UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANE CANDIDA PEREIRA

**Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista:
contribuições da Teoria Histórico-Cultural**

São Paulo
2016

ELIANE CANDIDA PEREIRA

**Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista:
contribuições da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção do
título de mestre em Educação

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho
Bernardes

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.12
P436p	Pereira, Eliane Candida Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural/ Eliane Candida Pereira; orientação Maria Eliza Mattosinho Bernardes. São Paulo: s. n., 2016. 191 p. ils; tabs.; anexos; apêndices Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Formação de professores 2. Educação inclusiva 3. Autismo 4. Transtorno do Espectro Autista I. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho, orient.
-

Nome: PEREIRA, Eliane Candida

Título: Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista:
contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos meus pais, Álvaro e Nadir, que, mesmo
em condições concretas adversas, não
mediram esforços para que os estudos
constituíssem a minha história.*

*Ao Márcio, esposo amoroso, que, com
apoio incondicional, manteve-me firme
nesse propósito.*

A vocês, meu amor e minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte desta história.

Às professoras, diretora e coordenadoras pedagógicas da escola campo desta pesquisa, que me deram a oportunidade de desenvolver este trabalho.

À Maria Eliza, minha orientadora, por ter me acolhido generosamente, pela confiança, pelo companheirismo, pela compreensão e, ao mesmo tempo, pelo rigor e pelos sólidos ensinamentos.

Às professoras Sonia e Lucia, pelas detalhadas e cuidadosas contribuições no exame de qualificação.

Aos colegas do Gepespp, com os quais compartilhei estudos e dúvidas, em especial à Isabel, pela solidariedade, pelas reflexões e pelas leituras minuciosas da minha produção.

Às colegas de trabalho na rede municipal de ensino, por todo estímulo e contribuição, entre elas, Ana Paula, Marisa e Elisabete, pela disposição em ajudar na busca de informações sobre o processo histórico da implantação das políticas de educação inclusiva de alunos com TEA e sobre a formação de professores no contexto em que atuamos profissionalmente.

RESUMO

PEREIRA, E. C. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa tem como finalidade produzir uma contribuição teórica sobre os processos formativos dos professores para a educação de alunos com diagnóstico de autismo, no âmbito das Políticas de Educação Inclusiva. Delimita-se como objetivo compreender os sentidos pessoais constituídos nesse processo e a sua relação com a organização das práticas pelos professores. O referencial teórico metodológico da pesquisa fundamenta-se nos princípios do materialismo histórico dialético, no que se refere à concepção de homem, de ciência e à perspectiva de explicar a realidade e as possibilidades concretas para a sua transformação. Foi realizada uma pesquisa de campo sobre os sentidos pessoais atribuídos pelos professores em atividades formativas em uma escola pública de São Bernardo do Campo (SP), durante 2014. O desenvolvimento da pesquisa envolveu: reuniões com a diretora e as coordenadoras pedagógicas da unidade escolar para discussões sobre as ações formativas previstas no Projeto Político-Pedagógico de 2014; entrevistas semiestruturadas, em grupo e individualmente, com quatro professores de alunos com diagnóstico de autismo, visando apreender o sentido pessoal atribuído nas atividades formativas vivenciadas; consulta a documentos referentes à organização dos momentos formativos desenvolvidos no âmbito escolar, às situações de acompanhamento das atividades pedagógicas e acerca de um curso sobre autismo ofertado pela Secretaria de Educação no mesmo período; e, por fim, para a compreensão do fenômeno em sua totalidade, buscaram-se também informações sobre a organização da educação inclusiva no sistema educacional no qual está inserida a escola onde ocorreu a pesquisa e sobre a constituição da conceituação de autismo na sociedade, a fim de tornar possível a discussão das inter-relações vividas no sistema. No movimento final da pesquisa, tendo-se por referência constructos da Teoria Histórico-Cultural sobre a estrutura das atividades humanas, foi possível analisar as ações formativas geradoras de sentido, ainda que parcialmente, para os professores participantes das discussões sobre a educação inclusiva envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como resultado do estudo, defende-se que os processos formativos desencadeiam transformações nas práticas pedagógicas se ações articuladas possibilitarem a significação da finalidade do ensino envolvendo alunos com TEA, sustentada pela concepção de educação como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano e pela compreensão do papel da constituição da linguagem. Tais ações precisam necessariamente articular a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

PEREIRA, E. C. **The teacher education processes of students with Autism Spectrum Disorder**: contributions of the Historic-Cultural Theory. 2016. 191 f. Dissertation (Master's degree in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This research has the purpose to produce a theoretical contribution about the formation processes for teachers of students diagnosed with Autism that has been developed in the Inclusive Education Policies. It is defined as objective for the study understanding the personal senses elaborated in the process and their relationship with the organization of practices by teachers. The referential theoretical methodological of the research is based on the principals of the Dialectical Historical Materialism with regard to the conception of human, of the science and of the prospect of explaining reality and the concrete possibilities for transformation. It was conducted the field research on the personal senses attributed by teachers into formative activities in a public school of São Bernardo do Campo (SP), during 2014. The development of research involved meetings with the director and educational coordinators of school unit for discussions about the formative activities set out in the Pedagogical Political Project of 2014; semi-structured interviews, in groups or individually, with four teachers of students with autism diagnosis in order of apprehending the personal sense attributed during the formative activities; consultation of documents concerning the organization of formative moments developed in the school, on the accompanying situations of educational activities and about a course on autism offered by the Education Department in the same period; and finally, to understanding the phenomenon in its entirety, it were researched information about the organization of inclusive education in the public system in which it operates the school where occurred the research and on the meaning of autism in society, in order to be possible to discuss their interrelations with the teacher's personal senses. In the final movement of research, having by reference the constructs of the Historic-Cultural Theory about the structure of human activities, it was possible to analyze the activities that generate personal senses, even partially, for the teachers participating in the discussions on inclusive education involving Students with Autism Spectrum Disorder. As a result of the study it is argued that the teacher education processes trigger changes in teaching practice if they have articulated actions that allow the definition of the purpose of educational activity involving students with ASD, supported by a human development conception and for understanding the role of constitution language. Such actions necessarily articulate the organization of teaching, the theoretical knowledge and the formation of a studying collective.

Keywords: Teacher Education. Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da estrutura da atividade – Unidade Molar na Atividade	31
Figura 2 – Movimento da pesquisa de campo	101
Figura 3 – Eixos de análise na pesquisa.....	109
Figura 4 – Movimento formativo das professoras de alunos com TEA	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programa do curso de especialização em Educação Inclusiva ofertado pelo município	74
Quadro 2 – Denominações relacionadas ao autismo de acordo com as classificações clínicas adotadas	82
Quadro 3 – Características do autismo apresentadas na publicação do MEC em 2010 .	91
Quadro 4 – Movimentos instituídos na pesquisa de campo	96
Quadro 5 – Organização das entrevistas	99
Quadro 6 – Tempo de atuação na rede pública municipal dos professores da unidade escolar	102
Quadro 7 – Dados sobre as professoras participantes	103
Quadro 8 – Composição da equipe gestora da unidade escolar	105
Quadro 9 – Composição da equipe de apoio	106
Quadro 10 – Jornada de trabalho dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental	106
Quadro 11 – Organização das HTPCs	116
Quadro 12 – Ações formativas propostas em HTPs e HTPCs	117
Quadro 13 – Comparação das respostas obtidas nas entrevistas em relação à questão “Como estão sendo as formações sobre a educação escolar de autistas para vocês?”	133
Quadro 14 – Comparação das respostas obtidas nas entrevistas em relação à questão “Que elementos do seu percurso profissional contribuem para o seu trabalho hoje com essa turma?”	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação dos Amigos do Autista
APA	Associação Americana de Psiquiatria
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
AVD	Atividade de Vida Diária
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
Capsi	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
Cenforpe	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cimeb	Centro Municipal Integrado de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emeb	Escola Municipal de Educação Básica
Emebe	Escola Municipal de Educação Básica Especial
EOT	Equipe de Orientação Técnica
Fundeb	Fundo Nacional de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepespp	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
IQE	Índice de Qualidade na Educação
IRDI	Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NEA	Núcleo Especializado em Aprendizagem
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Professor de Apoio à Direção
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria de Educação
Secadi	Secretaria de Educação de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SP	São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	MEDIAÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	23
	2.1 Unidade Sentido-Significado e Constituição da Consciência nas Atividades Humanas.....	26
	2.2 Processo de Desenvolvimento Psíquico	34
3	SIGNIFICAÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PARTICULARIDADE EM ESTUDO.....	44
	3.1 Movimentos Teóricos na Educação Escolar: Significados para a Atividade Pedagógica	45
	3.2 Possíveis Significações Constituídas na Implantação da Política da Educação Inclusiva: Articulações do Geral e do Específico.....	49
	3.3 Análise Crítica sobre a Implantação de Políticas de Educação Inclusiva e o Atendimento aos Alunos com Autismo	76
4	SIGNIFICADOS DE AUTISMO E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLARIZAÇÃO	81
	4.1 Explicações sobre o Autismo ao Longo do Tempo.....	84
	4.2 Questões Sobre a Conceituação do Autismo no Contexto Educacional Escolar	91
5	INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS E DA CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO PESSOAL PELOS PROFESSORES DE ALUNOS COM TEA	95
	5.1 Caracterização da Unidade Escolar e dos Professores Participantes.....	102
	5.2 Movimento Analítico	108
	5.2.1 Condições das formações.....	110
	5.2.1.1 Estudos de textos e discussões nos HTPs e nas HTPCs da unidade escolar.....	111
	5.2.1.2 Ações de acompanhamento às atividades pedagógicas no âmbito da unidade escolar.....	126
	5.2.1.3 Curso sobre autismo ofertado pela Secretaria de Educação	129
	5.2.2 Sentido pessoal das formações para os professores.....	132
	5.2.3 Ações formativas geradoras de motivos: sentidos em movimento.....	139
6	CONSIDERAÇÕES.....	154
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICES.....	177
	ANEXO	182

1 INTRODUÇÃO

Desde 1990, os documentos oficiais sobre a educação no Brasil apontam para a perspectiva da participação de todas as crianças no ensino regular, ainda que as políticas implementadas tenham apresentado incoerências ao longo desse percurso até hoje. Nesse período, eu ingressei no magistério. Trabalhei como professora de Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas municipais de São Bernardo do Campo, São Paulo. A cada ano tive inquietações diante dos desafios concretos do cotidiano escolar, considerando as especificidades de ensinar a todos os sujeitos singulares que diariamente faziam parte da minha vida profissional. Vivi experiências com turmas regulares nas quais estavam matriculados alunos com deficiências e alunos com diagnóstico de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), conforme denominado na época, ou Transtorno do Espectro Autista¹ (TEA), como denominado atualmente. Buscava estudar e apropriar-me das orientações e de todas as reflexões daquela década, marcada por propostas para reformas educacionais no país.

Durante o percurso profissional, candidatei-me ao exercício de funções relacionadas às atividades formativas de professores e à coordenação pedagógica, desenvolvendo-as em alguns momentos concomitantemente à docência. Em 2009, assumi o cargo de orientadora pedagógica, atuando, entre outras funções, na formação continuada e no acompanhamento de diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. A atuação dos orientadores pedagógicos nesse município, até então, ocorreu com interfaces com uma equipe multiprofissional, composta também por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. Fomos muitas vezes requisitados pelas equipes escolares para a discussão de seus *casos de inclusão*.

Foi nesse percurso que construí, e reconstruo, cotidianamente, perguntas sobre a *inclusão* escolar. Especificamente, o exercício do papel de orientadora pedagógica provocou-me a análise sobre as formas de organização dos processos formativos para professores em busca da superação dos limites para o exercício, de fato, de uma *educação para todos*. Todos

¹ Denominado, até então, nos documentos referentes às políticas de Estado para a educação, como TGDs, de acordo com a *Classificação Internacional das Doenças* (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) e no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – V* (DSM-IV – TR), da American Psychological Association (APA, 2002). A denominação TEA foi adotada no DSM-V, o *Manual de Classificação de Doenças Mentais* da Associação Americana de Psiquiatria, e passou a ser utilizada em alguns documentos orientadores dos serviços de Saúde e Educação no Brasil.

os documentos nacionais que tratam sobre as Políticas de Educação Inclusiva se referem à formação de professores para essa atuação. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já indicava que os sistemas de ensino deverão assegurar “aos educandos com necessidades especiais [...] professores do ensino regular capacitados para a integração² [...] nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso III, grifo nosso). O Plano Nacional da Educação (PNE), promulgado pela Lei 13.005, em 2014, apresenta 20 metas com 253 estratégias para atingi-las. Mais uma vez, o plano aborda a formação continuada dos profissionais da educação entre as estratégias para atingir as metas relacionadas à universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, TGDs e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014). Ou seja, nos últimos 20 anos, prescreveu-se a formação continuada como uma medida necessária para sanar os problemas da realidade educacional brasileira. Ao longo desse tempo, a pergunta que me moveu foi: de que formação estamos falando?

