os jogos com recursos digitais *“destroem”* todo o trabalho que é realizado. Entretanto, no debate saudável, o grupo manifestou o argumento de que os jogos educativos, disponibilizados em aplicativos ou sites, se bem selecionados, usados com moderação e planejados de forma intencional, trazem muitas aprendizagens para o estudante, contribuindo positivamente para seu desenvolvimento.

Ainda acalorou a discussão o assunto sobre a rotina do estudante com autismo, seu campo de interesse, hiperfoco e o momento de *“crise”* do estudante. Houve muitos

olhares de interrogação, de dúvidas: O que é? Como fazer? O que fazer? O que é hiperfoco? O que e como é essa rotina? Houve manifestação de quem já presenciou momentos de “crise” de estudantes no espaço da SRM. Sem saber o que fazer a professora, assustada, pediu calma ao estudante e esperou passar. Pelo fato de não terem conhecimento pregresso dos estudantes, as professoras desconheciam suas características individuais, seus comportamentos e suas reações em momentos de contrariedade ou negação.

Durante as falas foi questionado às professoras se fizeram a avaliação diagnóstica no início do ano letivo para os estudantes que frequentam a SRM, mas algumas nem sabiam o que era isso, como fazer, o que utilizar, o que avaliar, para que serve. Fizemos algumas sugestões mostrando possibilidades, dando exemplos práticos, compartilhando materiais concretos. Quanto à prática do atendimento viu-se a preocupação em que o estudante aprenda em um atendimento de 50 minutos, pelo receio de serem cobradas por estenderem uma atividade para mais de um atendimento, que hoje, na realidade do município, se configura no tempo de 50 minutos.

No encerramento desse encontro a pesquisadora apresentou sua satisfação com as discussões e por terem atendido ao convite. Colocou-se à disposição e reafirmou o desejo de que todas voltassem para o segundo encontro. Informalmente, as participantes foram convidadas para um café da manhã oferecido pela pesquisadora, como forma de gratidão. Como indicação de leitura foi acordado e encaminhado o texto *“A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”* (LEV. S. VIGOTSKI, 2011). Seguimos para o café.

6.2 2º ENCONTRO - QUEM É O SUJEITO DENTRO DO TEA.

No segundo encontro abordamos o tema “Quem é o sujeito dentro do TEA”. Estiveram presentes as professoras Sol, Esmeralda (que não participou do 1º encontro) e Cristal. Como dinâmica refletimos sobre o texto “Teoria da pipoca”²⁸. A questão que elencou as discussões foi: Quem é o sujeito com quem eu trabalho? As

²⁸ Ver anexo 2.

participantes trouxeram relatos de situações do dia a dia escolar, pelos quais se deram conta que as atenções dos professores têm se voltado mais para o que está definido clinicamente no diagnóstico/laudo do que a descobrir e valorar aquilo que o estudante realmente apresenta de potencial, ainda que com limitações, como bem descreveu Padilha (2000).

De acordo com a Nota Técnica 04/2014 (BRASIL, 2014b),

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

No contexto escolar, entre profissionais da Educação, há uma insistência notável em ter um papel que explica o que o estudante não faz. Essa declaração clínica soa para muitos como o ponto final das possibilidades daquele sujeito. É um “veredicto”, uma declaração de “incapacidade”. As professoras mostraram-se incomodadas com essa insistência por um laudo médico para a escola.

As discussões nesse encontro, baseadas no texto de reflexão, se fizeram sobre “[...] *descobrir a forma de estimular a partir do sujeito*”, fala de uma das participantes (CRISTAL, 2022). Suscitar a discussão sobre estímulo apontou para o tempo do estudante, discutido no 1º encontro. Respeitar o tempo do estudante não significa deixá-lo à mercê de seus pensamentos, pois, sozinho, sem mediação, ele demorará mais a aprender. Entre uma e outra fala houve quem pensasse assim, que se deve deixar o estudante com autismo manifestar-se espontaneamente, sem estimulação.

Além do texto reflexivo, foram colocados nas cadeiras das participantes, antes de chegarem, um post it com frases recortadas do texto de Vigotski (2011), sugerido

para leitura. Os trechos falavam de caminhos indiretos e do estímulo a levar a criança a pensar. Ao serem questionadas sobre o que conseguiram entender, não souberam o que falar sobre sua compreensão. As participantes não leram o texto e tiveram dificuldade para pensar as ideias de Vigotski destacadas em seus posts. Abrindo, então, a discussão, as articulações foram surgindo.

Outra questão colocada para o grupo era o que se entende por caminho direto, referindo-nos à Educação Especial. Em meio ao silêncio, aguardavam um “pontapé inicial”, foi quando explicamos que caminhos diretos são os caminhos normais da aprendizagem, aqueles pelos quais a aprendizagem flui. Porém, caminhos indiretos, como Vigotski (2011) aborda e exemplifica no texto, são recursos utilizados para que os que não conseguem seguir pelos caminhos diretos tenham acesso à aprendizagem de alguma forma, a exemplo como o Sistema Braille para o cego e a Língua de Sinais para o surdo.

Retomando a discussão, depois de clarificar sobre os estudos de Vigotski, voltamos ao ponto inicial do debate sobre “quem é o sujeito com quem eu trabalho”. Durante os relatos foram compartilhadas situações observadas nas escolas quanto à relação professor de sala comum e estudante público da Educação Especial. Muitos regentes desconhecem a realidade de seus discentes, não sabem das dificuldades que vivem em casa, das vivências familiares ou até mesmo não prestam atenção às suas angústias e possibilidades. Nesse sentido, nos reportamos a Vigotski ao ressaltar que,

[...] o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança. O novo ponto de vista [...] prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, as faltas, mas também um relato positivo de sua personalidade [...] (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Essa citação constava em dois dos posts das participantes. Quem está inserido no contexto escolar presencia situações de desconhecimentos, de rejeições, de um olhar tradicional que ainda vê o estudante como um “inválido”, incapaz de progredir em qualquer área de sua vida, principalmente na aprendizagem escolar.

Passamos para a próxima citação, que foi lida pela professora Esmeralda (2022). “A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando por meio da resposta natural ela não consegue realizar a tarefa” (VIGOTSKI, 2011, p. 865). A professora não compreendeu o texto, então, nos pomos a esclarecer. Nos desdobramentos das falas os olhares foram se mostrando menos apreensivos e com mais compreensão. Sempre voltando à realidade da vivência de cada uma.

A citação seguinte foi lida pela professora Sol, sobre a linha do desenvolvimento natural da criança, a necessidade de estímulo e de não a deixar entregue à própria sorte. Desde o início do encontro o assunto girou em torno da estimulação e do incentivo, no entanto, da mesma forma que as outras, a professora Sol não soube manifestar sua compreensão. Apenas riu, sem graça.

Retomamos a discussão e chegamos ao ponto em que fez-nos refletir sobre a formação. Para trabalharmos a linha de desenvolvimento da criança é preciso ter conhecimento e este vem com busca, com formações. Muitos buscam por títulos, sem se importar com o conhecimento, mas a prática exige conhecimento. Não podemos deixar de considerar que a cultura da criança e aquilo que ela traz consigo devem ser levados em conta. Então questionamos: Quem é o sujeito? Quem é o sujeito dentro do TEA? Quem é o sujeito com autismo?

Levamos à reflexão. “Talvez seu estudante com autismo não bata a cabeça, não se morda, fique sempre na dele, é muito ‘tranquilo’, mas quem é ele? Quais suas peculiaridades? De que forma ele aprende? Como ele gosta de aprender?”

A proposta de atividade seja lúdica ou não, deve ter sentido e significado para o estudante. Sala de Recursos não deve ser compreendida como um espaço de reforço escolar ou de brincar com o estudante, pelo fato de lá se encontrarem muitos jogos educativos, é preciso que haja direcionamento, intencionalidade, planejamento, objetivos e metas. Até mesmo a brincadeira deve ter intencionalidade, sentido e objetivo para professor e estudante. Para Souza et. al

A Sala de Recurso não deve ser encarada como um local para aulas de reforço, ela é um ambiente pensado para ser favorável, diferente da sala de aula comum, que os alunos frequentam no turno oposto ao do período que estudam no ensino regular, organizado para intervenções diferentes, com

recursos didáticos especiais, ferramentas multifuncionais, matérias pedagógicas e profissionais capacitados para viabilizar o atendimento com qualidade dos alunos com NEE.

Assim sendo, a Sala de Recurso deve atuar, lado a lado, a sala de ensino comum, com ações que enriqueçam a qualidade da educação para todos os alunos [...] (SOUZA et. al, 2022, p. 3).

No calor das falas sobre a abordagem pedagógica que se faz em SRM, a pesquisadora lançou uma pergunta às professoras: Você fez a atividade diagnóstica com o estudante antes de preparar sua proposta pedagógica? Os olhares se trocaram em meio à dúvida. É complexo preparar uma atividade sem antes saber quem é seu estudante. Os momentos que muitas vezes para o estudante é uma brincadeira, para o professor deve ser um momento de observação para conhecê-lo, descobrir os conhecimentos já consolidados por ele e/ou aqueles que ainda precisa alcançar.

Trouxemos a comparação entre o milho de pipoca na panela aquecida e o estudante na escola. Na reflexão de Cristal e da professora Esmeralda, lembraram que “[...] o *milho de pipoca é muito resistente, assim como o ser humano*”, acrescentou Cristal (2022), “[...] *mas à medida que se passa pelo processo do aquecimento alguns estouram com mais facilidade, porém, alguns persistem em continuar milho, ainda que não em sua forma original, pois se tornam peroá*” (CRISTAL, 2022), ou seja, de alguma forma sofrem transformação.

Nesse ponto, trouxemos a figura do educador que julga o estudante e não pensa nos porquês. A ponderação parte da vivência em sala de aula comum e muito acentuou quando Cristal trouxe o exemplo de uma professora da Base Comum Curricular que questionou a postura de uma estudante que mostrava dificuldades na comunicação. A professora ainda não havia descoberto o caminho para provocar sua participação oral e dialogar com ela, definindo-a como “pessoa com problema”, no sentido de deficiência. Essa estudante não é público da Educação especial, mas foi lembrada por Cristal (2022) para ilustrar o quanto a falta de conhecimento sobre o estudante pode levar o professor regente a julgamentos precipitados, equivocados e que o classificam como “pessoa com deficiência”.

À questão da professora, Cristal respondeu: “*Quando essa criança chegou aqui, um ano atrás, era extremamente fechada, nervosa, não entendíamos nada do que ela*

falava, por conta da timidez, e muito retraída. Ela estava em uma hipótese de patologia, e, nos momentos informais, fomos descobrindo a realidade da menina. Você sabia que ela é uma vaqueira? Que ela tira leite para a mãe quando sai aqui da escola? Sabia que ela vende nata?” (CRISTAL, 2022). A professora não sabia nada sobre a realidade daquela estudante.

O posicionamento de Cristal e a inércia da professora em questão nos reportam a Santos (2019) ao defender que

[...] só podemos entender como o homem se constitui localizando-o nas condições concretas de vida, conhecendo a forma como os sujeitos se apropriam do mundo, as relações estabelecidas entre os homens e o desenvolvimento dos processos psicológicos por meio de atividades mediadas (SANTOS, 2019, p. 50).

O caso compartilhado por Cristal e por Esmeralda não contextualiza a Educação Especial, mas mostra a fragilidade da formação docente que ainda se enraíza no tradicionalismo escolar. Araujo (2000, p. 83) afirma que “[...] diferentes pesquisas evidenciaram dificuldades de docentes em se trabalhar com seus alunos público-alvo, em razão, sobretudo, da falta de formação específica na área”.

Nas articulações das falas refletimos sobre o sujeito que avança na idade, nos anos escolares, mas sua aprendizagem não condiz com sua idade/série. O que foi feito por esse sujeito? Será que algo foi feito? De que forma foram pensadas as propostas de aprendizagem para ele? Foram pensadas ou apenas reproduzidas? Como ele chegou à escola e como está agora? Quais são os porquês? Quais são as respostas aos porquês? Essas reflexões têm sido problematizadas no contexto das salas de recursos multifuncionais? Em meio a tudo isso, é mais fácil dizer que o estudante “tem problema”, para justificar a falta de um trabalho coerente, ao qual o estudante tem direito.

Nesse sentido, percebemos quão relevante é saber quem é o sujeito para quem penso e elaboro minha proposta pedagógica, enquanto professora que atua em sala de recursos, sempre avivando na memória o que Vigotski estudou e afirmou sobre estimular a criança para avançar em sua aprendizagem. Nas considerações dos pensamentos e das ideias articuladas compreendemos que conhecer o sujeito,

estimular e incentivar sua aprendizagem são necessários para apostar em sua autonomia, tanto na vida escolar quanto na vida diária.

Ao mencionarmos que no contexto da autonomia está a ideia de fazer junto e não pelo estudante aquilo que ele ainda não consegue fazer sozinho, Cristal recordou-se que há alguns anos recebeu um estudante em sua escola com extremas dificuldades, indisciplinado, não aceitava ser contrariado, sem diagnóstico, com contexto familiar de drogas, violência e adoção. *“Na ocasião, a escola acreditava que deixa-lo à vontade seria o melhor” (CRISTAL, 2022).*

“Éramos leigos, totalmente, quanto à Educação Especial e pensávamos que era a forma melhor de conduzir e também de se aproximar dele, cativar ele, dar essas permissões. Até certo ponto eu acredito que funcionou para a vivência dele, porque ele começou a se sentir seguro. Ele fazia isso porque era uma defesa dele. Ele não queria ficar exposto, então se fechava e não desenvolvia a aprendizagem. Ele passou quatro anos na escola e o momento dele fluiu, porém, ao mesmo tempo, foi preciso abrir mão da aprendizagem. Sempre que era estimulado para aprender, ele se fechava” (CRISTAL, 2022).

As colocações de Cristal nos fazem ter mais certeza de que a intervenção é necessária em qualquer tempo, contudo, esse tempo deve ser motivado e não deixado de lado.

Este encontro trouxe a marca da experiência, ainda que não diretamente com a Educação Especial, porém, no contexto escolar. Cristal interagiu muito mais no diálogo, trazendo seu dia a dia, sua visão do todo da escola, ao passo que as professoras Sol e Esmeralda, que atuam em SRM, ouviam e não se arriscavam dar opiniões. A presença de Cristal não as intimidou, pois, a conversa foi bastante informal e a professora Esmeralda era colega de trabalho da supervisora na mesma escola, quiçá o pouco conhecimento prático e teórico não ofereceram muitas palavras para que elas se aprofundassem na discussão.

O 2º encontro durou aproximadamente 2 horas e meia. As discussões foram bem proveitosas. Todas as falas, ainda que algumas tímidas, contribuíram ricamente para

o debate. Como sugestão de leitura encaminhamos o texto “Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural” (SANTOS; CRISTOFOLETI, 2020). Seguimos para o café.

6.3 3º ENCONTRO - ACOLHIDA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM AUTISMO NO AEE

Para o terceiro encontro trouxemos o tema “Acolhida e aprendizagem do estudante com autismo no AEE”. Esteve presente a professora Anjo. Essa professora não esteve presente no 2º encontro, então, percebendo um olhar assustado por parte da participante, mostrando preocupação com o que seria discutido, iniciamos a discussão de forma que a professora pudesse se sentir à vontade para apresentar dúvidas, anseios e questionamentos.

A professora mostrou dificuldade para apresentar questões sobre o tema autismo, talvez pelo fato de que tudo ainda era novo para ela, considerando que no mês desse encontro, junho, ela estava com quatro meses de experiência em SRM e nunca havia lidado antes com estudantes com autismo. Dessa forma, nossa intenção era deixá-la à vontade para falar, perguntar, se abrir, sem se sentir constrangida.

Quanto à acolhida dos estudantes, a professora disse que recebeu um novo grupo para atendimento e muitas vezes não sabe o que fazer, por conta das diferenças entre um e outro. Trouxemos experiências de situações corriqueiras em SRM no trabalho com estudantes com autismo e a professora mais quis ouvir do que falar.

A escola onde a professora Anjo trabalha, de Ensino Fundamental - anos finais, disponibilizava, em 2022, de duas professoras para a SRM, cada uma com 25 horas de trabalho, devido ao quantitativo elevado de estudantes a serem atendidos nesse espaço. Ao final de maio uma das professoras saiu de licença maternidade e os estudantes atendidos em seu horário ficaram sob a responsabilidade da professora Anjo, que não teve a carga horária estendida, mas passou a fazer itinerância nos dois turnos. Na ocasião deste encontro a professora estava há 20 dias nessa nova experiência.

Pensando no momento dessa nova experiência, que muito veio a calhar com o tema deste encontro, perguntamos à professora: você está recomeçando com alguns estudantes que não conhecia. Como tem sido isso? Como foi para você essa chegada, agora, e acolher esses meninos? Começar, acolher e descobrir.

Houve uma cena cinematográfica. A professora olhou para o teto, olhou nos olhos da pesquisadora, respirou profundamente e disse: *“Começar...recomeçar”* (PROFESSORA ANJO, 2022). Essa atitude nos chamou a atenção porque foi notória a preocupação, a ansiedade, o medo, mas também o senso de responsabilidade da professora em dar conta de seu trabalho.

Segundo a professora o início foi muito difícil, destacando um estudante com autismo, em especial, que não se prendia a atividades que não fossem jogos tecnológicos. Como conquistar esse estudante e como mudar o foco de sua atenção? Com sua pouca experiência na função e sem orientações por parte da equipe pedagógica de sua escola, a professora tentou descobrir junto com o estudante, estratégias, dinâmicas, recursos e caminhos que ajudasse a ambos no desenvolvimento, tanto à professora com seu trabalho quanto ao estudante em sua aprendizagem. *“Nem todos os atendimentos faço no espaço da SRM. Levo para a biblioteca, para o pátio. Porque na SRM ele só quer computador”* (PROFESSORA ANJO, 2022).

Quanto aos comportamentos inadequados, do ponto de vista da professora, a atitude corretiva é *“deixo sem direito. Vai ficar sentadinho no tapete emborrachado. Não pode levantar. Ele não levanta”* (PROFESSORA ANJO, 2022). Em uma ocasião esse mesmo estudante agrediu a professora, que proferiu a seguinte sentença: *“Você não pode bater na tia. Papai do céu fica triste. Papai do céu não gosta”* (PROFESSORA ANJO, 2022).

A colocação da figura divina como recurso corretivo para um estudante com autismo levou-nos a questionar a professora se ele tem conhecimento de quem é “papai do céu”, considerando que em casa ele também não tem a figura paterna e não tem contato com esta. A resposta nos intrigou mais ainda: *“Sabe. Eu perguntei se ele faz oração, quando vai deitar e quando vai levantar. Faz todo dia”* (PROFESSORA

ANJO, 2022). Insistimos na situação perguntando se a família tem essa prática com ele, de orar para dormir. E a resposta foi apenas que ele vai à igreja.

A questão não é se o estudante pratica uma fé ou não, se ele tem ou não compreensão do que é santo ou profano, mas se foi coerente trazer para o contexto estudantil de uma pessoa com autismo, uma figura abstrata como forma de correção, apelando para uma experiência de fé no invisível, que talvez o estudante não tenha por não ter essa compreensão sobre o que é fé ou quem é Deus.

Em sua pesquisa de mestrado Nascimento (2013) aborda a influência da religiosidade no contexto escolar, vista como algo comum e sem problematizações pelos atores das instituições.

Percebemos os sinais dessa cultura imbuídos, de maneira imperceptível, nos olhos de quem está inserido, mas gritante aos olhos de pesquisador externo. Esses ritos estão tão profundamente imersos nas práticas pedagógicas a ponto de não serem problematizados (NASCIMENTO, 2013, p. 94).

Considerando que fazia poucos dias que a professora conhecia esse estudante e que ainda estava descobrindo os caminhos para consolidar sua aprendizagem, sugerimos-lhe que buscasse conhecer e oferecer aquilo que é atrativo e motivador para ele, organize sua rotina de trabalho para o momento do atendimento, use de combinados, utilize recursos que tenham sentido e significado para o estudante, e que o estudante tenha conhecimento, por escrito e/ou ilustrado, de sua rotina de estudos e dos combinados. Segundo Friedrich, analisando Vigotski, “[...] o que é mostrado pelo professor é usado como instrumento pela criança que se transforma ao mesmo tempo em objeto e sujeito” (FRIEDRICH, 2012, p. 114).