Observa-se o volume de produções acadêmicas sobre a temática da formação continuada de professores desde a implantação dessa política. Em pesquisa feita na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), usando “formação de professores” e “educação inclusiva” como descritores articulados para a busca, encontramos 29 artigos publicados entre 2005 e 2015, com maior concentração de publicações a partir de 2008, ano da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Considerando os resumos, constatam-se dez artigos que trataram especificamente sobre a formação docente em face da inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras de Educação Básica (INGLES et al., 2014; DUEK, 2014; KASSAR, 2014; BARDY, 2013; GARCIA, 2013; TOLEDO; VITALIANO, 2012; OLIVEIRA; SOUZA, 2011; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011; PLETSCH, 2009).

Dos 29 artigos, oito não se referiam a estudos sobre a formação continuada nesse contexto, mas a indicavam em suas conclusões como uma necessidade dos professores para atuação com a educação inclusiva (PEREIRA et al., 2015; MATOS; MENDES, 2015; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; BRIANT; OLIVER, 2012; SATO; MAGALHAES;

² Hoje a educação no ensino regular de alunos com deficiências, com TEA e com altas habilidades é tratada nos documentos norteadores das políticas de Estado no Brasil como Educação Especial, na perspectiva da **Educação Inclusiva**.

BATISTA JUNIOR, 2012; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; MELO; MARTINS, 2007; SANT'ANA, 2005)³.

Cabe esclarecer porque, no contexto das Políticas de Educação Inclusiva, propus uma situação investigativa limitada aos professores, às voltas com o desafio de ensinar aos alunos com TEA.

Chamou-me a atenção que nesse interim foram criados dispositivos legais específicos para a reafirmação dos direitos dos sujeitos com TEA, que já haviam sido textualmente citados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Um deles é a Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e descreve as especificidades desses sujeitos como deficiência, caracterizando-a por alterações significativas na comunicação e interação social, com manifestações de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (BRASIL, 2012), adotando os critérios do novo *Manual de Classificação de Doenças Mentais* da Associação Americana de Psiquiatria (APA), o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – V* (DSM-V) (APA, 2013).

A Nota Técnica 24, de 2013, expedida pelo Ministério da Educação, apresentou orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação desta lei, destacando que “a formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2013a, p. 2).

Isso não significa que os casos até então denominados de TGDs não estivessem previstos nas Políticas de Educação Inclusiva e tampouco, em alguma medida, em nossas escolas. No entanto, mesmo depois de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definindo-os também como público-alvo dessa política, eu vivenciei mais de uma situação em que famílias experimentavam matricular seus filhos com TEA no ensino regular, mas no decorrer do ano buscavam vagas em escolas especiais por entenderem que o que estava sendo oferecido no ensino comum não atendia às necessidades.

³ Os demais artigos localizados na busca não se referiam à Educação Básica ou tratavam a denominação “educação inclusiva” em um contexto mais amplo do que o significado utilizado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, a escolarização de sujeitos com deficiências, TEA ou altas habilidades.

Concomitantemente, acompanhei as angústias de professores e equipes gestoras às voltas com *o que* e *como* ensiná-los, lembrando-me ainda das possibilidades e dos limites que eu encontrava quando estive em sala de aula para o desafio de ensinar alunos com tais peculiaridades.

Observa-se que a escolarização de sujeitos com TEA em turmas regulares foi tema recorrente no contexto das pesquisas. No levantamento realizado por Giardinetto (2009), aponta-se que os estudos se intensificaram nos últimos anos e que, dentre eles, há trabalhos voltados para as concepções e representações sociais dos professores de turmas regulares sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com autismo e sobre as suas práticas pedagógicas, indicando como exemplos Alves (2005), Lago (2007), Martins (2007), Melo (2004), Serra (2004), Suplino (2007), bem como trabalhos que estão diretamente relacionados “ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com autismo nas escolas regulares” (GIARDINETTO, 2009, p. 47), citando Braga (2002), Camargo (2007), Gomes (2008), Pereira (2003) e Vasques (2003).

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), em revisão da literatura sobre a inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil, relatam que em um levantamento de artigos, teses e dissertações publicados entre 2008 e 2012, nas bases de dados SciELO, Bireme e Capes, conseguiram analisar 28 produções, considerando apenas os trabalhos publicados na íntegra cujo foco é o processo de escolarização de alunos com TEA em classes comuns. Apontam que houve aumento da matrícula desses alunos em turmas regulares, porém observa-se que “o desconhecimento sobre a síndrome e a carência de estratégias pedagógicas específicas pode acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população” (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013, p. 557).

A constatação sobre o desconhecimento do professor acerca das especificidades dos sujeitos com TEA e a ausência de estratégias pedagógicas, conforme analisado por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), são aspectos sobre os quais se pode levantar a hipótese de que a formação inicial e as formações organizadas a partir das políticas de Estado não estejam ofertando possibilidades de superação.

Passerino, Bez e Vicari (2013) apresentaram duas situações de formação envolvendo professores de alunos com TEA, voltadas ao uso de estratégias, ferramentas e sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Segundo as autoras, nessas formações, os professores ressaltaram a importância de situações práticas sobre a inclusão do aluno.

Como já mencionado, a Nota Técnica 24, de 2013 (BRASIL, 2013a), emitida pelo Ministério da Educação para orientação aos sistemas de ensino quanto à inclusão de autistas em turmas regulares, apontou que a formação dos profissionais da educação deve possibilitar a construção de conhecimento *para práticas educacionais*. Mas à qual prática envolvendo esses sujeitos as orientações se referem?

Minha atividade profissional nesse contexto educacional brasileiro me motivou a buscar a atividade de pesquisa, com os seguintes questionamentos: Por que as formações contínuas se mostram irrelevantes diante das necessidades dos professores que estão às voltas com o desafio de ensinar a alunos com autismo nas turmas regulares? Que condicionantes distanciam os objetivos das ações formativas dos resultados em relação às práticas dos professores? Quais relações os professores estabelecem com a formação continuada?

Por essas necessidades e motivos até aqui expostos, discussões sobre o significado das formações que são ofertadas sobre temas específicos como a educação inclusiva de alunos com TEA, bem como sobre os sentidos pessoais que se constituem no processo, tornam-se necessárias, com a finalidade de produzir uma contribuição teórica sobre os processos formativos dos professores.

A partir dessas inquietações, as reflexões sobre a organização da atividade de pesquisa se deu coletivamente envolvendo a orientadora e colegas pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa "Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural" (Gepespp), submetendo-se o projeto à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em agosto de 2013⁴.

O processo de organização da atividade de pesquisa foi complexo, pois exigiu revisão das concepções teóricas utilizadas até então para explicar a realidade na qual estava inserida. Estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica provocaram intensas transformações e fundamentaram a organização da atividade de pesquisa, estabelecendo-se como objeto de estudo os processos de formação de professores dos alunos com TEA e delimitando como objetivo compreender os sentidos pessoais constituídos nos processos formativos e a sua relação com a organização das práticas pelos professores.

Para a compreensão dos sentidos pessoais, faz-se necessária a análise da unidade entre *significado social* e *sentido pessoal* atribuído pelos professores no decorrer do conjunto de ações formativas ofertadas para atuação nas turmas em que estejam matriculados alunos com

⁴ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 12 ago. 2013.

TEA. Significado social e sentido pessoal são usados aqui com uma perspectiva histórico-cultural, conforme postula Leontiev (1983), compreendendo-se que o conteúdo sensível, ou seja, as noções advindas da sensação e da percepção; a significação e o sentido pessoal, articuladamente, constituem a consciência humana por meio da atividade social.

Adotando-se a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, entende-se que ao mesmo tempo em que o professor se constitui nas *atividades pedagógica e formativa*⁵, a sua ação contribui para o desenvolvimento do estudante, envolvendo, tal como Saviani (2003, p. 13) conceitua o trabalho educativo, o: “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Esse pressuposto conduz a organização da pesquisa de forma a possibilitar a análise da relação da condição *singular* de um professor com o caráter *universal* do fenômeno educativo, ou seja, em relação à promoção do desenvolvimento humano, considerando-se que a singularidade se constituiu na condição *particular*, que envolve também a política de formação continuada do sistema de ensino em que atua⁶.

Os processos de formação continuada de professores já foram abordados na perspectiva histórico-cultural por outros pesquisadores, como Moretti (2007), bem como foram discutidos com análises baseadas na teoria da atividade (FRANCO; LONGAREZI, 2011). A presente pesquisa foca a compreensão do sentido pessoal atribuído pelo professor no processo de formação continuada em relação a um conhecimento específico (a educação de autistas na perspectiva da política da Educação Inclusiva), com a finalidade de produzir uma contribuição teórica sobre a transformação da prática do professor para a atuação voltada ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas pela educação, considerando as especificidades do ensino aos alunos com TEA.

⁵ Os conceitos de *atividade pedagógica* e *atividade formativa* referem-se, respectivamente, à unidade dialética composta pela atividade de ensino do professor e pela atividade de estudo dos alunos (BERNARDES, 2012a, 2012b; ASBAHR, 2011) e à formação continuada de professores na particularidade da atividade pedagógica (ASSALI, 2014).

⁶ A relação singular – particular – universal é mencionada nesse contexto de estudo conforme elaborada por Oliveira (2005) e Bernardes (2012), considerando-se que a singularidade se constitui na relação com o que é universal, mediado pelas condições particulares. De acordo com Bernardes (2012, p. 22), “a partir desta concepção, considera-se que os indivíduos se constituem como herdeiros das condições próprias do gênero humano somente ao tomarem posse dos conhecimentos elaborados sócio historicamente; do mesmo modo e ao mesmo tempo em que as possibilidades dadas pela universalidade das características humanas somente se objetivam nos indivíduos singulares quando os mesmos se apropriam e fazem uso das elaborações humanas historicamente construídas pelo conjunto dos homens”.

A partir dos constructos teóricos já apresentados, constituiu-se a hipótese norteadora desta pesquisa de que os processos formativos podem desencadear transformações nas práticas pedagógicas se possibilitarem a ressignificação da finalidade do ensino envolvendo alunos com TEA, sustentadas por uma concepção de desenvolvimento humano. Portanto, pressupõe-se que tal processo esteja submetido aos significados elaborados socialmente e às condições particulares em que ocorre a atividade dos professores, cabendo uma análise da articulação de todos os componentes desse fenômeno.

A condição particular em que ocorreu este estudo envolveu um conjunto de ações voltadas à formação continuada dos professores na rede pública municipal de São Bernardo do Campo (SP), na qual, como já mencionado, atuo profissionalmente. O conjunto de ações formativas ocorreu no âmbito de uma unidade escolar, conduzido pelas respectivas coordenadoras pedagógicas que promoveram discussões com todos os docentes nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e discussões somente com o professor em seu Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), ao longo de 2014, bem como por meio da contratação de assessorias externas para cursos, palestras e estudos de caso pela Secretaria de Educação (SE).

De acordo com os constructos teóricos já anunciados, não bastaria descrever como ocorreu o processo formativo e o que os professores relataram sobre ele. Tornou-se preciso buscar a trama da composição das condições particulares, a qual não se constituiu somente nas condições imediatas da escola onde estavam inseridos. Constituiu-se historicamente nas articulações entre o específico e o geral, entre o local e o global, que desencadearam e entrelaçaram sistemas conceituais, tanto sobre a escolarização de alunos com autismo quanto sobre a política de educação inclusiva, tornando-se necessário conhecer tais aspectos. Por sua vez, essa trama tem relação com a história da nossa sociedade atual e seus condicionantes.

Concordamos com Patto (2000, p. 82) ao afirmar que “estuda-se o passado para entender criticamente o presente e pensar criticamente o futuro”. Esse pressuposto requer a construção de uma visão histórica do processo, para além das datas e dos marcos das leis e resoluções; demanda uma visão crítica sobre o passado, o presente e o futuro. Considerando ainda a minha história profissional, isso significa desvelar o arcabouço ideológico que também me constitui.

Por isso a perspectiva histórica assumiu papel importante na organização da pesquisa, sobretudo na produção de conhecimento sobre as condições particulares, pois, situar no tempo e espaço os marcos econômicos, políticos e sociais, possibilitou analisar também as

significações sociais expressas pelos conteúdos eleitos e pela organização da atividade formativa, considerando que a constituição do sentido pessoal não se dá espontaneamente, mas está intimamente relacionada aos significados sociais e às condições para atividade.