É interessante observar que a rotina anotada e/ou ilustrada por meio de imagens é importante para a organização do trabalho em SRM, inclusive para que a professora consiga lembrar ao estudante o que ainda será feito e até propor novas ações, mas também é importante para o estudante, pois favorece a organização de seus pensamentos, podendo evitar comportamentos disruptivos ou restritivos.

Nesse sentido, no contexto das investigações e de experimentos que Vigotski (2011) realizou a fim de compreender os processos de desenvolvimento e a educação das crianças com deficiências, o autor afirma que os

[...] caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Para Vigotski (2011, p. 866) “a distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação”. Com esta reflexão o autor introduz na educação a concepção dialética de desenvolvimento de uma criança e nos ensina que o movimento para esse desenvolvimento não é linear.

Entre uma fala e outra foi perceptível que a concepção que a professora tinha sobre o trabalho em SRM era de sala de reforço ou sala de alfabetização. Em algumas de suas falas ficou clara a ideia de ensinar o estudante a ler e escrever. Lembramos aqui que questões tão específicas, como o atendimento em Salas de Recursos, não são trabalhadas em formações iniciais ou continuadas, dessa forma, o profissional assume uma função que se torna totalmente nova para ele. No caso da professora Anjo, sua concepção sobre a prática pedagógica com estudantes com autismo estava completamente aquém da realidade com a qual conviveu.

Houve, então, a preocupação de se explicar que o foco da SRM não é alfabetização, mas é impossível não pensar nisso durante os atendimentos, porque uma situação puxa outra. Então, questionamos como é trabalhada a leitura com estudantes com autismo no contexto da SRM. Os dois estudantes com autismo atendidos no AEE ainda não sabem ler, por conta disso as leituras são realizadas pela professora, que depois pede a compreensão literal para os estudantes, no entanto, não há estímulo para a interpretação do texto. Nesse momento de diálogo descobrimos que a professora não sabia a diferença entre interpretação e compreensão textual.

Para exemplificar a diferença entre os dois conceitos a pesquisadora fez a leitura da história “A ovelha rosa da dona Rosa”²⁹, de Donald Buchweitz. Essa história havia sido escolhida para que, no grupo focal, se discutisse os processos de inclusão na escola e veio a calhar com a explanação dos conceitos de interpretação e compreensão. Ao final da discussão sobre a história, a professora declarou: *“Eu não sou a dona Rosa”* (PROFESSORA ANJO, 2022), com risos tímidos.

Prosseguindo no diálogo e no contexto de inclusão retratado na história, chegamos ao exemplo do texto que sugerimos para leitura no segundo encontro, “Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural”, de Santos e Cristofoleti (2020). Mesmo incluída no grupo de whatsapp composto pelas participantes da pesquisa, onde o texto foi postado, a professora não o leu. Mediante isso, trouxemos à baila alguns trechos do texto para ilustrar e reforçar o diálogo.

O texto de Santos e Cristofoleti (2020) traz a experiência de Santos em uma pesquisa realizada em uma turma de 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um estudante com autismo. As autoras mostram os métodos utilizados pela pesquisadora para valorar a presença desse estudante na turma e fazer valer suas possibilidades e seu potencial. Diante da prática pedagógica apresentada por Santos e Cristofoleti (2020) para valorizar o natural e o cultural daquele estudante, nos pomos a compreender que “à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Muitas vezes o professor oferece os melhores trabalhos, as melhores atividades para aqueles estudantes que estão sempre limpos, cheirosos, bem-comportados, são “inteligentes”, e tem “ranço” daqueles que não apresentam as mesmas condições. Nós temos o direito de ter “ranço” por algum estudante? *“Eu já percebo isso em algumas situações. É bem difícil!”* (PROFESSORA ANJO, 2022).

²⁹ Ver anexo 3.

Em uma fala articulatória a pesquisadora esclareceu que é preciso acolher o estudante no dia a dia, trabalhar bem com todos, oferecer o melhor para todos, descobrir quem é esse sujeito, qual sua zona de interesse. Porque a aprendizagem só irá fluir quando isso acontecer. É preciso conhecer o estudante e reconhecer suas faces. Há dias que ele chega aborrecido, triste, zangado, situações que forçam o professor a deixar seu planejamento de lado e seguir com ele naquilo que o fará render, tranquilizar, se sentir confiante novamente. É importante a acolhida aos nossos estudantes, para isso é necessário nos interessarmos por eles e pelas coisas que eles têm interesse. Você acolhe para conhecer, para conquistar.

Diante das questões discutidas e dialogadas consideramos, à luz da concepção vigotskiana, que “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24), ou seja, nos formamos a partir das relações sociais e das mediações. A ideia de mediação é apresentada por Vigotski na análise da diferença entre aprendizagem e desenvolvimento, assim, entendemos que “[...] o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança” (FRIEDRICH, 2012, p. 114).

No encerramento deste 3º encontro foi muito bom perceber o quanto a professora Anjo foi relaxando durante nosso diálogo, o quanto as trocas elencaram assuntos e dissiparam dúvidas. O convite para que a professora participasse do 4º e último encontro foi deixado explícito. Agradecemos sua participação, parabenizamos pelo trabalho que ela está realizando e nos despedimos. Encerramos este encontro sugerindo como leitura o texto “Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional” (PEREIRA, BARBOSA, SILVA, ORLANDO, 2015). Seguimos para o café.

6.4 4º ENCONTRO - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES

Para o 4º encontro trouxemos como tema os “Relatos de experiências a partir das observações”. Para este encontro compareceram as professoras Anjo, Sol e Azul. A professora Azul faltou ao 2º e 3º encontros, porque não conseguiu organizar seus

horários nas escolas onde trabalha. A professora Sol se ausentou ao 3º encontro por conta de uma ocorrência familiar de última hora.

A pesquisadora explicou que esse último encontro era para o relato de experiências vivenciadas nos últimos meses, para trocas sobre os processos ocorridos nas salas de recursos, pensando nos textos sugeridos e nas discussões de cada encontro. Como dinâmica para iniciar nossa conversa separamos o trecho de Vigotski (2000, p. 24) “através dos outros constituímos-nos”. Lançamos a questão: E aí, o que podemos “brincar” sobre esse pequeno trecho?

A professora Azul (2022) iniciou o diálogo lembrando que *“estamos trabalhando com o outro. Nós aprendemos com eles. É uma troca de experiência muito grande, você se sente mais humano [...] somos os próprios olhos deles. Somos o grito deles”* (PROFESSORA AZUL, 2022).

Nesse sentido, por sua experiência como professora de Educação Especial, a pesquisadora abordou que ser professora de Educação Especial em sala de aula comum e em SRM é uma experiência bem diferente, mesmo com alguma semelhança, mas o processo é diferente. *“Ninguém melhor para nos ensinar do que o próprio aluno”* (PESQUISADORA, 2022). Com cada um é de forma diferente, embora com o mesmo diagnóstico, *“o estudante dá pistas dizendo como ele aprende”* (PESQUISADORA, 2022).

A pesquisadora direcionou a questão para a professora Anjo (2022) que insistiu na fala de que *“inclusão não existe. Fala-se muito, mas não existe. É frustrante, é decepcionante de quem tá ali para incluir”* (PROFESSORA ANJO, 2002).

Sua fala foi questionada pela professora Azul (2022), *“você se refere a quem? Às crianças, aos adultos?”*. Mas a Anjo se referia a todos e acrescentou *“a criança é um pouquinho maldosa, mas o adulto, que tá ali, pra fazer a mediação... não quer”* (PROFESSORA ANJO, 2022).

Diante da fala da professora, principalmente ao se referir às crianças como “maldosas”, questionamos se em sua compreensão a criança tem o preconceito/a

maldade por falta da conscientização do adulto ou se parte da própria família dos ditos “típicos”. A professora concordou com a segunda opção. Em alguns apontamentos todas concordaram que a aceitação da família do estudante com autismo e das famílias dos colegas de sua classe é muito importante para o processo de inclusão, a aceitação possibilita e abre caminhos.

No calor da discussão sobre preconceitos a professora Anjo lembrou que um de seus alunos lhe disse um dia que não sente frio porque é de pele branca. E no seu dia a dia na sala de aula não se senta ao lado de colegas negros. O assunto causou curiosidade entre as participantes e a professora Azul (2022) trouxe um exemplo que aconteceu em sua escola, no qual uma mãe (negra) de autista de pele branca, o ensina a gostar só de pessoas de pele branca. E isso tem sido constrangedor na relação desse estudante com autismo, ecolálico, com os demais colegas.

Quando a professora Azul usou a expressão ecolalia a pesquisadora observou que o olhar das professoras Sol e Anjo se cruzaram com um ponto de interrogação: o que é isso? Então, após a fala, a pesquisadora perguntou: Vocês sabem o que é ecolalia? Ambas responderam não. Mas o conceito da palavra foi explicado.

Retomando a discussão sobre o trecho de Vigotski (2000), abordamos a professora Sol, que, com breves risos, trouxe-nos uma experiência vivenciada no contexto de sua escola envolvendo professora regente e professora que atua em SRM, a própria Sol.

A professora Sol foi substituir uma professora de Educação Especial de sala comum, fora de seu horário de trabalho e na mesma escola onde trabalha, com consentimento da diretora. Era em uma turma com dois estudantes com autismo que também são atendidos por ela na SRM. Segundo a professora, ao entrar na sala de aula a regente não lhe recebeu bem, insatisfeita com sua presença, procurou a supervisora escolar (pedagoga), *“mas eu disse, vou permanecer”* (PROFESSORA SOL, 2022).