Assim, compreender as condições particulares imediatas implicou relacioná-las a um contexto mais geral, visto que não poderiam ser analisadas apartadas das condições concretas da sua conjuntura histórica, econômica e social. Remeteu, por fim, a reafirmar que na constituição de uma política educacional há articulações com as características das sociedades capitalistas nas quais se desenvolvem.

Um elemento da condição particular que se tornou importante analisar foi o significado da educação escolar nas Políticas de Educação Inclusiva presente nas políticas do município em que se deu o estudo, que tem estreitas relações com a significação da prática do professor nesse contexto. Como já apontado, tal significação não se constituiu apartada de um contexto mais geral e por isso buscou-se a relação entre a política local e a nacional para a educação inclusiva, constatando-se suas dualidades, incoerências e desafios. A análise ocorreu a partir da consulta às fontes documentais municipais e nacionais sobre as Políticas de Educação Inclusiva envolvendo alunos com diagnóstico de autismo e a formação de professores, bem como em pesquisa sobre a temática.

Outro aspecto analisado nas condições particulares refere-se aos objetivos propostos para escolarização dos sujeitos com autismo, objeto dos processos formativos de professores revelado nos documentos orientadores, sob a hipótese de que o significado da escolarização desses sujeitos pode ter se aproximado ou ter se distanciado da finalidade da atividade educativa relacionada ao desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. Por isso, para discutir o sentido pessoal constituído nos processos formativos por professores de alunos com autismo e a relação com suas práticas, fez-se necessária a pesquisa documental sobre o processo da conceituação de autismo e da escolarização desses sujeitos no Brasil.

Na pesquisa de campo, buscaram-se informações sobre o processo formativo desenvolvido ao longo de 2014 em uma unidade escolar. O plano de formação da unidade escolar participante, tendo entre os temas a educação escolar de alunos com diagnóstico de autismo, já estava proposto pela direção e a coordenação pedagógica da escola antes da pesquisa. Em uma interface com o meu papel profissional nessa rede de ensino, esse plano foi discutido com a diretora e as coordenadoras pedagógicas com base nas necessidades, dos motivos e objetivos explicitados por elas, bem como a partir do levantamento inicial que fizeram sobre o que os professores da unidade escolar entendiam ser necessário discutir

acerca da educação inclusiva. Analisou-se o plano de formação problematizando-se as etapas que as coordenadoras pedagógicas propuseram para serem desenvolvidas em HTPCs e as ações de acompanhamento específico aos professores em HTPs. Ocorreu durante o processo um acompanhamento das tomadas de decisão e das ações realizadas pelas coordenadoras pedagógicas e diretora escolar, e embora tenham sido realizadas problematizações sobre as escolhas feitas para a condução da formação, não houve definição de ações formativas por parte da pesquisadora.

Foram, então, propostas entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores das crianças com TEA dessa escola, a fim de captar as impressões e reflexões sobre as formações das quais participaram e sua relação com a superação dos desafios das práticas pedagógicas organizadas em suas turmas. Ocorreram também entrevistas semiestruturadas individuais com os professores envolvidos, visando complementar a análise da unidade *significado social e sentido pessoal* atribuído às ações relacionadas ao processo formativo vivenciado ao longo de sua carreira.

Além das entrevistas, foram analisadas fontes documentais produzidas no decorrer do processo, tais como o plano de formação apresentado pela coordenação pedagógica da escola no Projeto Político-Pedagógico (PPP), os registros da equipe escolar sobre as discussões com os professores em HTPCs, HTPs e sobre os acompanhamentos às atividades pedagógicas relacionadas a casos específicos, bem como “Registros de Acompanhamento à Unidade Escolar” por mim organizados, atuando como orientadora pedagógica nessa rede de ensino. Foi também consultado o plano do curso sobre autismo ofertado pela SE no período em que ocorreu o estudo, do qual participaram alguns dos professores envolvidos.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa e as ações realizadas, foram organizados seis capítulos para a exposição da análise produzida.

O capítulo 2, “Mediações Teóricas para a Compreensão dos Processos Formativos dos Professores de Alunos com Transtorno do Espectro Autista”, apresenta os constructos que medeiam as análises realizadas nesta pesquisa, destacando aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que permearão todo o trabalho de compreensão da realidade vivida.

Considerando que os sentidos pessoais constituídos pelos professores nos processos formativos estão relacionados às significações sociais do trabalho educativo e da prática do professor nas Políticas de Educação Inclusiva, bem como, nesse estudo específico, em relação

aos alunos com autismo, nos dois capítulos apresentados na sequência são analisadas tais significações que compõem as condições particulares.

No capítulo 3, “Significações de Educação Escolar nas Políticas de Educação Inclusiva da Particularidade em Estudo”, consideram-se as condições historicamente constituídas para a implantação da política de educação inclusiva na particularidade em estudo e suas possíveis articulações com as significações sobre a prática do professor, destacando-se as ações voltadas para a inclusão dos alunos com TEA no ensino regular.

No capítulo 4, “Significados de Autismo e suas Repercussões na Escolarização”, são analisadas as lacunas, dualidades e incoerências das orientações para a escolarização dos autistas ao longo dos anos marcadas pelos diferentes significados sociais para o transtorno e suas possibilidades de desenvolvimento.

O capítulo seguinte, intitulado “Investigação dos Processos Formativos e da Constituição do Sentido Pessoal pelos Professores de Alunos com TEA”, além de detalhar as condições particulares da escola e apresentar os professores envolvidos no estudo, tem a finalidade de analisar os dados coletados sobre os processos formativos vivenciados por eles no período da pesquisa, articulando-os aos aspectos abordados nos três capítulos anteriores, à luz do conceito da unidade *significado social* e *sentido pessoal*. A análise dos dados é apresentada por meio de três eixos: 1) condições das formações; 2) sentido pessoal das formações para os professores; e 3) ações formativas geradoras de motivos: sentidos em movimento.

No processo, buscando as dualidades e as incoerências das ações formativas vividas, a pesquisa tornou possível analisar os limites e, ao mesmo tempo, os processos que foram geradores de novos sentidos pessoais para os professores, ainda que parcialmente, nas discussões sobre a educação inclusiva envolvendo alunos com TEA. Assim, no sexto e último capítulo, são apresentadas as considerações sobre possibilidades para a constituição de ações formativas mobilizadoras de transformações na prática do professor do aluno com TEA, que, pautadas na concepção de educação voltada ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas e alicerçadas na clareza sobre a finalidade da educação escolar, geram novos motivos para a organização das ações no ensino.

Foram captadas condições que necessitam de outros estudos e aprofundamentos, tais como a formação dos formadores de professores, as articulações entre o professor da turma regular e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou ainda, conteúdos

específicos organizados pela Psicologia Histórico-Cultural e suas interfaces com estudos recentes sobre neurodesenvolvimento que sustentariam a compreensão dos professores sobre o papel da educação escolar para alunos com TEA.

Contudo, ainda assim, esta pesquisa desvela alguns elementos da formação do professor de alunos com diagnóstico de autismo que podem possibilitar mudanças em sua consciência. Consciência esta gerada na atividade e que, ao mesmo tempo, transforma-a. Esta dissertação assume o desafio de analisar tal movimento.

2 MEDIAÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O presente capítulo tem por objetivo explicitar os conceitos teóricos que possibilitaram, no decorrer desta pesquisa, a análise dos processos formativos dos professores de alunos com TEA nas Políticas de Educação Inclusiva.

Como já mencionado, nos últimos anos, foram frequentes as publicações sobre a escolarização de alunos com TEA, destacando-se estudos “voltados para as concepções e representações sociais dos professores da escola comum acerca do processo inclusivo dos alunos com autismo e de suas práticas pedagógicas no espaço escolar” (GIARDINETTO, 2009, p. 47). Ao buscar tais estudos, no entanto, constata-se que ainda há escassez de discussões no viés específico desta pesquisa, ou seja, sobre os processos formativos dos quais participaram tais professores.

Passerino, Bez e Vicari (2013, p. 627), em um recorte de pesquisas relacionadas ao uso de estratégias, ferramentas e sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para mediar e promover a linguagem expressiva e o letramento de pessoas com TEA⁷, apresentaram duas situações de formação com o objetivo de “capacitar o professor para identificar necessidades e potencialidades dos seus alunos e planejar o uso de recursos para intervenção pedagógica com ênfase nas tecnologias, especialmente as de comunicação alternativa”. Segundo as pesquisadoras, os relatos das professoras apontaram que as formações proporcionaram a “prática para inclusão do aluno” e que a troca de experiência entre as professoras fez com que se sentissem mais seguras.

A discussão da prática na formação de professores é indicada nas políticas nacionais de formação continuada (BRASIL, 1998), assim como na Nota Técnica 24, de 2013, que, ao orientar aos Sistemas de Ensino a implantação das ações referentes aos direitos da pessoa com TEA, destacou que a formação dos profissionais da Educação deve possibilitar a construção de conhecimento para práticas educacionais (BRASIL, 2013a), como já comentado na introdução deste trabalho.

⁷ Pesquisas foram voltadas à criação e utilização do Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de crianças com autismo (Scala): Rabello (2010); Bez (2010); Avila (2011); Rodrigues (2011); Foscarini (2013); Batecini (2013).

A problematização que se faz premente recai sobre o conhecimento necessário e o significado de prática a ser abordado nos processos formativos relacionados ao trabalho do professor nas Políticas de Educação Inclusiva e, em específico, atuando em turmas das quais participam alunos com diagnóstico de autismo, considerando Bernardes (2012b, p. 183, grifos da autora), ao dizer que:

[...] não são quaisquer ações que podem gerar situações que promovam transformações na *forma* e no *conteúdo* das manifestações do pensamento dos estudantes. As ações que possibilitam o cumprimento de tal finalidade *dependem de apropriações teóricas específicas por parte do professor* para que o ensino possa promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Entende-se que a compreensão dos processos formativos de professores de alunos com TEA requer a busca de conexões explicativas para além de uma descrição das condições formativas imediatas. Como afirma Tonet (2013, p. 113):

[...] se soubermos que algo está articulado com todos os outros elementos, isto é, que faz parte de uma totalidade maior e, portanto, não é uma partícula sem conexão alguma, isto nos permitirá buscar quais são essas conexões e quais os outros elementos com os quais está conectado.

Portanto, analisar os processos formativos de professores de alunos com TEA torna-se uma busca complexa de relações. Discutir uma formação para professores de alunos com TEA requer observá-la em seu movimento, buscando compreender os sentidos que os professores vão compondo nos processos vividos e suas repercussões na organização do ensino. Isso nos possibilita compreendê-la não só como *é*, mas como pode *vir a ser*, na perspectiva de uma atividade humana.

Diante de tal complexidade, para a análise dos dados advindos da realidade, nesta pesquisa adota-se como referenciais a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica por possibilitarem as mediações teóricas necessárias sobre a constituição do ser humano e ao mesmo tempo a problematização da realidade educacional escolar encontrada na particularidade em estudo.

A Pedagogia Histórico-Crítica constituiu-se no Brasil ao final da década de 1970, concomitantemente às tendências pedagógicas que criticavam o tecnicismo no cenário educacional. No entanto, tais tendências pedagógicas que teciam a crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar instituído no país naquela época não necessariamente pressupunham uma transformação real, sendo denominadas de teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2011).

Conforme Saviani (2011), configurada com ideias pedagógicas de orientação dialética, a Pedagogia Histórico-Crítica tinha por objetivo superar os limites da visão crítico-reprodutivista, “comprometida com um projeto educativo fundado em uma visão de ser humano e de sua relação com o trabalho, determinada pelo materialismo histórico dialético” (MARSIGLIA, 2011, p. 103). Com essa perspectiva, as análises ao longo da presente dissertação têm o propósito de superar uma tendência crítica descritiva, buscando discutir nexos causais e possibilidades de superação.

A Psicologia Histórico-Cultural, iniciada por Lev Sememovich Vigotski⁸ (1896-1934), com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), está intrinsecamente relacionada ao pensamento marxista e ao materialismo histórico dialético, visto que tem por pressupostos a concepção de homem constituído na historicidade e na materialidade; a lógica dialética para a explicação da realidade, considerando que nada pode ser compreendido isoladamente e que o conceito de transformação é fundamental; e, por fim, a ciência não apenas para descrever a realidade, mas para transformá-la.

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural defendem a necessidade da apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano enquanto ser genérico.

Tendo em vista a complexidade dos referenciais teóricos adotados e as limitações desse processo de pesquisa, é preciso esclarecer que, embora a análise desenvolvida esteja alicerçada nos pressupostos apresentados, não houve a pretensão de abarcar todas as dimensões do materialismo histórico dialético, com o qual se relacionam tais referenciais teóricos, restando-nos, portanto, ressaltar a modéstia assumida na organização da exposição sobre esta pesquisa.

A matriz reflexiva da Pedagogia Histórico-Crítica permeará as análises ao longo de toda a dissertação. Em relação aos constructos da Psicologia Histórico-Cultural, cabem elucidações conceituais, a serem apresentadas neste capítulo.

A apresentação dos pressupostos teóricos advindos da Psicologia Histórico-Cultural norteadores das análises nesta pesquisa são organizados em duas seções cujos conteúdos são articulados, sendo a primeira sobre a unidade sentido pessoal-significado social e a

⁸ A escrita do nome desse autor pode aparecer de formas diferentes em obras e citações publicadas. Nesta dissertação, será utilizada a grafia Vigotski, excetuando-se em citações e referências, quando serão empregadas as formas como aparecem nas respectivas obras.

constituição da consciência humana na atividade e a segunda sobre a compreensão do processo do desenvolvimento psíquico.

2.1 Unidade Sentido-Significado e Constituição da Consciência nas Atividades Humanas

Assim como Marx (2004), Vigotski, Luria (VYGOTSKY; LURIA, 1996) e Leontiev (1983) defenderam que o homem se transformou radicalmente, diferenciando-se dos animais, por meio de suas atividades, transformando a natureza pelo trabalho. Ao transformar a natureza, o homem também se transformou.

Não se pressupõe, nessa perspectiva, uma ordem natural universal para o desenvolvimento humano senão submetida às condições concretas que se constituíram sócio-historicamente já que, no processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos da sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKI, 2000).

Para a compreensão desse processo, são articuladas nessa seção as explicações sobre a relação da ontogênese e da filogênese nessa perspectiva teórica, o papel dos signos no desenvolvimento, as relações entre as atividades humanas, os significado sociais, os sentidos pessoais e a consciência.

Com base em estudos da paleantropologia, Leontiev (1978) descreveu que o processo filogenético humano deu-se inicialmente pelo que chamou de “preparação biológica” dos homens, em um período em que ainda se aproximavam mais da forma de vida animal e possuíam meios extremamente primitivos para comunicarem-se, seguido, então, pelo período denominado “passagem ao homem”, marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade. Segundo o autor:

Começavam-se a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Conforme analisou Leontiev (1978), a formação do homem passou ainda por um terceiro estágio que levou à constituição do *Homo sapiens*, na etapa chamada por ele de

“viragem”, quando o homem se libertou da sua dependência inicial de mudanças biológicas, transmitidas hereditariamente, passando a reger-se por aspectos constituídos sócio-historicamente. O trabalho é considerado o aspecto fundamental na filogênese para a constituição do ser social.

Cabe esclarecer que trabalho aqui se reporta à categoria utilizada por Marx para referir-se à expressão máxima do processo humanizador vivido pelo conjunto dos homens. No entanto, o que hoje temos como trabalho do modo de produção capitalista em geral provoca uma cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo de produção, e não necessariamente promove o desenvolvimento humano (MARTINS, 2001).

Vigotski, Luria e Leontiev postularam que o mesmo que ocorreu na filogênese humana, o desenvolvimento dos comportamentos biológico e histórico, natural e cultural, ocorre na ontogênese. Com essa perspectiva, Vigotski e Luria defenderam, na obra *Estudos sobre a história do comportamento - símios, homem primitivo e criança* (VYGOTSKY, L. S.; LURIA, 1996), que a criança não é simplesmente uma miniatura de um adulto; é um ser somente com sensações orgânicas ao nascer, passando a reagir à realidade externa. As suas novas formas de pensamento não se constituirão por uma evolução natural, mas sim com o desenvolvimento cultural.

Isso não significa que os autores entendiam que a ontogênese reproduz a filogênese. Nesse sentido, afirma Vigotski (VYGOTSKI, 2000, p. 35, tradução nossa): “[...] quando falamos das linhas de desenvolvimento infantil como análogas às linhas da filogênese, não aplicamos nesta analogia a estrutura e o conteúdo de um e outro processo.”⁹. Observa o autor que as linhas de desenvolvimento que apareceram separadas na filogênese, dando-se por uma sucessão, constituem um processo único na ontogênese, ou seja, o desenvolvimento cultural se funde aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, formando um todo. Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se fundem. “O desenvolvimento da linguagem da criança pode servir como um bom exemplo dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural.”¹⁰ (VIGOTSKI, 2000, p. 35, tradução nossa).

Se ao nascer a criança é um ser somente com sensações orgânicas que reage à realidade externa e aos seus estímulos, seu desenvolvimento cultural se dá com o controle dos

⁹ “[...] cuando hablamos de las dos líneas de la filogenesis, no aplicamos, ni mucho menos, nuestra analogia a la estructura y al contenido de uno y outro proceso”.

¹⁰ “El desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos de desarrollo: el natural y el cultural”.

objetos e seu uso funcional e com o uso dos signos constituídos nas experiências culturais, permitindo-lhe novos comportamentos. (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

A criação e o uso de signos como meios auxiliares para a resolução de alguma tarefa planejada pelo homem podem ser relacionados, segundo Vigotski, à invenção e ao uso de ferramentas. Explica o autor que, da mesma forma que uma ferramenta determina todo o processo de uma operação laboral, também o signo utilizado constitui o fator fundamental, do qual depende a construção de todo o processo. Assim, para ele, tanto o signo como a ferramenta têm papel de *mediação*. Conforme ressalta Bernardes (2012b, p. 32), “no processo de apropriação da cultura, decorrente das atividades humanas em geral, a mediação é considerada categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano”.

A diferença essencial entre o signo e a ferramenta é a sua orientação diferente. Usando a ferramenta provocam-se alterações externas ao homem. Já o signo é um meio de atividade interna com a qual o homem influencia seu próprio comportamento ou dos outros. No entanto, para o autor, há uma ligação entre essas *atividades*: a dominação da natureza e o domínio do comportamento são reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem também envolve a transformação da sua própria natureza.

Por isso a atividade é uma categoria central para compreender a vida humana e tem um papel essencial na constituição psíquica. É na atividade humana, por meio do trabalho, que se geram os processos de objetivação dos conhecimentos humanos constituídos ao longo da história, ou seja, os processos de externalização na forma materializada dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, ocorrem as apropriações das produções humanas constituídas historicamente (LEONTIEV, 1978).

Cabe aqui esclarecer que trabalho e atividade, essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano, não são sinônimos, mas, como já exposto, estão internamente relacionados. “A atividade humana engendra o trabalho, que por sua vez, transforma-a historicamente” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 681).

Leontiev (1978) resgata, conforme discutido por Vigotski, que a consciência é constituída nesse processo. Luria (2014, p. 196) explica, ao também recuperar as explicações de Vigotski, que a “[...] a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensórias, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”. Segundo ele, a consciência assim compreendida, como algo constituído na materialidade, não se limita à soma de processos que

envolvem percepção, memória ou pensamento, mas é um resultado complexo, com a função de relacionar formas de orientação no mundo e a regulação do próprio comportamento.

Em síntese, a consciência não é uma simples cópia do mundo, tampouco existe *a priori*, havendo uma relação dialética entre a atividade do sujeito, constituição da consciência e a transformação das suas atividades pela própria consciência. “A consciência é aquilo que na personalidade do homem caracteriza seus conhecimentos, seu pensamento, seus sentimentos e suas dificuldades, aquilo que realmente se converte para o homem no sentido para onde se dirige sua vida”¹¹ (LEONTIEV, 1983, p. 196, tradução nossa).

Para as análises dos sentidos atribuídos nos processos formativos pelos professores de alunos com TEA apresentadas nesta pesquisa, é importante destacar algumas características da constituição da consciência. Uma delas é a de que “a **consciência é o conhecimento compartilhado** no sentido de que a consciência individual só pode dar-se se existe uma consciência social e uma língua, que é seu substrato real” (LEONTIEV, 1983, p. 79, tradução nossa, grifos nossos). Nessa mesma perspectiva, Luria (2014, p. 196) reforça que “a consciência é um sistema estrutural com função semântica”, tendo a língua como uma portadora dos significados que foram sócio-historicamente criados.

Outro elemento importante para as análises é considerar que pelo conteúdo da consciência ser gerado na atividade e, ao mesmo tempo, poder transformá-la, “**a atividade mental não está isolada da atividade prática**”¹² (LEONTIEV, 1983, p. 81, tradução nossa, grifos nossos).

Por fim, ao conceito de atividade humana e sua relação dialética com a consciência estão relacionados os conceitos de significado social e sentido pessoal. Baseamo-nos na afirmação de Asbahr (2011, p. 19) de que:

Um dos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico Cultural é o de sentido pessoal, que deve ser compreendido a partir da unidade dialética entre a atividade humana e a consciência. O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas.

Em sua pesquisa, essa autora recupera como a unidade sentido-significado é usada na produção de Vigotski e como Leontiev dá continuidade às explicações.

¹¹ “[...] la consciencia es aquello que en la personalidad del hombre caracteriza sus conocimientos, su pensamiento, sus sentimientos y sus afanes; aquello en lo que realmente se convierten para el hombre y hacia donde estos dirigen su vida.”

¹² “En la condiciones sociales, que aseguran el desarrollo multilateral de las personas, la actividad mental no esta aislada de la actividad práctica [...]”.

O conceito de sentido e significado é abordado por Vigotski ao explicar a constituição do pensamento verbal, bem como a relação entre pensamento e linguagem para a consciência humana. Retomando o capítulo “Pensamento e Palavra” da obra *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKY, 2001a), verifica-se que o autor indica que o pensamento e a linguagem constituem a chave para a compreensão da consciência humana. Explica ainda nesse capítulo que a expressão verbal do pensamento é instrumentalizada pelos significados, no entanto, o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras, referindo-se, assim, à constituição de sentidos.

Em suas pesquisas, Vigotski constatou que, embora articulados e inseparáveis, sentido e significado têm características distintas:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada; [...] o significado é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKY, 2001a, p. 465).

Portanto, como elucida Asbahr (2011, p. 85), para Vigotski, “o sentido [...] é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”.

Ao abordar a relação entre o pensamento, a palavra e o processo da constituição dos sentidos, Vigotski (2001a, p. 481) busca relações com os motivos desencadeadores:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.

Analisa Asbahr (2011) que Vigotski foi responsável por introduzir o conceito de sentido na investigação sobre a relação pensamento, linguagem e consciência e que Leontiev aprofundou a análise desse conceito, compreendendo-o a partir da atividade humana.

Leontiev (1983) assinala que, sendo as significações produtos históricos, nelas se manifestam o movimento da consciência social, ou seja, o movimento da ciência humana assim como as vivências ideológicas¹³ da sociedade. Quando um reflexo psíquico de uma pessoa se funde às significações, há o movimento de tais significações dentro do sistema de consciência individual, vinculando-as à constituição do sentido pessoal. As significações

¹³ Sobre o conceito de ideologia, cabe assinalar, conforme analisa Silva (2015, p. 9), que a utilização do termo nas produções teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo na obra de Vigotski, está relacionada a duas linhas fundamentais, alicerçadas em Marx e Engels: uma “crítico-negativa de ordem epistemológica e a outra ligada às funções e sistemas valorativos da consciência na vida social”.

“retornam” ao mundo exterior materializadas nas atividades humanas. Nesse movimento, os produtos das práticas humanas podem adquirir novas qualidades. Portanto, a análise desse processo é complexa pelo movimento dialético que se constitui.

Para Leontiev (1983), o conceito de atividade é sempre relacionado ao de motivo. O que distingue uma atividade de outra é o “seu objeto ou o seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83) e o que está a ele relacionado é sempre uma necessidade. A atividade se realiza, então, por ações, as quais têm seus respectivos objetivos. Da mesma forma que o motivo se relaciona com a atividade, os objetivos se relacionam com as ações pelas quais a atividade se realiza.

As formas de realização da ação são chamadas por Leontiev (1983) de operações. Para o autor, se as ações se relacionam aos objetivos, as operações estão relacionadas às condições de sua realização.

Assim, a macroestrutura de uma atividade humana se dá por um fluxo constituído pelos motivos que a impellem, bem como pelas ações e pelas operações para se atingirem os objetivos a ela relacionados.

[...] o fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, surge em primeiro lugar, distintas – especiais – segundo o motivo que as impelle; depois surgem as ações – processos – subordinados a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para a realização do objetivo concreto dado.¹⁴ (LEONTIEV, 1983, p. 89, tradução nossa)

Bernardes (2013) assim representa a estrutura da atividade, conforme discutida por Leontiev:

Figura 1 – Representação da estrutura da atividade – Unidade Molar na Atividade

Fonte: BERNARDES *et al.* (2013, p. 146).