“A supervisora veio me perguntar: você não tem atendimento hoje? Respondi que não, pois não estava em meu horário de trabalho na SRM. E falei: Por quê? Ela só respondeu: ‘Nada. Tá tranquilo’. E saiu. Então perguntei à regente, que também já

foi especialista: Estou te incomodando? Disse para ela: Estou aqui para ajudar. Ela veio me falando: ‘Eles acompanham a turma’. Então falei: Não acompanham. Eles não acompanham. Ela dá o conteúdo, atropela, e eles não acompanham. Nem os dela conseguem acompanhar” (PROFESSORA SOL, 2022).

Sol conhecia bem os estudantes assim como a postura da regente quanto a eles. Por conta disso insistiu em ficar na sala de aula, já que, segundo ela, *“sabia que os alunos seriam deixados de lado”* (PROFESSORA SOL, 2022). Ainda assim o assunto precisou ser levado à direção da escola. Sol surpreendentemente brigou pelo direito que os estudantes tinham de ter uma professora que os atendia segundo suas especificidades e fê-lo se cumprir.

Ao ouvi-la começamos a lembrar da professora Sol que veio ao primeiro encontro muito tímida, com pouquíssima participação, só ouviu, não proferiu nenhuma palavra além das respostas objetivas às perguntas do primeiro encontro, que entre um encontro e outro do grupo focal passou a nos procurar para sanar dúvidas, pedindo ajudas.

Sua fala naquele 4º encontro (três meses depois do 1º encontro, e agora com 5 meses de experiência em SRM) nos chamou a atenção porque já não se via mais uma professora submissa à sua falta de experiência, ao medo, não se via mais uma professora de Educação Especial que se achava inferior às demais colegas de sua escola ou até mesmo do grupo focal, porque era uma “iniciante”, como se colocou no 1º encontro. Via-se uma profissional com mais certezas, com mais conhecimentos, que compreendeu seu lugar de fala e agora sabe se posicionar. Andrade e Smolka, refletindo sobre os estudos de Vigotski, afirmam que

[...] Na história da humanidade o aparecimento de novas formas de conduta não implicava o “desaparecimento” de antigas formas, mas era um movimento dialético que envolvia incorporação, negação, superação, isto é, transformação (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 701).

Nesse momento a pesquisadora trouxe um pouco de sua experiência enquanto professora por regime de designação temporária (DT) e professora concursada. *“Quando você assume uma sala de recursos, as pessoas da escola subentendem que você é o ‘ápice’ da Educação Especial na escola, que sabe mais que a*

professora especialista, e tem certo domínio de tudo, às vezes até mais que as especialistas. Na sala de recursos trabalhamos com planejamentos, não com improvisos, mas pode acontecer de o estudante chegar com algo que quer fazer junto com você. Então tentamos encaixar nossos objetivos traçados no planejamento naquela atividade que acabou de chegar. Fazemos nossas observações, exploramos o momento. Aprendemos com o estudante. Aí nos voltamos à Vigotski: ‘através dos outros constituímos-nos’” (PESQUISADORA, 2022).

Quanto ao texto sugerido, *“Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional”* (PEREIRA, BARBOSA; SILVA; ORLANDO, 2015), mais uma vez não houve a preocupação em se fazer a leitura. Assim, fizemos uma breve explanação trazendo para o grupo os pontos principais do texto para refletirmos, como os métodos e programas para desenvolvimento de pessoas com autismo, a discussão sobre TGD e TEA e suas divisões, elencando críticas construtivas apresentadas no texto e relacionando com o nosso dia a dia.

Depois das discussões, mais uma vez compreendemos que não há receita pronta, mas há receitas que nós aprimoramos. Remetemo-nos aos caminhos alternativos apontados por Vigotski, já discutidos nos encontros anteriores.

A professora Azul relatou que colocou em prática as dicas que trouxemos no primeiro encontro e discorreu que os resultados foram promissores. A professora Sol também descreveu que a confiança em seu trabalho a partir de nossas discussões, melhorou, suas observações ficaram mais apuradas. Fizemos alguns relatos trazendo experiências das professoras dentro da escola e em salas de recursos. Apresentamos alguns jogos e outros materiais utilizados em SRM e os objetivos que podemos explorar em jogos ou atividades simples.

Enquanto pesquisadora elaborei um breve esboço³⁰ com as atribuições do professor de SRM, prescritas na Resolução CNE/CEB n. 04/2009 (BRASIL, 2009b), trouxe a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e

³⁰ Apêndice J.

apresentamos a Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE - Data: 21 de março de 2013, que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2013).

Foram elaboradas, também, algumas sugestões³¹ para o atendimento em SRM. Fizemos a leitura coletiva das sugestões descritas pela pesquisadora. Logo no primeiro item a professora Sol tomou a palavra e comentou que em sua escola houve um problema quanto ao que falar ou não com o estudante ou com a família. Por conta disso, a escola sempre orienta para que sejam cuidadosos nas conversas com as famílias, nas falas com os estudantes e limitar a conversa com os pais.

Frente à colocação da professora trouxemos a hipótese de que, possivelmente, esse “limitar” se referisse ao cuidado com o que falar. No contexto da conversa a professora Azul trouxe uma experiência vivida em sua escola e como contornou a situação.

“A mãe me procurou e falou: ‘meu filho não gosta de branco (pessoa branca)’. O problema está todo nessa mãe. Ele (o menino – com autismo) é lindo, o menino é cativante, o menino se socializa, mas a mãe... Uma vez a especialista não veio e ela ia leva-lo de volta para casa, então perguntei: por que, mãe, você vai levar ele pra casa? Eu estou aqui e a professora de sala de aula está lá, qualquer coisa eu entro na sala de aula para ficar com ele. Ela respondeu: não, porque ele vai se sentir só, não vai conseguir... Respondi: ‘mãe, quando ele está aqui é como a gente soltar um passarinho da gaiola e ele voar...’ aqui é assim com ele. Nós o observamos no recreio. Nossa... acho que dei uma ‘paulada’ na cara dela...Eu dei uma ‘paulada’ na cara dela, por que no outro dia ela chegou falando que eu bati no filho dela. A minha sorte é que na hora que o peguei para levar pra sala (SRM), para não atrapalhar os meninos na atividade, porque ele repete muito as coisas, então eu ia aproveitar para aplicar a diagnóstica nele, a outra professora de Educação Especial estava perto. Quando ela veio falar comigo que alguém bateu no filho dela eu perguntei quem bateu e ela disse: ‘Você’. Foi preciso chamar a professora que estava perto para testemunhar a meu favor” (PROFESSORA AZUL, 2022). Por ser ecológico a

³¹ Apêndice K.

professora acredita que a família induziu o estudante a falar que ela havia batido nele.

Comentamos também sobre estratégias de relacionamento com o estudante, técnicas que podemos usar, formas de falar, o que convém e não convém combinar com o estudante, combinados e recompensas possíveis de se cumprir. Apontamos a necessidade de usar a zona de interesse do estudante como recursos/estratégias para induzi-lo a determinado comportamento. Dêmos alguns exemplos de atividades, formas de utilizar os materiais da SRM na realização da atividade, orientamos quanto à necessidade de incentivar o estudante na autonomia, na organização do espaço e de seus materiais. Lembramos que SRM é um espaço múltiplo, não tem por finalidade a alfabetização, mas oferecer recursos que ajudem o estudante a ser alfabetizado na sala comum.

Encerramos o 4º e último encontro com muita alegria, pois, as participantes trouxeram pontos positivos em sua prática pedagógica que emergiram a partir dos nossos encontros. Pelos relatos entendemos que as concepções sobre o trabalho em SRM tomaram novos rumos e direcionaram novas ideias, novas propostas e novas posturas. Feitas as considerações, seguimos para nosso último café grupal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem pontuaram Gatti (2005), Gondim (2003) e Vieira e Jesus (2017), o estudo em grupo focal promove a formação de hipóteses e a produção de novas ideias, oportunizando aos pesquisadores identificar necessidades, expectativas e reavaliar práticas. Foi possível confirmar essa teoria na prática da formação do grupo focal.

As discussões trazidas nos encontros para a pesquisa permitiram a todas as participantes, inclusive à pesquisadora, uma aprendizagem fora da zona de conforto e o reconhecimento de que sempre aprendemos um com o outro, de que na relação com os outros nós aprendemos e nos formamos.

No percurso das leituras, da pesquisa em campo, das observações nas discussões do grupo focal, e na ponderação entre teoria e prática, buscamos responder algumas questões que foram suscitadas neste estudo. Todavia, a questão que não quer se calar é como ocorre o processo de formação dos professores que atuam no AEE em salas de recursos. Para as professoras que participaram da pesquisa esse processo formativo começava com a graduação e se encerrava com a pós-graduação lato sensu. Entretanto, em meio ao calor das discussões, das trocas que se fizeram, as concepções foram se transformando, os interesses foram se mostrando mais acentuados.

O grupo que participou da pesquisa, as quatro que mais se empenharam (Cristal, Azul, Sol e Anjo), trouxe uma característica relevante: somente uma tinha formação inicial em instituição pública, como já foi descrito. Deste modo, vemos que as instituições privadas, na maioria das vezes, têm conduzido as formações, sejam iniciais ou continuadas, seja pela facilidade de acesso, pela flexibilidade, pela brevidade do tempo em obter maior carga horária com menos tempo de estudos, ou até mesmo pela brevidade de tempo em adquirir um certificado com mais facilidade.

No entanto, a realidade escolar da maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, para os quais esses professores buscam formação e informação, é a escola pública e a prática pedagógica exige mais que um papel de certificação. Assim, é interessante problematizar o teor dessas formações, se realmente atendem

às demandas também da escola pública, se motivam os cursistas a verdadeiramente buscar conhecimentos, se aprofundar, e como se dá a avaliação da efetiva aprendizagem desses cursistas.

Com a lamentável ascensão da pandemia do Coronavírus (COVID-19) em 2020, houve uma abertura inexpressiva para o uso dos recursos digitais, com isso foram possibilitadas muitas formações online pelo governo federal e o MEC não deixou de ofertar cursos também para a Educação Especial. Prova disso é o portal online³² do MEC, onde são ofertados cursos de curta e média duração como formação continuada em várias áreas, inclusive Educação Especial.