¹⁴ “[...] del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden en primer término, distintas – especiales – actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones – procesos – subordinados a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado.”

Compreender a macroestrutura de uma atividade não tem, para Leontiev (1983), o objetivo de analisar isoladamente elementos, ou somente descrever as necessidades e os motivos que as impulsionam, as ações e as operações que a compõem, mas, sobretudo, requer compreender sua articulação interna e as transformações que surgem no seu desenvolvimento, em seu movimento.

Considerando as articulações internas da estrutura de uma atividade, Leontiev (1983) defende que atividade não é o mesmo que ação e que nem sempre as ações se mostram, de fato, conectadas ao motivo. Disso decorre que uma atividade, em sua consecução, pode acabar realizando-se com um certo número de ações relacionadas a seus objetivos parciais, mas segregadas do motivo original. Assim, “a atividade pode perder seu motivo originário e então se transformar em uma ação [...]; pelo contrário uma ação pode adquirir uma força excitadora própria e converter-se em atividade específica [...]”¹⁵ (LEONTIEV, 1983, p. 89, tradução nossa). Ou seja, os motivos podem perder a sua relação com as ações no desenvolvimento da atividade e, conseqüentemente, as atividades também mudam de caráter. Um exemplo apresentado pelo autor para explicar essa desconexão refere-se à necessidade de alimentar-se do ser humano: a necessidade original de alimentar-se e a constituição das ações não estão mais diretamente relacionadas à obtenção de alimentos. Na perda da relação com o motivo, essas podem deixar de constituir uma atividade e manifestar-se apenas como um grupo de ações.

Nessa relação entre o motivo da atividade e as finalidades das ações desenvolvidas é que, segundo o autor, constitui-se o sentido pessoal. No entanto, Leontiev (1983, p. 166, tradução nossa) diferencia motivos que são, de fato, geradores de sentido pessoal de outros que não o fazem

[...] alguns motivos, ao estimular a atividade lhe conferem um sentido pessoal; os denominaremos motivos dotantes de sentido. Outros, coexistentes com eles, assumem um papel de fatores impulsionadores – positivos ou negativos – os denominaremos convencionalmente motivos-estímulo [...].¹⁶

A diferenciação permite admitir que há atividades relacionadas a motivos que são apenas impulsionadores, mas que não são internalizados e dotados de sentido pessoal. Exemplifica o autor: “os alunos do primeiro e segundo graus sabem para que estudam, o

¹⁵ “La actividad puede perder su motivo originário y entonces transformarse en una acción, [...] por el contrario, una acción puede adquirir una fuerza excitadora propia y convertirse en actividad específica [...]”

¹⁶ “[...] unos motivos, al estimular la actividad le confieren a la vez un sentido personal; los denominaremos motivos dotantes de sentido. Otros, coexistentes con ellos, asumiendo el papel de factores impelentes – positivos o negativos – en ocasiones extraordinariamente emocionales, afectivos, estan privados de la funcion de conferir sentido; los denominaremos convencionalmente motivos-estímulo [...]”

porquê, em geral se deve estudar. Mas, acaso este conhecimento realmente os fazem escutar com atenção o mestre e a realizar cuidadosamente suas tarefas?”¹⁷ (LEONTIEV, 1993, p. 245, grifo do autor, tradução nossa). Com esse exemplo, vê-se que o motivo poderia ser um disparador da atividade, mas não necessariamente gera um sentido pessoal para o estudo.

Esse processo tem relação com a constituição dos conteúdos conscientes. Aponta o autor que “se os objetivos e as ações que a eles respondem, necessariamente se conscientizam, não se sucede assim com a conscientização do seu motivo: aquele, para cuja realização surgem e se alcançam os objetivos dados”¹⁸ (LEONTIEV, 1983, p. 167, tradução nossa). Com esse percurso reflexivo, Leontiev (1983) reafirma os pressupostos de Vigotski, ambos apoiados nas produções de Marx e Engels, ao buscarem a superação do idealismo.

O fato de algo estar presente na percepção ou no campo de atenção do sujeito não significa que esse conteúdo seja objeto de sua consciência, ou seja, “o conteúdo percebido e o conscientizado não concordam diretamente”¹⁹ (LEONTIEV, 1983, p. 200, tradução nossa). Consciência, como já assinalado, não é apenas um conjunto de imagens mentais. Isso porque o conteúdo conscientizado:

Não depende sequer dos interesses, inclinações ou emoções do sujeito perceptivo, mas é determinado pelo lugar que este conteúdo ocupa dentro da estrutura da atividade humana: um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta ante o sujeito como objeto ao qual está dirigida diretamente a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação correspondente com respeito ao motivo da atividade [...].²⁰ (LEONTIEV, 1983, p. 203, tradução nossa)

Ao afirmar que para que um conteúdo se torne conscientizado é preciso que tenha relações diretas com os motivos da atividade para o sujeito, Leontiev nos remete novamente à análise da atividade desse sujeito. Remete-nos a necessidade de analisar os determinantes históricos de aspectos que compõem a consciência.

¹⁷ “Los alumnos de los grados primero y segundo saben para qué estudian, el porqué, em general, se debe estudiar. Mas, acaso este conocimiento realmente los hace escuchar con atención al maestro y realizar cuidadosamente sus tareas?”

¹⁸ “Si los objetivos y las acciones que a ellos respondem, necessariamente se conscientizam, no sucede asi com la concientizacion de su motivo: aquello, para cuyo logro se plantean e y se alcanzan los objetivos dados”.

¹⁹ “[...] el contenido percebido y el conscientizado no concuerdan directamente.”

²⁰ “No depende siquiera ni de los intereses, inclinaciones o emociones del sujeto perceptivo, sino que está determinado por el lugar que ocupa este contenido dentro de la estructura de la actividad humana: un contenido realmente conscientizado es solamente aquel que se manifiesta ante el sujeto como objeto hacia el cual está directamente dirigida la acción. Em otras palavras, para que um conteúdo pueda conscientizarse es menester que este ocupe dentro de la actividad del sujeto um lugar estrutural de objetivo directo de la acción y de este modo, entre en una relación correspondiente con respecto al motivo de esta actividad.”

Com esses pressupostos, tomamos um processo formativo como uma *atividade* humana, um fenômeno multifacetado resultante de um processo histórico social. Conforme Assali (2014, p. 130, grifos nossos), assumimos a premissa de que a formação continuada do professor pode se tornar uma “**atividade formativa** que consiste em uma particularidade da **atividade pedagógica**”.

A atividade pedagógica, característica do universo escolar, é a unidade dialética composta pela atividade de ensino do professor e pela atividade de estudo dos alunos, gerada para promover o acesso ao conjunto de produções humanas ao longo da história (BERNARDES, 2006, 2012a, 2012b, 2012c, 2013; ASBAHR, 2011). O significado da atividade pedagógica está relacionado à finalidade da ação de ensinar na escola, significado esse constituído historicamente. Os processos formativos que ocorrem nos momentos e espaços destinados à chamada formação continuada têm por finalidade a conscientização do professor para o desenvolvimento do ensino, compondo, portanto, a sua particularidade.

Nessa perspectiva, o conceito de sentido pessoal torna-se fundamental, possibilitando a compreensão do professor como sujeito que age a partir dos sentidos que atribui aos significados impregnados nos conteúdos dos seus processos de formação. Na particularidade em estudo, os conteúdos dos processos formativos estão relacionados com os significados do trabalho educativo na perspectiva das políticas da educação inclusiva e, conseqüentemente, das atividades do professor nesse contexto, bem como às significações relacionadas ao TEA.

2.2 Processo de Desenvolvimento Psíquico

Conceber o desenvolvimento das pessoas, com ou sem deficiência, na historicidade e na materialidade significa entender que o mesmo se dá sob aspectos histórico-culturais além dos aspectos biológicos, ou seja, significa conceber que a apropriação da cultura e as interações entre os homens têm papel central no desenvolvimento humano. Tal significação tem decorrências na organização da prática por professores que atuam nas Políticas de Educação Inclusiva, ao passo que concepções relacionadas à predominância de fatores biológicos podem remeter a tendências medicalizantes na busca de encaminhamentos para os impasses vividos no cotidiano (MOYSES; COLLARES, 2011; LEITE et al., 2012).

Na análise do desenvolvimento psíquico, três conceitos são fundamentais: “o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural da conduta e o domínio de seus próprios processos de comportamento.” (VYGOTSKI, 2000, p. 19). Deles decorrem as noções de zona de desenvolvimento e compensação, bem como a ênfase sobre a importância da educação escolar para o desenvolvimento – também a serem discutidos ao longo deste capítulo.

Para Vigotski (VYGOTSKI, 2000, p. 29, tradução nossa), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve dois grupos de fenômenos inter-relacionados, o domínio de elementos da cultura e dos processos mentais:

[...] os processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, em segundo lugar, desenvolvimento dos processos especiais de funções mentais superiores, não limitado nem determinado com precisão, que, na psicologia tradicional, são chamados a atenção voluntária, memória lógica, conceitos, etc. Ambos os dispositivos, tomados em conjunto, formam o que convencionalmente se qualificam como desenvolvimento das formas superiores de comportamento dos processos da criança.

Vigotski (VYGOTSKI, 2000) afirma que o ponto inicial de todo processo pode ser chamado de estrutura primitiva. As mudanças nessa estrutura inicial e a aparição de novas estruturas que estabelecem novas correlações entre as partes caracterizam-se como estruturas superiores, relacionando-se, portanto, ao próprio processo de desenvolvimento. As estruturas primitivas, segundo o autor, não seriam mais do que pontos de partida, em que a reação do sujeito e os estímulos se encontrariam no mesmo plano e pertenceriam a um mesmo complexo dinâmico. Com essa premissa, por meio de experimentos, Vigotski reafirma a regra geral de que “na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo”²¹ (VYGOTSKI, 2000, p.123, tradução nossa). As novas estruturas se distinguiriam das primitivas, sobretudo porque, entre o estímulo a que se dirige a conduta e a reação do sujeito, apareceria um novo aspecto intermediário que alteraria o todo. Assim, nesse conjunto em movimento, é que, para Vigotski, são constituídas funções psíquicas superiores ou condutas superiores.

²¹ “[...] en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso”.

“[...] en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.”

Consequentemente, é possível afirmar que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, justamente por tratar-se de uma função social (VYGOTSKI, 2000). Ou seja, para o autor, toda função no desenvolvimento ocorre em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico; inicialmente na relação entre os homens, no processo que denominou de interpsíquico, e depois internamente, em um processo chamado de intrapsíquico. Assim, a partir dos processos interpsíquicos, internalizamos ou nos apropriamos das produções humanas historicamente desenvolvidas, que passam a ser constitutivas de cada um de nós, portanto, passam a ser intrapsíquicas, transformando-nos. A cultura propicia o desenvolvimento de formas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema de desenvolvimento de comportamento humano. Conforme elucida Barroco (2007, p. 372), “isto permite dizer que as funções psicológicas mais elaboradas já se apresentam entre os homens antes de serem imitadas e usadas com intencionalidade por uma criança com ou sem deficiência”.

Em seus experimentos sobre os processos de desenvolvimento, Vigotski (VYGOTSKI, 1994, p. 241, tradução nossa) denominou como zona de desenvolvimento próximo as possibilidades de aprender e realizar algo, que ainda não se faria com autonomia, pela imitação, por instruções e em colaboração, argumentando que aquilo que “a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo amanhã”²². A compreensão da zona de desenvolvimento atual, ou seja, daquilo que o sujeito já faz com autonomia, torna-se importante para a organização de ações que visam constituir intencionalmente uma zona de desenvolvimento próximo.

Cabe elucidar que o conceito de transformação e a lógica dialética é fundamental para compreensão do processo, como explica Bernardes (2012b, p. 36-37):

Tal processo não pode ser entendido como uma simples passagem da função exterior para o interior do sujeito, num movimento de assimilação pura dos aspectos externos próprios da realidade objetiva. Deve ser entendido como um processo de reconstrução da realidade objetiva por parte do sujeito, mediada pelas significações que já lhe são próprias e que se relacionam com a operação externa. No movimento de internalização da realidade objetiva, ocorre a transformação da constituição psíquica do sujeito e, conseqüentemente, do processo de entendimento da realidade objetiva.

Assim, como já abordado anteriormente, trata-se de uma relação circular: é na atividade que internalizamos essas significações, mas, ao mesmo tempo, o “reflexo psíquico da realidade, regula e canaliza a atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1983, p. 101).

²² “[...] *lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana*”.

Nessa perspectiva, a imitação assume um caráter que não é de mera cópia, mas envolve um processo de elaboração importante.

Com essas premissas, Vigotski, Luria e Leontiev superaram as bases puramente biológicas da psicologia da época, passando ao terreno da psicologia histórico-humana. Concebeu-se de tal modo, que, na história da humanidade, por meio das atividades, ocorreram as transformações na constituição psíquica do sujeito e foram desenvolvidas **as funções psíquicas superiores que nos permitem planejar e controlar nossos comportamentos**, desde a sensação, percepção, atenção, memória, à linguagem, ao pensamento, às emoções e aos sentimentos. Exemplificando, a memória se altera na medida em que aprendemos a usar recursos externos para o controle do processo interno da mesma, levando o sujeito à possibilidade de conexões mais complexas, ou seja, a memória natural passa a ser uma memória cultural. Da mesma forma, a atenção antes apenas reativa aos estímulos mais fortes do ambiente, com a busca de satisfação das necessidades aprende-se a direcioná-la para determinada atividade. Portanto, conforme afirmam Vigotski e Luria, “o desenvolvimento não é simples maturação, mas sim metamorfose cultural, reequipamento cultural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 194). Para os autores,

[...] os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de uma influência cultural e como efeito de uma série de condições – antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 219)

Vigotski e Luria (VYGOTSKY; LURIA, 1996) explicaram que se começa a ver o mundo não só pelo aparelho da visão, ou seja, não se trata de percepções puramente fisiológicas. Ocorre que as impressões se mesclam às imagens preservadas em experiências anteriores. As experiências se fundem e a relação com o mundo vai adquirindo um caráter integrado e não uma série de eventos fragmentados. Nesse processo de constituição de percepção mais integrada da realidade, as fronteiras que separam a realidade da fantasia ainda são frágeis, sendo necessárias experiências culturais durante ainda um longo período para que se diferenciem.

Assim, segundo os autores, inicialmente o pensamento infantil não regula e organiza uma adaptação eficiente ao mundo exterior, porque não há confrontos intencionais com a realidade, ou seja, a criança não procura por relações causais para sistematização do que percebe sobre a realidade. Tal sistematização é necessária para o adulto cultural, cujo

pensamento regula suas interações com o mundo. Portanto, a lógica de conexões causais ainda não está desenvolvida nos primeiros anos de vida.

Luria e Vigotski referendam essa explicação, retomando estudos sobre a fala da criança, que pouco utiliza conectivos, sem estabelecimento da relação causa e consequência em suas manifestações verbais, e tampouco dispõe de uma hierarquia, demonstrando um pensamento caracteristicamente concreto, absoluto e sincrético. O pensamento relativo, processado segundo leis de associação complexas, é resultado da acumulação de inferências e generalizações advindas das experiências culturais (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Sob essa compreensão do processo de desenvolvimento humano, Vigotski e Luria apontam que a fala é um importantíssimo instrumento cultural para a constituição psíquica do sujeito. O seu desenvolvimento é um marco da fusão entre as dimensões natural e sócio-histórico-cultural do ser humano. Vigotski defendia que

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKY, 2008, p. 11-12)

As emissões de sons pelo bebê, que inicialmente são somente atos reflexos, ao serem significados pelos adultos, promovem a compreensão pela criança de que a combinação de sons pode representar certos objetos e que com isso pode-se conseguir satisfazer necessidades, como comer ou chamar alguém. Segundo Vigotski (2008), a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, produzindo novas relações com esse ambiente. Nesse processo, as imagens mentais são associadas a formas de representação pela palavra, ou seja, passam a ser relacionadas a determinados signos constituídos na cultura humana.

De acordo com estudos de Vigotski, em situações experimentais, crianças não utilizaram somente os objetos que estavam em seu campo visual para solucionar um problema, mas pela fala planejaram as ações, constatando-se que esta, “além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla também o comportamento da própria criança” (VIGOTSKY, 2008, p. 15). Tal fala pode ser considerada como uma forma de transição entre uma fala exterior e uma interior, observando-se que cada vez mais passa a preceder a ação da criança, superando a execução de ações impulsivas na busca de soluções.

Por fim, ao ser usada como recurso de expressão do pensamento, a fala ultrapassa o papel da manifestação externa, à medida que permite, então, operar com conceitos e, ao mesmo tempo, estimula o próprio pensamento e reestrutura a mente infantil. Portanto,

[...] no ser humano, os mecanismos da fala estão longe de desempenhar somente um papel de reações expressivas. Esses mecanismos diferem de todas as demais reações por desempenharem um papel funcional específico: sua ação transforma-se na organização do futuro comportamento da personalidade (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 213).

Em relação à formação dos conceitos, Vigotski assinala que todo conceito é uma generalização e, portanto, não se trata “simplesmente de um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas sim um autêntico e complexo ato do pensamento” (VYGOTSKI, 1994, p. 184, tradução nossa)²³. Nesse sentido, Leontiev (1983) reitera que a formação de conceitos é resultado da apreensão de significações historicamente elaboradas e que esse processo ocorre no decorrer das atividades em condições de comunicação entre os homens. Ao serem internalizadas entram em conformação com outras significações e conceitos, caracterizando nesse movimento uma atividade interna, uma atividade no plano da consciência.

Vigotski defende que a aprendizagem de conceitos denominados por ele como científicos, por meio da escola, “pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia na criança” (VIGOTSKY, 2001b, p. 544).

Um conceito científico pressupõe um sistema de conceitos articulados. Por isso, ao operar com explicações que não estão presentes em sua realidade imediata e que não compõem seus conceitos espontâneos, algo de novo é possibilitado em sua zona de desenvolvimento real ou atual. Daí decorre que atuar “na zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de desenvolvimento”. (VYGOTSKI, 1994 p. 184, tradução nossa)²⁴.

Supera-se, portanto, a suposição de que o ensino deve apoiar-se somente sobre o que já está consolidado no desenvolvimento ou relacionar-se em bases puramente biológicas. Se o ser humano se tornou capaz de criar um sistema de memória associativa e estrutural, desenvolveu a linguagem e o pensamento, surgindo as ideias abstratas e os sistemas conceituais, criou inúmeras habilidades culturais, Luria e Vigotski concluem que “o comportamento se torna social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus *mecanismos*, em seus meios” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179, grifo dos autores).

²³ “De las Investigaciones del proceso de formación de los conceptos es sabido que el concepto no es simplemente un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un auténtico y complejo acto del pensamiento.”

²⁴ “[...] la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo.”

Por isso, para Vigotski (VYGOTSKI, 1994), o bom ensino é aquele que vai à frente do desenvolvimento atual e o arrasta.

Ao superar as bases puramente biológicas do desenvolvimento humano, a compreensão de desenvolvimento é necessariamente perpassada pelo conceito de atividade. Nesse processo, constituído nas atividades e organizado com estreita relação com a linguagem, o homem torna-se capaz de regular seu próprio comportamento, analisar as informações que chegam a ele, de acordo com as significações das quais se apropriou, comparar suas próprias ações com as suas finalidades, corrigir erros e intervir no mundo em que está inserido.

De acordo com Leontiev (2014), cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação entre o sujeito e a sua atividade dominante, ou atividade principal, que é, para o autor, a “atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos [...] em um certo estágio do desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 65).

Historicamente em nossa sociedade, a atividade escolar constitui-se como uma atividade dominante em um período do desenvolvimento humano. Portanto, reforça-se aqui o papel do trabalho educativo que ocorre na instância escolar.

Com a perspectiva de desenvolvimento do homem cultural, Vigotski (VYGOTSKI, 2000) teceu uma crítica à psicologia de seu tempo, ao investigar o comportamento da criança, chamada, então, de “normal” ou de “anormal”. Para o autor, a tarefa deveria ser capturar a peculiaridade do comportamento da criança em toda a sua plenitude e sua possibilidade de expansão. No entanto, apontava que isso só poderia ser feito se mudassem a concepção de desenvolvimento, entendido como um processo dialético complexo, caracterizado por uma trama de processos evolutivos e involutivos, por cruzamentos dos fatores internos e externos e por processos de superação de dificuldades e adaptação. Criticava ainda a visão que, com a mesma perspectiva, reduzia o não domínio das formas culturais de comportamento a um sintoma de imaturidade orgânica natural.

Partindo dos constructos teóricos propostos por Alfred Adler (1870-1937) acerca das possibilidades de compensação das deficiências, Vigotski (VYGOTSKI, 1997) propôs uma ressignificação desse conceito ao indicar a necessidade de análise das condições concretas em que ocorrem. Vigotski e Luria observaram em situações de deficiências tidas como primárias

que os comportamentos culturais podem constituir o que denominaram mecanismos de compensação e de supercompensação.

O mecanismo de supercompensação ocorre quando se constitui uma “superestrutura psicológica que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 222). Exemplifica-se com casos de pessoas com baixa visão que mantêm esse sentido como aspecto central do trabalho, como um artista ou desenhista.

O mecanismo de compensação pela introdução de mecanismos culturais possibilita a criação de outros caminhos ou vias colaterais por meio de funções preservadas para o processo de apropriação do mundo, bem como a expressão e participação nele, gerando o desenvolvimento. “O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221). No entanto, não se restringe à simples substituição das funções prejudicadas, mas, sim, acarretam uma reorganização para o processo de desenvolvimento: “uma influência racional e a introdução de dispositivos culturais podem reestruturar a mente, mesmo quando o desenvolvimento é gravemente prejudicado por uma incapacidade física” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 223).

Vigotski e Luria ressaltaram que o desenvolvimento compensatório da criança ocorria mais facilmente quando era possível o uso de signos, considerando-os como base estrutural das formas culturais de comportamento humano, tomando como exemplo o desenvolvimento de pessoas cegas que faziam uso do Braille e de surdos que aprendiam formas específicas de comunicação. Tal utilização os permitiria operar por conceitos, promovendo-se transformações nas estruturas psíquicas do sujeito.

Com esses constructos, defenderam que algumas deficiências tidas como naturais, como a deficiência intelectual, tornam-se, em grande medida, um fenômeno de deficiência cultural, na medida em que se consolida como uma incapacidade de criar e usar os dispositivos culturais. Para exemplificar, mencionaram estudos sobre a memória de crianças consideradas normais e crianças consideradas deficientes intelectuais. Fica claro para os autores nesse estudo que a insuficiência do desenvolvimento de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual manifesta-se não só na inadequação das funções superiores, mas na “na capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 229).

Da mesma forma, situações dadas como talento ou desenvolvimento superior podem refletir não só um conhecimento adquirido, “mas também a capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

Silva (2012), ao estudar o conceito de cérebro na obra de Vigotski, analisa que a produção da Psicologia Histórico-Cultural foi altamente inovadora, considerando o que hoje a neurociência tem descoberto, exemplificando com as discussões sobre o funcionamento cerebral por sistemas funcionais e a constituição da consciência por meio das experiências necessariamente sociais.

A discussão sobre a função da linguagem e de mecanismos de compensação é importante para a compreensão das possibilidades educativas para sujeitos com diagnóstico de autismo. Estudos apontam que é possível perceber intenção comunicativa nesses sujeitos (PASSERINO, 2005), embora não ocorra, em alguns casos, a imitação vocal e nesse sentido pesquisadores vêm unindo esforços para o desenvolvimento de sistemas de comunicação alternativa (BEZ, 2010, 2014; AVILA, 2011; FOSCARINI, 2013; BATECINI, 2013).

Cabe ressaltar que a produção da psicologia soviética, da qual fez parte Vigotski, “não se deu à parte de um contexto histórico de grandes lutas pela constituição de uma nova sociedade e pela formação de um novo homem, de modo pleno, multilateral” (BARROCO, 2012, p. 44). Nesse sentido, Vigotski e outros autores soviéticos defendiam a organização da educação de forma que se promovesse o desenvolvimento de todos os sujeitos, tidos como deficientes ou não, no sentido da emancipação humana.

Tomar como referências o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos processos do comportamento para o trabalho educativo pode desencadear ações intencionalmente voltadas aos mecanismos de compensação quando necessários e a atuação na zona de desenvolvimento próximo, de forma a propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, tornando-se um conhecimento importante para os professores de alunos com ou sem deficiência.

Assumir a compreensão da atividade como organizadora das ações e ao mesmo do desenvolvimento humano remete-nos a buscar a compreensão de suas finalidades, superando possíveis movimentos alienados na consciência.

Os pressupostos aqui apresentados serão retomados ao longo de toda a nossa explicação sobre a constituição dos processos formativos de professores de alunos com TEA, à medida que os aspectos destacados da particularidade em estudo forem discutidos.