Das professoras que participaram dos encontros, conforme descrito no Quadro 8, todas trabalham com estudantes com autismo, mas apenas uma tem mais experiência prática. No início da pesquisa a maioria não tinha noção sobre o que é material estruturado, não fazia uso de rotina na SRM e não tinha formação específica para o trabalho com autismo como formação continuada.

Durante as falas foi perceptível a preocupação das professoras em ter um planejamento “robusto, extenso”, carregado de atividades de alfabetização, preocupação com a apresentação de um caderno para o estudante com muitas atividades de escrita e leitura. Com exceção da professora com mais experiência na Educação Especial, as demais não percebiam a necessidade de trabalhar situações que promovam o desenvolvimento, a autonomia e a independência do estudante com autismo na vida diária e no contexto escolar.

Borges (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum”, apresenta vários estudos realizados pelo Brasil e que trazem a importância do espaço-tempo da Sala de Recursos Multifuncionais dentro da escola comum no trabalho com o AEE, fortalecendo a característica desse atendimento nesse espaço-tempo como complementação e não como reforço escolar. Borges (2014) traz-nos a

³² <https://avamec.mec.gov.br/>

compreensão de que é preciso haver cautela ao considerar os conteúdos a serem desenvolvidos em SRM.

A autora traz divergências e convergências de opiniões, entre os trabalhos que pesquisou, sobre o que se trabalhar ou não no espaço da SRM, contudo, dentre as pesquisas apresentadas fica claro que nas considerações a respeito do que se é trabalhado em SRM, não se pode desprezar os assuntos trabalhados em sala de aula comum, pois, apesar de não se tratar de um espaço-tempo de reforço, “não se pode confundir que assuntos trabalhados em sala de aula não devam ser abordados nas salas de recursos multifuncionais” (BORGES, 2014, p. 40). Todavia, a mesma autora alerta para que se tenha cautela.

Entendemos que as atividades pedagógicas propostas em SRM devem ser pensadas, planejadas e elaboradas com objetivos que tenham funcionalidade para o estudante, para que ele utilize as aprendizagens consolidadas também na vida diária e que se estendam à sala de aula comum, que esse estudante, por si mesmo, perceba o sentido que essa aprendizagem tem em sua vida escolar. Os objetivos devem ser traçados com base na realidade do estudante, estimulando suas possibilidades, desafiando seu potencial, todavia, não devem ser objetivos surreais, que venham vangloriar o trabalho docente e não o sucesso do estudante. Para Nascimento (2013, p. 175)

[...] a questão do planejamento se configura como uma ação que visa a superar as tensões no processo ensino-aprendizagem da escola. Acreditamos que a proposta do planejamento deve ser pensada de maneira que rompa com a ideia de conceber saberes de profissionais de maneira isolada [...].

No primeiro encontro, embora ainda bem tímidas para falar, a maioria mais ouviu do que falou, foi possível perceber que havia uma relação de ensino e aprendizagem estabelecida com os estudantes baseada no instinto maternal, relacionada, algumas vezes, ao que é espiritual.

De acordo com Teixeira e Barca (2019) a formação docente no Brasil tem sido marcada pelo descarte da teoria. Alguns estudos concluíram que há

[...] um esvaziamento teórico tanto na formação inicial quanto continuada dos professores, o que pode ser observado na desqualificação dos

conhecimentos clássicos e universais e na negação do ato de ensinar com o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem. Em decorrência disso, muitos professores, por não compreenderem os fundamentos teóricos de seu papel, passam a guiar suas práticas pela lógica da vida cotidiana. Ao encararem a educação, atividade complexa, portanto, intencional, refletida e planejada, como algo natural, os professores perdem os instrumentos fundamentais que o permitem refletir sobre a sua prática de modo crítico e assim efetuar as transformações possíveis (TEIXEIRA, BARCA, 2019, p. 72).

Durante a pesquisa não percebi professoras enclausuradas em suas salas de recursos, mas professoras que se interagem com o todo da escola, mesmo que nem sempre aceitas ou quistas pelos demais docentes da instituição, no entanto, apoiadas pela equipe gestora e pedagógica. Contudo, os desafios se revelam a cada dia, pois, cada estudante nos traz uma nova aprendizagem e nos mostra a necessidade de novas buscas e novos estudos.

No que cerne o estudante com autismo, o contexto é, além de desafiador, intrigante, pensando na abordagem que foi a marca deste estudo: a perspectiva histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, é preciso que o professor que atua em SRM compreenda o funcionamento cognitivo do estudante com autismo, seus processos psicológicos para que, a partir de seu conhecimento prévio, saiba quais mediações pedagógicas resultarão em aprendizagens consideráveis para esse estudante.

[...] os processos psicológicos superiores são os que caracterizam o indivíduo como ser humano. São ações controladas que, relacionadas às estruturas naturais, resultam no desenvolvimento (ARAUJO, 2000, p. 84).

As três professoras que estiveram presentes no último encontro mostraram interesse em aprender mais, em conhecer mais sobre o “*universo autista*”, em buscar formações específicas, não se preocuparam com uma certificação, mas colocaram o conhecimento acima de um papel.

Esse entendimento de valorizar o conhecimento tem sido muito discutido nas formações, entretanto, para que essa compreensão pessoal se internalize é preciso uma auto avaliação e a concepção de que “eu sou a relação social de mim para comigo mesmo” (VIGOTSKI, 2000, p. 34).

Portanto, as formações são importantes para o desempenho docente, todavia, quando se fala em docência, elas são contínuas e devem se atrelar à prática pedagógica. Pensando nisso, entendemos que o trabalho com estudantes com autismo em SRM, implica uma constante e incansável busca por conhecimentos, considerando os avanços da Ciência, da tecnologia e, conseqüentemente, dos grandes teóricos que se destacam dia a dia.

Vigotski ensina-nos a olhar as possibilidades de um estudante com deficiências, e não a deficiência, as limitações. Ensina-nos que há outros caminhos, além dos tradicionais caminhos da aprendizagem. Aponta-nos a mediação pedagógica em lugar do ensino mecânico. Trouxe-nos uma concepção de professor compreendida em articulação com a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético, pois a aprendizagem é uma construção em espiral, está sempre em movimento.

Para Vigotski “[...] a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para a sua existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). O autor defende que

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Durante os diálogos, as discussões e as reflexões, compreendemos que ainda há muito que amadurecer no processo de formação docente para o trabalho em salas de recursos multifuncionais. Os cursos de graduação em Pedagogia ou Educação Especial, e pós-graduação *latu sensu* não preparam os docentes para a realidade que se vê na prática pedagógica, e nem a formação inicial específica em Educação Especial prepara o cursista para atuar em SRM. Com isso, a prática se torna um processo de transição e transformação. Barreto afirma que

[...] apesar da legislação regulamentar o serviço do AEE como complementar ao ensino comum, os professores que atuam nesse atendimento ainda se encontram em uma fase de transição entre um serviço substitutivo e um serviço que complemente a educação escolar. O desafio

proposto pela Inclusão educacional através do serviço de AEE provoca desestabilização e propõe rupturas conceituais e atitudinais. Ele nos convida a modificar a metáfora da “aceitação” pela experiência que nos toca, que nos passa e conseqüentemente nos transforma.

Pensando nas discussões em grupo, nas angústias demonstradas, nas dúvidas elencadas, considerando a individualidade de cada sujeito, compreendemos que não se pode considerar que há uma receita pronta e eficaz para realizar esse trabalho. Entretanto, não se pode dizer que é um trabalho que começa ou recomeça do nada, literalmente do zero. Mesmo que as formações iniciais não sejam suficientes, e não são, mas é um abrir de olhos, que nas “entrelinhas” indica que há um caminho a percorrer. As formações iniciais são o ponto de partida para uma jornada que não sabemos onde está ou se há o ponto de chegada.

Os aspectos apontados e discutidos foram fundamentais para o amadurecimento e aprendizado de todas, desde a pesquisadora às investigadas. As participantes da pesquisa, inicialmente, tinham a concepção de sala de reforço, havia uma preocupação apenas em alfabetizar os estudantes público-alvo da Educação Especial, não passava por seus pensamentos que se trata de um trabalho complementar e/ou suplementar, mas não substitutivo do que se trabalha em sala de aula. Para Borges

[...] o trabalho realizado no atendimento educacional especializado deveria ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno nesse espaço-tempo. Reconhecemos que não se trata de reforço, mas que haja uma articulação e coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Para tanto, uma ação pedagógica colaborativa entre os profissionais se torna importante nessa configuração de se pensar o referido atendimento (BORGES, 2014, p. 43).

Ao discutirmos sobre Vigotski e outros autores que também abordam a perspectiva histórico-cultural, as professoras deram-se conta de que as SRM compõem o todo da escola, que as atribuições das docentes que nelas atuam se estendem à sala comum, que é preciso saber quem é o estudante, que sua história de vida faz parte de seu processo de aprendizagem e está presente em seu desenvolvimento.

As dificuldades elencadas foram várias, porém, muito comum a todas no ambiente escolar. No último encontro os depoimentos das professoras mostraram o quanto crescemos e amadurecemos com as trocas de experiências e com as leituras

discutidas. Os encontros para a pesquisa exigiram movimentos físicos e intelectuais das participantes, disposição para estar nos encontros, para mudar de ideias, se fosse o caso, movimentos para aprender e reaprender. Por isso, quero encerrar esta escrita me apropriando mais uma vez de Vigotski, deixando sua fala para nossa contínua reflexão: “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Assim, enquanto pesquisadora em formação, aprendente dos processos e das concepções pedagógicas, vejo-me em cada uma das participantes em minha iniciação acadêmica. Lembro-me que na graduação de Pedagogia eu estava perdida, se quer havia feito o magistério, era tudo totalmente novo para mim, então, ao mergulhar no contexto escolar e ver as realidades diversas que por ali passavam, compreendi que eu não estava preparada para tudo aquilo. Nessa época era apenas uma estagiária. Quando assumi meu primeiro trabalho efetivamente como professora de Educação Especial a certeza de minha falta de preparo cresceu e me veio a conscientização da necessidade de continuar estudando e aprendendo.

Meu primeiro trabalho com estudante com autismo se deu em 2011. E agora? O que é isso? O que fazer? Precisava pesquisar, perguntar, estudar, amadurecer academicamente, incomodar quem tinha mais experiência que eu. Não encontrei respostas dentro da escola e nem com colegas de profissão. A partir de então entendi que eu não podia parar, não tinha como parar, cada ano a experiência era diferente e eu precisava me preparar e ter a mente aberta para aprender, também com os estudantes.

Ver a angústia daquelas professoras foi ver a minha angústia. Hoje, não sou a melhor, mas sei onde e como buscar. Aprendi que as formações transmitem conhecimentos que se estagnam se eu não continuar me movimentando, que não existe transformação sem aprendizagem e conhecimento. Aprendi que preciso sempre aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joana de Jesus de. SMOLKA, Ana Luíza Bustamente. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4 p. 699-709, out./dez.2012.

ANJOS, Anderson Rubin dos. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda História: história geral e história do Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V** [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

BARRETO, Lilia Maria Souza. **Diálogos do cotidiano: a construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para pessoas com surdez na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2010.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014, 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

DALVI, Daiana Alves de Jesus. **O processo de escolarização do estudante com autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**. 2021, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, São Mateus, 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Câmara dos Deputados**. Brasília, 20 de dez. de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Brasília, 11 de ago. de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 12 de nov. de 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República – Casa Civil**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 de nov. de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: Secretaria, 1994b. 66f

BRASIL. **Portaria n. 1.793**, dezembro de 1994. Brasília, 1994c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em 14 de fev. de 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil**. Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de outubro de 2021.

BRASIL. **DECRETO n. 3.956, de 8 de outubro de 2001a**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acessos em 25 de novembro de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001b**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 de ago. de 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001c**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 25 de novembro de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 14 de fev. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002b.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 13 de dez. de 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002c.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em:< <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em 15 de nov. de 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa.** Elaboração : Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006. 106p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Secretaria de Educação Especial/SEESP. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de novembro de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 29 de jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008b.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Senado Federal. Brasília, 2008. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 4 de fev de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009a.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo. Casa Civil. Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 14 de nov. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009b.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.<Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>, acesso em 24 de agosto de 2021.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010a. Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em 14 de ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial/SEESP. 2010b. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em 20 de ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>, acesso em 09 de jul. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 09 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE** - Data: 21 de março de 2013. Orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em 10 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE** - Data: 23 de janeiro de 2014. Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014b. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192>. Acesso em 04 de jan. de 2023.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02 de novembro de 2021.

BRASIL, **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**, revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text

=Revoga%20o%20Decreto%20n%C2%BA%2010.502,vista%20o%20disposto%20n o%20art.>. Acesso em 30 de jan. de 2023.

BUCHWEITZ, Donaldo. **A ovelha rosa da dona Rosa**. 1. ed. Jandira/SP: Ciranda Cultural, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; MARANHE, Elisandra André. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Educação de temas específicos**. MORAES, Mara Sueli S.; MARANHE, Elisandra André. (Orgs.). São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009. v. 4.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. Relato de Pesquisa • Revista Brasileira de Educação. espec. 27. 2021. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN/#:~:text=No%20ano%20de%201972%2C%20no,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tecnologia%20\(Maz zotta%2C%201993](https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN/#:~:text=No%20ano%20de%201972%2C%20no,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tecnologia%20(Maz zotta%2C%201993). Acesso em 15 de novembro de 2021.

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina... Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas**. 2004. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba/SP, 2004.

DALVI, Daiana Alves de Jesus. **O processo de escolarização do estudante com autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**. 2021, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, São Mateus, 2021.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

DONVAN, John. ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: a história do autismo**. Luiz A. Araújo (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

EFFGEN, Ariadna P. S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2011.

EFFGEN, Ariadna P. S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.** 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini-Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa – Século XXI.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (org.) Políticas e práticas da educação inclusiva. 4 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2013.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski - mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Tradução: Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA, ROSALBA MARIA CARDOSO . Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de fev. de 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), p. 149-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 06 set. 2019.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em 01 de novembro de 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 15 de nov. de 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2013.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai-ago. 2014. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?lang=pt>>. Acesso em 17 de nov. de 2020.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 33, set./dez. 2006, 387-559. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 de fev. de 2022.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**. In.: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. 274 p.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013, 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NOVA VENÉCIA/ES. Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia. **Resolução CMENV nº 11, de 02 de julho de 2009**. Disponível em< <https://www.novavenecia.es.gov.br/downloads/educacao/leis/resolucao11-2009.pdf>>. Acesso em 05 de ago. de 2022.

NOVA VENÉCIA/ES. Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia. **Resolução CMENV nº 03, de 18 de dezembro de 2014**. Disponível em< <https://www.novavenecia.es.gov.br/downloads/educacao/leis/resolucao03-2014.pdf>>. Acesso em 10 de ago. de 2022.

NOVA VENÉCIA. **Decreto nº 15.090, de 23 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências. Disponível em:< <https://www.novavenecia.es.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO->

N%C2%BA-15090-DE-23.03.2020-DISP%C3%95E-SOBRE-AS-MEDIDAS-PARA-ENFRENTAMENTO-DA-EMERGENCIA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 19 de nov. de 2022.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de (aut.). Vigotski e o processo de formação de conceitos. *In.*: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. (org.). **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019. p. 33-51.

ORRÚ, Silvia Ester (aut.). **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PADILHA, A. M. L. **Bianca - O ser além do simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. 2000. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2000.

PASIAN, Maria Sílvia. MENDES, Enicéia Gonçalves. CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. Disponível em:< <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/949/366>>. Acesso em 27 de nov. de 2022.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos. BARBOSA, Marily Oliveira. SILVA, Glorismar Gomes da. ORLANDO, Rosimeire Maria. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. OLIVIERA, (org.) Mariana Corrêa Pitanga de. **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2020. 278 p.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

REGO, Tereza Cristina (aut.). **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. – (Educação e conhecimento).

ROCHA, Maria Rozane Cabral da. **A contribuição do trabalho colaborativo do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores do ensino Comum**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2020.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Ivone Martins; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2017.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental: movimentos de construção das práticas pedagógicas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

SANTOS, Juliana Nascimento dos. CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural. **KIRI KERE: Pesquisa em ensino**, Dossiê n. 3. abril 2020. Educação Especial: políticas públicas e práticas pedagógicas. 2020. p. 52-66.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia/ES - SEME/Nova Venécia. Ofício n. 13/2021/SEME/Educação Especial, 2021.

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 11-41. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/41889>. Acesso em 26 de nov. de 2022.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. BINS, Katiuscha Lara Genro. (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SOUZA, Elayne Oliveira. RIBEIRO, Helen Cristina Moura da Silva. SOARES, Zilma Cardoso Barros. As contribuições da sala de recurso no desenvolvimento cognitivo das crianças na perspectiva da Educação Inclusiva. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e06111435932, 2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN22236-6377). 2019. p. 71-84. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> Canoas, v. 24, n. 1, 2019 <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4584>. Acesso em: 09 de ago. de 2022.

VICTOR, Sonia Lopes; COTONHOTO, Larissy Alves; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Aprendizagem/desenvolvimento da criança com deficiência e as práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Ivone Martins; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2017.

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de. **Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto**. In: OLIVEIRA,

Ivone Martins; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles. Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar. Vitória: EDUFES, 2017.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito 1929. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, Julho/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 de ago. de 2021.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria de Pena Villalobos. 13.ed. São Paulo. Ícone, 2014, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A

Solicitação dos dados de 2021

Nova Venécia, 30 de julho de 2021.

À
Coordenação de Educação Especial
Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia/ES

Referente: Solicitação de dados atuais (2021) para projeto de pesquisa de Mestrado

Prezadas,

Como aluna do programa de Mestrado Acadêmico, para título de Mestre em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, campus São Mateus (Centro Universitário Norte do Espírito Santo/CEUNES), necessito da atualização de alguns dados sobre a Educação Especial em Nova Venécia, até a presente data, para formalizar o meu projeto, cujo teor trata da formação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais, com o título “Atendimento Educacional Especializado: teoria e prática na perspectiva da mediação do professor de educação especial e o aluno com autismo”. As informações comporão o texto do projeto de pesquisa que será apresentado e encaminhado à Secretária Municipal de Educação, senhora _____, no ato da solicitação de autorização para realização da pesquisa em campo.

Sendo assim, seguem as questões necessárias de repostas. Conto com sua compreensão e cooperação.

Com atenção e gratidão

Questões para projeto de pesquisa de Mestrado.

As respostas às questões abaixo não serão divulgadas aleatoriamente. Tão somente deverão compor o texto do projeto de pesquisa, referido na solicitação deste anexo.

1. Quantos alunos estão matriculados no município em 2021, na modalidade de Educação Especial?
2. Quantos desses alunos são autistas?
3. Quantos alunos com autismo:
 - Na Educação Infantil: _____ Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - De 1º ao 5º ano em toda a rede: _____ Zona urbana: _____ Zona rural: _____
 - de 6º ao 9º ano em toda a rede: _____ Zona urbana: _____ Zona rural: _____
4. Quantas (os) professoras (es) de Educação Especial foram contratadas em 2021?
Quantas professoras de Educação Especial são efetivas no município?
5. Quantos estudantes, laudados, estão matriculados no município em 2022, na modalidade de Educação Especial? _____
6. Quantos desses estudantes são autistas? _____
7. Quantos estudantes com autismo:

ETAPA → SEGMENTO ↓	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	
		1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
Zona urbana →			
Zona rural →			
TOTAL →			

8. Quantas(os) professoras(es) de Educação Especial foram **contratados** em 2022 para sala de aula comum?
9. Quantas professoras de Educação Especial foram **contratadas** em 2022 para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?
10. Quantas professoras de Educação Especial são efetivas no município?

11. Quantas professoras de Educação Especial, efetivas, atuam em sala de recursos multifuncionais?
12. Quantas salas de recursos o município oferece?
 - a. SRM zona urbana:
 - b. SRM zona rural:

Responsável pelas respostas: _____

Data: ____/____/____

Carimbo →

Apêndice B

Nova Venécia, 05 de agosto de 2022.