Analisar os processos formativos significa explicar as condições em que ocorrem na particularidade e quais seriam as possibilidades de superação. Com essa premissa, tendo por objetivo compreender os sentidos que os professores de alunos com TEA vão compondo nos processos formativos vividos e suas repercussões na organização do ensino, assumimos como unidade de análise a relação sentido pessoal-significado social.

Considerando a especificidade do objeto em estudo, os dois próximos capítulos são dedicados a buscar elementos elucidativos sobre as possíveis significações para a educação escolar e a atividade do professor nas Políticas de Educação Inclusiva, bem como as significações para o TEA, constituídas nos acontecimentos vividos pelos professores nas condições particulares.

3 SIGNIFICAÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PARTICULARIDADE EM ESTUDO

Como já apontado, a significação reflete a elaboração da realidade pelos homens. Nesse processo, a constituição do sentido pessoal se dá a partir do significado social do objeto em questão, ou seja, o sentido pessoal se constitui em relação a um conteúdo elaborado socialmente, no transcorrer de atividades, por meio dos processos que organizam e determinam as ações humanas, e, que, por sua vez, estão submetidos às condições da realidade em que se vive (LEONTIEV, 1983).

Tendo-se por pressuposto que a compreensão dos processos formativos de professores de alunos com TEA exige a análise das condições em que ocorrem e da relação entre os significados sociais e o sentido pessoal atribuído pelos professores, há que se buscar os significados sociais que se constituíram nas condições particulares.

Reiteramos Asbahr (2005, p. 113):

Como nos mostra Saviani (1999), muitos são os significados da atividade pedagógica no decorrer do tempo, e estes variam de acordo com o momento histórico, político e econômico em que a educação está sendo engendrada, diferem em suas concepções filosóficas de homem e de mundo, diferem de acordo com as gestões educacionais representantes de um ou outro ideário pedagógico etc.

As formações adotadas nos sistemas públicos, voltadas às Políticas de Educação Inclusiva, e, entre elas, as formações para o trabalho em turmas nas quais estão matriculados sujeitos com diagnóstico de autismo, estão vinculadas a uma concepção de educação escolar e de atividade profissional do professor. No entanto, as políticas de Estado, ao apontarem para a necessidade da formação continuada de professores, não necessariamente explicitaram a perspectiva assumida sobre o trabalho educativo. Da mesma forma, as frequentes discussões sobre a formação continuada realizadas por meio das produções acadêmicas podem não desvelar as possíveis fragmentações entre os objetivos das ações formativas dos professores e a finalidade da atividade do professor. Ao realizar um levantamento bibliográfico das pesquisas a respeito da formação continuada de professores, Mazzeu (2007, p. 14) verificou que estas focavam a incorporação de práticas pelo professor, sem necessariamente problematizar suas bases teóricas:

Ao centrarem suas investigações nas questões de como fazer com que as propostas sejam efetivamente incorporadas à prática docente, a ponto de provocar as mudanças desejáveis, as pesquisas geralmente não apresentam um questionamento a respeito das bases sobre as quais se fundamentam os programas, sobre os conhecimentos trabalhados com o professor, sobre a forma como esses conhecimentos são trabalhados, e sobre como determinados conceitos e práticas pretendem ser incorporados à prática docente.

O mesmo ocorre nas proposições de processos formativos para a implantação de Políticas de Educação Inclusiva. Buscando uma aproximação com essa análise, o conteúdo apresentado neste capítulo visa buscar articulações do processo histórico da implantação das Políticas de Educação Inclusiva no município onde ocorre este estudo, com possíveis significações para a educação escolar e a atividade do professor no contexto inclusivo.

O capítulo está organizado em três seções. A primeira delas tem o propósito de apresentar uma breve síntese da análise elaborada por Saviani (1999) sobre os movimentos teóricos na educação escolar que denotam significações para o trabalho educativo ao longo do tempo, norteadora das explicações aqui constituídas. A segunda seção busca as articulações da história da implantação da Educação Inclusiva no município foco deste estudo com o histórico do contexto geral nacional, situando questões específicas da educação escolar de crianças com autismo e suas possíveis significações. A terceira seção tem por objetivo tecer considerações sobre as incoerências nas significações, as lacunas no processo de implantação das políticas e seus possíveis impactos na constituição das atividades do professor no cotidiano escolar.

3.1 Movimentos Teóricos na Educação Escolar: Significados para a Atividade Pedagógica

As teorias sobre a educação escolar e os significados para a atividade pedagógica sofreram alterações no decorrer da história, de acordo com os momentos políticos e econômicos, como recupera Saviani (1999). Conforme aponta o autor, o direito de todos à educação passou a ser defendido a partir de uma nova ordem social estabelecida com a ascensão da burguesia, sustentando os ideários da democracia. À escola caberia equacionar desigualdades sociais pela aquisição do conhecimento organizado pelo professor. No entanto, como explica Saviani, a escola não conseguiu promover a universalização do saber, já que nem todos tinham acesso a ela e os que tinham não necessariamente eram bem-sucedidos. Começaram a ocorrer críticas em relação a essa concepção de escola, chamada de Escola

Tradicional. Se esta não vinha cumprindo a sua função, havia que se superar o modelo pedagógico, constituindo-se a partir de então o movimento chamado de Escola Nova. Observa-se, no entanto, conforme destaca o autor, que o movimento mantinha a crença no poder da escola como equalizadora social.

Saviani (1999, p. 19) analisa que ocorria, de maneira geral, “uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola”. Ressalta que muitas produções sobre as práticas pedagógicas na ocasião se deram a partir de uma preocupação com os chamados “anormais”, citando como exemplos as produções de Decroly e Montessori. Segundo o autor:

Ao conceito de ‘anormalidade biológica’ construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de ‘anormalidade psíquica’ detectada através dos testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. (SAVIANI, 1999, p. 20)

A tarefa da educação era, portanto, também contribuir para a constituição de uma sociedade em que seus membros aceitassem tais diferenças individuais. Para o respeito às diferenças, a escola assumiria um novo modelo: agruparia os alunos segundo áreas de interesses e o professor seria um estimulador da aprendizagem. Saviani (1999) analisa que esses ideais escolavistas se concretizaram em poucas unidades experimentais, entretanto exerceu forte influência nas propostas pedagógicas das redes escolares públicas, sem, no entanto, organizarem-se os mesmos recursos e a mesma estrutura das escolas experimentais.

Tal influência acarretou a dispersão do foco da escola em transmitir conhecimentos, levando a um rebaixamento dos currículos e do ensino. Mais uma vez, conforme Saviani (1999), ao deslocar-se o eixo de preocupação do âmbito relativo à sociedade em suas características históricas, econômicas e sociais para o âmbito técnico-pedagógico, a escola não atingiu os propósitos estabelecidos. A constatação da insuficiência do modelo escolanovista idealizado remeteu ao surgimento de tentativas de uma Escola Nova Popular, cujos exemplos apresentados por Saviani são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire.

Ao mesmo tempo, intensificou-se a preocupação com os métodos pedagógicos, articulando-se a chamada Pedagogia Tecnicista. Na defesa de uma reorganização dos métodos de forma a torná-los objetivos e operacionais, a exemplo da reorganização demandada na produção industrial, surgiram as ações do tele-ensino e da instrução programada. Se, na escola tradicional, o centro do processo estava no professor e para a Escola Nova o centro do

processo estava no aluno, na Pedagogia Tecnicista o centro passou a ser os instrumentos de ensino, tornando o professor mero executor de algo planejado por técnicos e especialistas.

A esses três modos de conceber a educação escolar, Saviani (1999) denominou Teorias Não Críticas, por não apresentarem problematizações sobre as determinações sociais que ocorriam sobre o fenômeno educativo escolar.

Um segundo grupo de teorias sobre a educação escolar é denominado pelo autor de Teorias Crítico-Reprodutivistas, que postularam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Saviani (1999, p. 28) destaca, entre essas, a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”; e a “teoria da escola dualista”.

Não nos deteremos aqui em comentários específicos sobre cada uma delas, cabendo apenas assinalar, conforme Saviani analisa, que tais teorias não apresentaram propostas pedagógicas, buscando tão somente mostrar o funcionamento lógico da escola, constituído social e historicamente na sociedade capitalista.

Em relação à constituição dessas teorias em busca da superação do significado da escola como equalizadora das desigualdades, reafirmamos as palavras de Saviani (1999, p. 28): “[...] a impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência”.

O autor aponta ainda que, nesse contexto, na América Latina, a tendência instituída historicamente e amparada por organismos internacionais foi a implantação de uma “educação compensatória”, como forma de responder às constatações das teorias crítico-reprodutivistas, no entanto, constituindo uma resposta não crítica. Diante das evidências de fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, analisava-se que tal fracasso era decorrente de fatores externo à escola, assim, buscou-se agir sobre esses fatores por meio da própria escola, como por exemplo o papel atribuído à merenda escolar e os objetivos para a instituição da pré-escola no Brasil. Desse modo, a escola continuava com o papel de equacionar as desigualdades sociais. Ainda de acordo com o autor, não há uma nova interpretação da ação pedagógica, mesclando-se para essa organização significados advindos das pedagogias tradicional, nova e tecnicista.

O movimento da Pedagogia Histórico-Crítica organiza-se problematizando as propostas explicativas para a educação, que não levam à superação das constatações, bem como discutindo os movimentos pedagógicos que, sob o ideário do respeito aos indivíduos e

às diferenças, mantém a égide da escola como equalizadora social, desloca os significados do ensino e não necessariamente promove transformações.

Concomitantemente, o neoescolanovismo recuperou como defesa a não imposição de conteúdos na escola, focando-se no objetivo de “aprender a aprender”; por sua vez, o movimento do Construtivismo retomou o significado de aprender como um processo de construção do aluno. Nesse período, por meio das políticas de Estado, criaram-se mecanismos de inclusão de mais alunos no sistema educacional, monitorando-se os processos de retenção dos alunos na mesma série escolar pela divisão do Ensino Fundamental em ciclos e a pela proposta da progressão continuada, reiterando-se a busca da equalização sem necessariamente focar a raiz do problema.

Saviani (2007) analisa que não se pode dizer que no Brasil houve um modelo único vivido nos últimos anos. Assim como na instituição de políticas compensatórias há ações incoerentemente relacionadas aos diferentes movimentos pedagógicos, é preciso considerar que os professores de escolas públicas têm suas atividades desenvolvidas sob pressupostos neoescolanovistas misturados às demandas tecnicistas organizadas pelos sistemas de ensino. Nesse contexto, as formações propõem como respostas aos dilemas do cotidiano escolar o desenvolvimento da reflexão sobre a prática pelo professor, a instituição de relações prazerosas na escola e as pedagogias do afeto, bem como o trabalho com conteúdos transversais (SAVIANI, 2007).

Nesse processo, o significado da atividade do professor pode ter se transfigurado, não se relacionando ao trabalho educativo de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Nessa perspectiva, os objetivos das ações do professor no cotidiano escolar não têm, portanto, conexão com tal finalidade para a educação escolar.

Conforme explicam Martins e Eidt (2010), ao recuperarem contribuições teóricas de Marx e de Leontiev, elaborando a diferenciação e, ao mesmo tempo, a relação das categorias Trabalho e Atividade, uma ruptura entre o sentido e o significado na atividade do indivíduo configura a alienação no plano da consciência individual. Tal fenômeno, no entanto, não se origina individualmente, acarretando que “o estudo da pessoa concreta, imersa numa trama de relações sociais e num sistema político e econômico, outra coisa é senão o estudo da história objetivada particularmente em cada indivíduo” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 682).

Assim, podemos considerar que, na especificidade da atividade do professor dos alunos com TEA, a ruptura entre sentido e significado vem se constituindo na sobreposição e nas inter-relações dos movimentos pedagógicos instituídos para as respostas à imediatez. Podemos ainda inferir que tal ruptura se apresenta nos movimentos relacionados às Políticas de Educação Inclusiva e suas incoerências, incluindo as políticas específicas para a educação escolar de alunos com diagnóstico de autismo.

3.2 Possíveis Significações Constituídas na Implantação da Política da Educação Inclusiva: Articulações do Geral e do Específico

Para a análise das dualidades, incoerências e lacunas em relação aos significados da atividade do professor nas Políticas de Educação Inclusiva, recorreremos a documentos municipais aqui utilizados como fontes dos registros factuais. No entanto, concordamos com Garcia (2004, p. 13):

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” etc. Aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história.

Assim, entendendo que tais documentos também são resultados da complexidade histórica vivida, foram fontes de consulta os volumes das Propostas Curriculares do município (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, 2005, 2007a, 2007b) e documentos orientadores complementares (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, 2006).