À
Coordenação de Educação Especial
Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia/ES

Referente: Solicitação de dados atuais (2022) para dissertação de Mestrado

Prezadas,

Como aluna do programa de Mestrado Acadêmico, para título de Mestre em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, campus São Mateus (Centro Universitário Norte do Espírito Santo/CEUNES), necessito da atualização de alguns dados sobre a Educação Especial em Nova Venécia, até a presente data, para concluir o texto da dissertação, cujo teor trata da formação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais, com o título **“A formação do professor do atendimento educacional especializado na perspectiva da mediação pedagógica do estudante com autismo”**. As informações comporão o texto da dissertação de Mestrado que será apresentado e encaminhado à Secretaria Municipal de Educação - SEME, após sua conclusão e aprovação pela banca examinadora.

Sendo assim, seguem as questões necessárias de repostas. Conto com sua compreensão e cooperação.

Com atenção e gratidão

Apêndice C



PREFEITURA DE NOVA VENÉCIA – ES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nova Venécia-ES, 26 de agosto de 2021.

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado **“A formação do professor do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da mediação pedagógica do aluno com autismo”**, de responsabilidade da pesquisadora **Adeliana das Graças Lima Scuzatto**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES.

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos” e a Resolução CNS 510/2016 que “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Wanessa Zavarese Sechin
Secretária Municipal de Educação – Nova Venécia/ES

WANESSA ZAVARESE SECHIM
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 15.859/2021



Apêndice D

Nova Venécia, 26 de agosto de 2021.

À

Sr^a _____

Secretária Municipal de Educação de Nova Venécia/ES

Referente: Solicitação de autorização para realização de pesquisa em campo

Senhora secretária,

Como aluna do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, campus São Mateus, venho por meio deste apresentar à vossa senhoria o projeto de pesquisa a ser desenvolvido por mim, com o tema **“A formação do professor do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da mediação pedagógica do aluno com autismo”**, a fim de que a senhora secretária autorize, com assinatura e carimbo na **DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE** (anexa), a realização da pesquisa em campo, considerando que o espaço e os participantes convidados constituem a pasta sob sua liderança.

Para sua apreciação, segue em anexo cópia do projeto de pesquisa, da Resolução CNS 466/12, que dispõe sobre as “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos”, e da Resolução CNS 510/2016, que “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais”.

Contando com sua compreensão e cooperação, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários e estimo por uma gestão de prosperidade na Educação veneciana.

Com atenção e gratidão

Apêndice E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

O (A) Senhor (a) _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada “**A formação do professor do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da mediação pedagógica do aluno com autismo**”, sob a responsabilidade de Adeliana das Graças Lima Scuzatto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Considerando a rotatividade de professores contratados que anualmente assumem a função de docentes do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de educação de Nova Venécia, a pesquisa sobre a atuação do professor de Educação Especial em sala de recursos multifuncionais junto ao aluno com autismo, propõe uma análise sobre as práticas pedagógicas dos docentes investigados. Essa rotatividade dificulta o estabelecimento de vínculos, o conhecimento do aluno e de seu histórico cultural, bem como dificulta os vínculos junto aos demais profissionais da escola onde se localiza a sala de recursos, por isso, a necessidade de uma pesquisa que vá ao encontro dos processos formativos dos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o processo de formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais, por meio de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de promover possibilidades de ações significativas e adequadas às especificidades do aluno com autismo.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para a realização do estudo serão elencadas discussões por meio de grupo focal. A proposição da pesquisa inclui encontros mensais presenciais, totalizando 04 encontros, envolvendo professores que atuam no trabalho com aluno com autismo em sala de recursos multifuncionais. A formação do grupo focal oportuniza a análise dos resultados, a elaboração de estratégias, planejamentos e produção de novas ideias. Gondim (2003) apresenta o grupo focal como uma técnica usada em pesquisas para coletar dados através de interações grupais, baseando-se em uma temática específica apontada pelo pesquisador. A composição do grupo focal consistirá na discussão de questões teórico-práticas que fundamentam as ações pedagógicas das professoras investigadas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a realização de grupo focal em que os participantes expressam seus pontos de vistas, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de pesquisa e alterar a dinâmica das relações ali instauradas e vivenciadas. Em casos de

ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à compreensão das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo nas salas de recursos multifuncionais, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula do ensino comum, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com autismo.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Adeliana das Graças Lima Scuzatto, no telefone (27) 99871-4614. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a minha participação e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido

uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2022.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Atendimento Educacional Especializado: teoria e prática na perspectiva da mediação do professor de educação especial e o aluno com autismo”, eu, Adeliana das Graças Lima Scuzatto, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Nova Venécia, _____ de _____ de 2022.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Apêndice F

ROTEIRO PARA ESTUDO EM GRUPO FOCAL

Título da Pesquisa: **“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE COM AUTISMO”**

Pesquisadora:

Participantes:

Número de encontros:)

Duração de cada encontro:

Datas:

Temas para discussão:

- 1º Encontro: “Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo” - 20/04/2022
- 2º Encontro: “Quem é o sujeito dentro do TEA” - 18/05/2022
- 3º Encontro: “Acolhida e aprendizagem do estudante no AEE” - 22/06/2022
- 4º Encontro: “Relatos de experiências a partir das observações” - 13/07/2022

1º Encontro: “Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo” - 20/04/2022

- ✓ Apresentação dos participantes.
- ✓ Exposição da proposta da pesquisa e do planejamento dos encontros do grupo.
- ✓ Levantamento de dados: quantidade de estudantes com autismo que cada professora atende na SRM; ano/série de cada estudante; nível de dificuldade ou aprendizagem; quantos atendimentos semanais; idade dos estudantes.
- ✓ Direcionamento de informações a serem observadas/levantadas para a discussão no 2º encontro.
- ✓ Indicação de leitura: *“A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”* (LEV. S. VIGOTSKI, 2011).
- ✓ Entrega de questionário sobre a formação e prática docente do participante, para responder em casa.
- ✓ Dificuldades e possibilidades para desenvolver a prática pedagógica no

cotidiano com o estudante com autismo.

- ✓ Registros do encontro (fotografia e anotações).

2º Encontro: “Quem é o sujeito dentro do TEA” - 18/05/2022

- ✓ Devolutiva do questionário.
- ✓ Apresentação das informações observadas (dificuldades e possibilidades docente/discente): diálogo.
- ✓ Discussão em grupo, com troca de experiências e articulação com o texto para leitura sugerido no 1º Encontro.
- ✓ Sugestão de texto para estudo: *“Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional”* (PEREIRA, BARBOSA; SILVA; ORLANDO, 2015).
- ✓ Registros do encontro (fotografia e anotações).

3º Encontro: “Acolhida e aprendizagem do estudante com autismo no AEE” - 22/06/2022

- ✓ Discussão em grupo, com troca de experiências e articulação com o texto para leitura sugerido no 2º Encontro.
- ✓ Sugestões de materiais/atividades.
- ✓ Novas trocas de percepções/experiências.
- ✓ Sugestão de texto: *“Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural”* (SANTOS; CRISTOFOLETI, 2020, KIRI KERE).
- ✓ Registros do encontro (fotografia e anotações).

4º Encontro: “Relatos de experiências a partir das observações” - 13/07/2022

- ✓ Discussão em grupo, com troca de experiências e articulação com o texto para leitura sugerido no 3º Encontro.
- ✓ Compartilhamento das aprendizagens nos encontros anteriores.
- ✓ Reflexão sobre a contribuição dos encontros e discussão em grupo.
- ✓ Encerramento da pesquisa em campo.
- ✓ Registros do encontro (fotografia e anotações).

Apêndice G

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Saudações!

Você é convidada a participar da pesquisa **“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE COM AUTISMO”**, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, modalidade Mestrado Acadêmico (CEUNES/UFES), sob responsabilidade da mestrand/pesquisadora

Metodologia de pesquisa:

- ✓ 4 encontros presenciais (sendo 1 por mês, com tempo de no máximo 3 horas), durante 4 meses). Local a ser definido.
- ✓ Discussão do tema em grupo focal.
- ✓ Anotações e registros, por parte da pesquisadora, dos pontos relevantes discutidos.
- ✓ Troca de experiências e compartilhamento de ideias no grupo.
- ✓ Culminância da pesquisa: relatos de experiências a partir das observações durante os estudos.

Para confirmar sua participação registre abaixo seu nome e telefone, e confirme sua participação pelo whatsapp: _____

Nome da professora participante: _____

Telefone: _____

Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora

Apêndice H

QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título da pesquisa: “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE COM AUTISMO”

Pesquisadora:

Curso:

Participantes:

Número de encontros:

Duração de cada encontro:

Temas para discussão:

> 1º Encontro: “Mediação docente e seus desafios junto ao estudante com autismo”

> 2º Encontro: “Quem é o sujeito dentro do TEA”

> 3º Encontro: “Acolhida e aprendizagem do estudante com autismo no AEE”

> 4º Encontro: “Relatos de experiências a partir das observações”

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Formação Inicial:

1.1. Instituição: () Pública () Privada

2. Pós-graduação:

2.1. Instituição: () Pública () Privada

3. Tempo de experiência de trabalho na Educação Especial.

4. Tempo de experiência de trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Nova Venécia/ES.

5. Cursos de formação continuada na área da Educação Especial.

6. Quantos estudantes atende em Sala de Recursos?

7. Quantos de seus estudantes são autistas?

8. Quantos são autistas: _____ severos _____ moderados _____ leves

9. Você tem conhecimento do histórico-cultural de seus alunos?

() Sim () Não

10. Você tem uma relação de confiabilidade com as famílias de seus estudantes?

() Sim () Não

Apêndice I**LISTA DE PRESENÇA**

Nomes das Participantes

__º Encontro – __/__/____

Tema: _____

	Nome	Idade	Tempo de formação	Tempo de SRM	Etapa da Educação Básica
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Apêndice J

ORIENTAÇÕES PARA SRM (Elaborado pela pesquisadora)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CNE/CEB

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Atribuições do professor de AEE/SRM

Art. 13. 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.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE - Data: 21 de março de 2013.

Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012

Apêndice K

SUGESTÕES PARA ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- ✓ Conhecimento sobre o estudante (seu processo histórico de aprendizagem).
- ✓ Conhecimento sobre o que o estudante já sabe para alcançar o que ainda não sabe.
- ✓ Identificar as necessidades do sujeito no contexto escolar.
- ✓ Atendimento grupal ou individualizado (observar semelhanças entre os pares).
- ✓ Atividades com objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.
- ✓ Materiais didático-pedagógicos diferenciados que atendam à demanda e às especificidades de cada estudante que os utilizará.
- ✓ Diferentes estratégias.
- ✓ Articulação de professores entre as etapas: construção de redes de apoio.
- ✓ Plano com objetivo de eliminar barreiras de aprendizagem.
- ✓ SRM não deve ser confundida com reforço.
- ✓ SRM não é repetição de conteúdos curriculares de sala comum.
- ✓ SRM não é ambiente que caracterize punição ou castigo.
- ✓ Estabelecer rotina.
- ✓ Instrução oral objetiva e clara.
- ✓ Comando com clareza e autoridade.
- ✓ Ter calma e sabedoria nos momentos de crise.
- ✓ Comportamentos estereotipados e ecolalia: transferir a atenção para outra tarefa/atividade.
- ✓ Envolver o TEA nas atividades com os colegas (incluir), delegar funções simples.
- ✓ Ensino com explicação verbal clara, objetiva, e uso de recursos materiais também.
- ✓ Tarefas curtas, uma por vez, aumentar gradativamente.
- ✓ Elaborar regras de convivência.
- ✓ Observar o que desencadeia comportamentos inadequados, crises, interferir antes que aconteça (mudar a tarefa se for o caso).
- ✓ Reforçar sempre o comportamento adequado (elogiar, bater palmas...).
- ✓ Não usar figuras/pessoas divinas para coagir comportamentos.
- ✓ Nos comportamentos inadequados observar os riscos à integridade física do sujeito, buscar ambiente que o acalme.

- ✓ Se preciso, crie um meio de comunicação.
- ✓ Saber utilizar os jogos, especificando os objetivos no planejamento.
- ✓ Atuar como mediador entre o material e o estudante.
- ✓ Avaliar, diariamente, as habilidades do estudante.
- ✓ Avaliação diagnóstica (no papel ou observação intencional).
- ✓ Perceber o tempo do estudante e motivar.
- ✓ Observar quais recursos tecnológicos podem e devem ser usados com o estudante.
- ✓ Fazer com o estudante e não por ele.
- ✓ Induzir o pensamento, a autonomia para pensar e agir, a independência.
- ✓ Estimular a organização dos espaços, dos materiais (ensinar a guardar o material que utilizou).

ANEXOS

Anexo 1

TEXTO PARA REFLEXÃO

1º ENCONTRO

Os quatro ladrões

Diz que era uma vez quatro ladrões muito sabidos e finos.

Num domingo de manhã estavam deitados, gozando a sombra de uma árvore, quando viram passar na estrada um homem levando um carneiro grande e gordo. Palpitaram furtar o carneiro e comê-lo assado. Acertaram um plano e se espalharam por dentro do mato.

O primeiro ladrão foi para o caminho, encontrando o homem do carneiro, saudou-o:

— Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo!

— Para sempre seja louvado!

— O senhor, que mal pergunto, para onde leva este cachorrinho?

— Que cachorrinho?

— Esse aí que está amarrado numa corda! Bem bonitinho!

— Isso não é cachorro. É carneiro. Repare direito.

— Estou reparando, mas é cachorro inteiro. Vigie o focinho, as patas, o pelo. É cachorro e dos bons.

Separaram-se e o dono do carneiro ficou olhando o animal meio desconfiado.

Adiante saiu o segundo ladrão, deu as horas, e foi logo entrando na conversa:

— Cachorro bonito! Esse dá para tatu e cotia. Focinho fino, bom para farejar. Perna fina corredeira. É capaz de correr veado. Onde comprou o bicho?

— O senhor repare que não é cachorro. É um carneiro. Já outro cidadão ali atrás veio com essa palúxia para meu lado. Bote os olhos direito no bicho.

— Homem, desde que nasci que conheço cachorro e carneiro. Se esse aí não é o cachorro eu ando espiritado. Deixar de conhecer cachorro?

O homem seguiu sozinho, mas não tirava os olhos do carneiro, quase convencido de que comprara o bicho errado.

O outro ladrão apareceu e fez a mesma conversa, misturando os dois animais, e ficando espantado quando o dono dizia que era um carneiro. Discutiram um bom pedaço e o terceiro ladrão espirrou para dentro do marmeleiro.

O quarto camarada veio e puxou conversa, oferecendo preço para o cachorro que dizia ser bom caçador de preás. Deu os sinais de cachorro de faro que todos encontravam no bicho que o homem ia levando.

Assim que despediu, o dono do carneiro, que ia comendo o animal com os olhos, parou, desatou o laço da corda e soltou o carneiro, certo e mais que certo que o carneiro era cachorro.

Os quatro ladrões, que vinham acompanhando por dentro da capoeira, agarraram o carneiro e fizeram dele um almoço especial.

Referência:

CASCUDO, Luís da C. Contos tradicionais do Brasil. 13. ed., 6ª reimp. São Paulo: Global, 2009. **O conto “Os quatro ladrões”** foi coletado por Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), em suas pesquisas sobre as histórias da tradição oral brasileira.

Anexo 2

TEXTO PARA REFLEXÃO

2º ENCONTRO

Teoria da Pipoca

Para preparar um balde de pipoca colocamos vários grãos de milho juntos. Todos eles na mesma panela, no mesmo óleo e na mesma temperatura. Você já parou para pensar que os grãos de milho não estouram todos ao mesmo tempo?

Isso também acontece fase de alfabetização. Todos são expostos aos mesmos estímulos em sala de aula, mas todos aprendem e se desenvolvem de maneiras diferentes.

É preciso respeitar o tempo de cada criança.

A família deve ser o “fogo”, incentivando e estimulando sempre.

Afinal, falta pouco tempo para sua criança estourar.

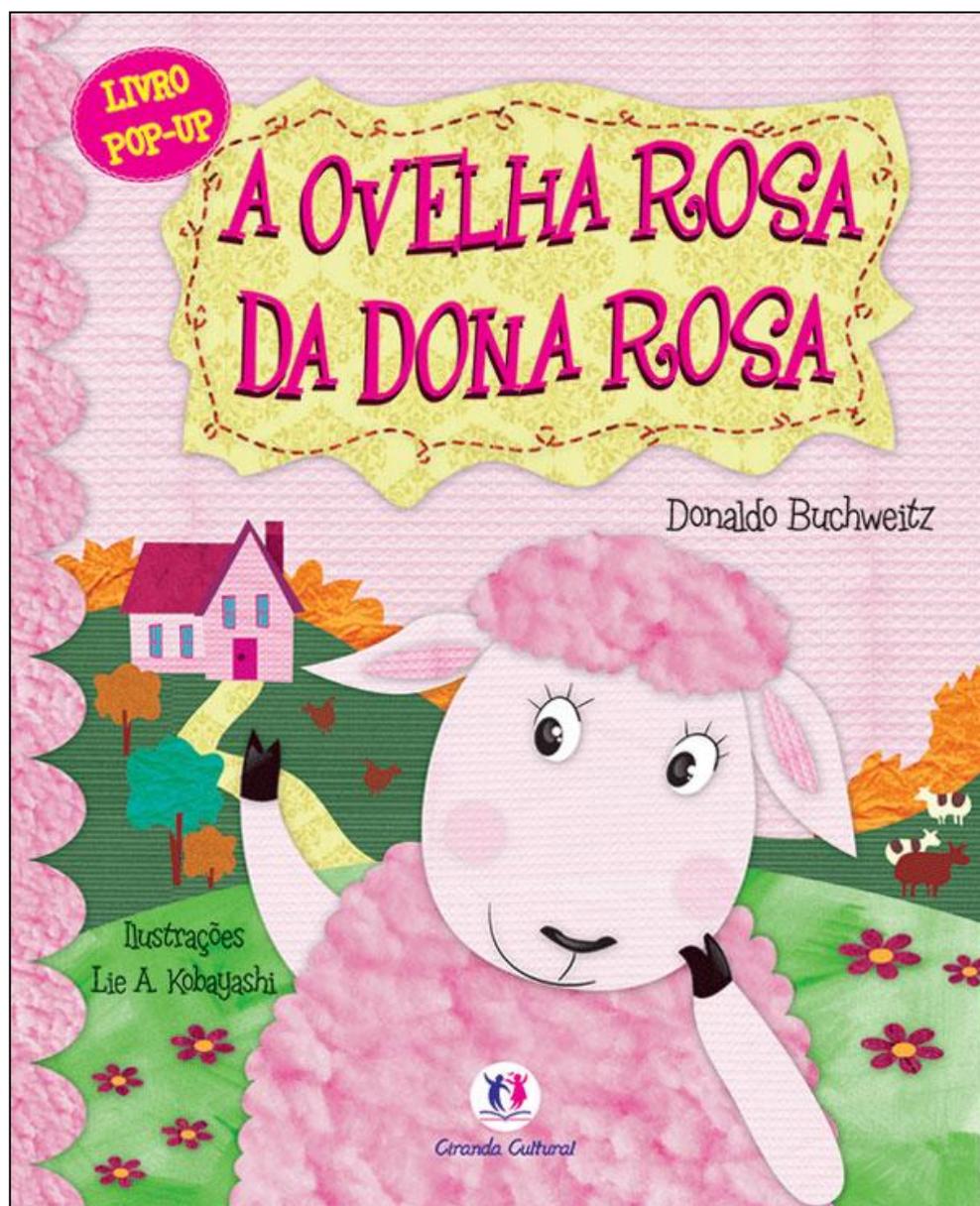
Autor desconhecido.

Anexo 3

TEXTO PARA REFLEXÃO

3º ENCONTRO

“A ovelha rosa da dona Rosa”



BUCHWEITZ, Donaldó. **A ovelha rosa da dona Rosa**. 1. ed. Jandira/SP: Ciranda Cultural, 2010.

Anexo 4

TEXTO PARA REFLEXÃO

4º ENCONTRO

Trecho: “Através dos outros constituímos-nos”.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito 1929. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, Julho/2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em 16 de ago. de 2021.