Foram tomados também como referências alguns apontamentos sobre a história da educação inclusiva no Brasil, bem como em São Bernardo do Campo; sobre a municipalização do Ensino Fundamental e a formação de professores nessa cidade; e por fim, sobre os antecedentes da educação de crianças com autismo, nos trabalhos de Garcia (2004); Leite e Martins (2012); Martins e Leite (2014); Fagliari (2012), Queiroz Junior (2010); Campos (2010); e Bragin (2011a, 2001b).

As pesquisas de Fagliari (2012) e Queiroz Junior (2010), realizadas na rede municipal de São Bernardo do Campo, ajudaram a resgatar a história local das Políticas de Educação Inclusiva, para além dos documentos produzidos pela própria SE. A pesquisa sobre a coordenação pedagógica (CAMPOS, 2010), também desenvolvida na rede municipal de São Bernardo, contribuiu significativamente para a busca das indicações das necessidades formativas de um dado período do Ensino Fundamental local e para as indicações sobre o papel dos diretores escolares e dos coordenadores pedagógicos ao longo das políticas de formação continuada nesse município, incluindo a expectativa que desenvolvam discussões formativas com os professores no âmbito escolar, bem como ações relacionadas à inclusão de todos os alunos no ensino regular. Por fim, os trabalhos sobre as políticas públicas de inclusão no Brasil (GARCIA, 2004; LEITE; MARTINS, 2012; MARTINS; LEITE, 2014) e sobre a educação escolar de crianças com autismo (BRAGIN, 2011a, 2011b), permitiram buscar articulações entre as discussões nacionais nos diferentes momentos históricos e as políticas implantadas no município onde ocorreu este estudo.

A educação escolar das crianças com autismo, conforme analisa Bragin (2011a), foi determinada por concepções sobre a educação de crianças deficientes de cada época. Assim, os dados levantados sobre a história da educação de crianças com autismo na particularidade deste estudo são apresentados articuladamente às políticas gerais da educação especial e da educação inclusiva.

No período desta pesquisa, a rede municipal de ensino em São Bernardo do Campo contava com 72 unidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo do 1º ao 5º ano, ficando os anos finais (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio a cargo da rede estadual de ensino. O Ensino Fundamental nessa rede municipal só teve início em 1998. Cabe retomar um pouco da história da educação pública na cidade antes da municipalização do Ensino Fundamental, a fim de compreender suas articulações, continuidades e discontinuidades em relação à concepção de educação inclusiva concretizadas nas formas de organização do trabalho pela SE e nos documentos publicados, bem como em relação às políticas de formação continuada ofertadas pelo sistema.

Assim, são abordados nesta seção os movimentos vividos ao longo do tempo nessa rede municipal no que se refere:

- ao lugar do atendimento educacional das crianças com deficiência e com autismo;

- às propostas de formação continuada organizadas pela rede municipal;
- aos documentos orientadores sobre as práticas educativas;
- à composição das equipes escolares e das equipes de suporte à docência.

Tais movimentos não poderiam ser apresentados apartados do contexto geral das diretrizes nacionais da educação.

A educação pública municipal para as crianças na cidade onde este estudo ocorre origina-se justamente com a Educação Especial, na década de 1950, assim como em outros lugares, como consequência das discussões a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A primeira escola recebe a denominação de Escola Municipal de Surdos, conforme informações de documentos produzidos pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (2004).

Nesse período, ocorrem as primeiras publicações sobre autismo no âmbito internacional, considerando que a primeira descrição do autismo é feita em 1943.

Nas décadas seguintes, a LDBEN 4.024/1961 organiza as formas de atendimento entre os serviços públicos e privados para as crianças com deficiência (BRAGIN, 2011b). A demanda de atendimento educacional às crianças com deficiências no Brasil vai sendo organizada predominantemente por instituições especializadas e centros de reabilitação que passaram a receber incentivos financeiros do Poder Público, por meio de convênios. Nesse contexto, em 1967, também é estabelecida uma parceria da Prefeitura de São Bernardo do Campo com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae)²⁵, para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

A partir dos anos 1960, ganham forças as ações denominadas integracionistas, “tornando-se o carro-chefe nas proposições para o setor em diversos países a partir da década de 1970: EUA (1975), França (1975), Itália (1971), e Canadá (1979), entre outros” (GARCIA, 2004, p. 41). Até então o paradigma que norteava as ações voltadas às pessoas com deficiência era o paradigma da institucionalização. Segundo Garcia (2004, p. 41), a “integração constituiu-se em bandeira de um movimento social que se opunha à segregação,

²⁵ Conforme informações disponíveis no *site* institucional: “Fundada em 1961, a APAE de São Paulo é uma Organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que promove a prevenção e a inclusão da pessoa com deficiência intelectual produzindo e difundindo conhecimento. Atua em todas as fases da vida, da infância ao processo de envelhecimento [...]. Promove a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual estimulando o desenvolvimento de habilidades e potencialidades que favoreçam a escolaridade e a vida produtiva laboral, bem como, oferecendo atendimento jurídico aos atendidos e familiares acerca dos direitos e deveres da pessoa com deficiência.”. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/Institucional/Paginas/Sobre-a-organizacao.aspx>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

assim definida a permanência em instituições específicas para crianças e jovens considerados com deficiência.”. Conforme sinalizam Leite e Martins (2012, p. 21), “como alternativa para a segregação total foram criadas escolas especiais, classes especiais e organizações especializadas”.

A LDBEN 5.692, publicada em 1971, recomendava que “alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” deveriam receber atendimento especial (BRAGIN, 2011a, p.15).

Alinhado a esses pressupostos, em 1970, é criado o serviço de Educação Especial no município de São Bernardo do Campo, com duas escolas para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, chamada de deficiência mental naquela época.

Nesse ínterim, ainda na década de 1960, tem também início no município a Educação Infantil como serviço público, envolta na “Campanha em Defesa da Escola Pública” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 18), que ocorre no país em 1959 envolvendo as discussões sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, aponta o documento municipal que, “em função do crescimento populacional e da crise social emergente, a administração da cidade em 1960, através de decreto, constitui comissão para estudar a criação do primeiro Jardim da Infância” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 18). Consta também nesse documento que, em fevereiro de 1961, o movimento sindical da cidade realiza a 1ª Convenção em Defesa da Escola Pública, integrando o cenário de discussões vigentes no país. O atendimento municipal à Educação Infantil vai se ampliando por meio de classes de “jardim da infância” anexas aos Grupos Escolares Estaduais.

Assim, considerando as primeiras ações voltadas à Educação Especial no município e a criação e o funcionamento das suas primeiras escolas de Educação Infantil, observa-se que a educação pública local tem início com o objetivo de integrar os sujeitos com diagnósticos de deficiência, bem como atender a uma demanda da crise social, entendendo-se que a concretização de tais ações simbolizava a resolução de questões sociais no contexto nacional. As significações da escola nas primeiras políticas da rede municipal estiveram relacionadas, portanto, às necessidades de equalizar questões socioeconômicas.

Na década de 1980, em São Bernardo do Campo, em clima de abertura democrática no regime do governo militar instituído no Brasil na década de 1960, há a ampliação do número de escolas municipais de Educação Infantil (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992) e de congressos e simpósios de educação, promovidos pela Administração municipal. Com a

ampliação dos serviços da Educação Infantil, nesse período, ocorre a composição da equipe de acompanhamento às unidades escolares com a transferência de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que atuavam na Educação Especial, constituindo uma equipe multiprofissional. Em 1988, ano da promulgação da nova constituição do país, o Estatuto do Magistério municipal torna-se lei, prevendo a ampliação do número de pedagogos (cujo cargo mais tarde é denominado orientador pedagógico), assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos, na composição do quadro profissional da SE, denominado posteriormente de equipe de orientação técnica (EOT).

A EOT da SE assim composta, cujos primórdios se dá com a reorganização da seção de Educação Infantil, contando com profissionais advindos da Educação Especial ou especificamente designados para a composição da equipe²⁶, ao longo dos últimos 30 anos, atua, ora com maior ora com menor proximidade e protagonismo, nas ações de formação em serviço ou formação continuada de professores e equipes gestoras das unidades, dos diferentes níveis de ensino municipais e modalidade, sob diferentes temáticas e organização. Nesse sentido, Campos (2010, p. 25) afirma que, “no município de São Bernardo do Campo, a defesa da escola como *lócus* para formação continuada de professores em serviço vinha se configurando anos antes da LDBEN 9.294/96. A EOT da Educação Infantil, durante a década de 1990, organizava reuniões com as equipes escolares.”.

A atuação dessa equipe em ações de caráter formativo na unidade escolar acontece concomitantemente a outras formas de condução das formações em serviço, definidas pelos diferentes governos municipais, tais como o desenvolvimento de grupos de trabalho e de projetos, a contratação de assessorias e o desenvolvimento de parcerias com universidades, conforme constatado pelas informações dos documentos citados ao longo desse capítulo.

De maneira geral, no Brasil, muitas mudanças propostas nas políticas educacionais e na organização dos sistemas de ensino tiveram relações com as mudanças ocorridas em diferentes países. Como afirma Mazzeu (2011), na década de 1990, as reformas na educação brasileira embasam-se nas recomendações de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Comissão Econômica para a

²⁶ De acordo com Campos (2010, p. 108), “o concurso para a equipe técnica passou a ocorrer a partir de 1992, antes dessa data os profissionais ocupavam cargos comissionados”. Em 2013, com o sancionamento do novo Estatuto do Magistério no município, esses cargos foram extintos, deixando de ser acessados por concurso público.

América Latina e o Caribe (Cepal) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Garcia (2004, p. 42) comenta que, por volta de 1990, “quando a UNESCO já avançava na divulgação das propostas de reformas na área da educação, o conceito ‘inclusão’ ganhou a cena como palavra-chave das políticas de Educação Especial, embora não estivesse limitado a esse setor”. São considerados marcos dessa discussão a Declaração Mundial de Educação para Todos, publicada em 1990, pela Unesco, convocando-se todos os países a defenderem a universalização da Educação Básica com igualdade de acesso, e a Declaração de Salamanca, promulgada também pela Unesco, em 1994, mais uma vez defendendo a escola para todos.

A influência dos documentos internacionais é mencionada no âmbito local, como vemos no volume I da Proposta Curricular de São Bernardo do Campo:

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos retomou a Declaração dos Direitos do Homem (1948), trazendo discussões e mudanças progressivas e significativas para o interior das escolas, pois assegurava o direito à educação para todos os indivíduos, independente das diferenças individuais. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 51)

Nessa época, o Brasil vivia descontinuidades nas políticas governamentais. O então Presidente da República, Fernando Collor de Mello (1990-1992), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)²⁷, extingue a Secretaria de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação (MEC) e cria a Coordenação de Educação Especial na Secretaria de Educação Básica (Seneb) (GARCIA, 2004), que funcionou por aproximadamente dois anos. Após o *impeachment* de Collor, o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), do Partido Popular Socialista (PPS), assume e recria a Seesp, que em 1994 publica a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a qual divulgava ainda a proposta de integração educacional.

Segundo Garcia e Michels (2011), para organizar a política da Educação Especial, adota-se no Brasil o princípio da integração, já apresentado anteriormente. Apontam os autores que no mesmo período publica-se a Declaração de Salamanca, que já substituiria o princípio integracionista pelo inclusivista. No entanto, afirmam, citando Bueno (2008)²⁸, que houve um problema envolvendo a tradução da Declaração de Salamanca na primeira versão

²⁷ Serão citados ao longo desse capítulo os partidos políticos que exerciam o governo nos períodos em que as políticas de educação sofreram mudanças ou foram reafirmadas, não para avaliar as respectivas formas de governo, mas para destacar as continuidades e descontinuidades das políticas educacionais vividas em cada período, bem como relacionar as políticas do âmbito nacional com as locais.

²⁸ BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: _____; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

impressa divulgada no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), em 1994, mantendo-se uma orientação integradora como sinônimo de inclusiva. Em 2007, segundo os autores, essa mesma coordenadoria alterou a tradução, substituindo o termo integração por inclusão, que gerou “um dilema conceitual e de fundamentação política” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

No município de São Bernardo do Campo, no bojo dessas discussões e incoerências ocorridas no âmbito da política nacional, em 1991, são criados o projeto A Criança Diferente, “com o objetivo de atender as necessidades dos professores relativas ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças com necessidades educativas especiais” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 51), e o Programa de Estimulação Precoce, “um recurso criado pela Educação Especial para atender crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, com idade entre 0 a 6 anos” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 63).

Em 1992, a SE publica *Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEIs*, cuja “fundamentação estava apoiada nas pesquisas de Piaget, Vygotsky e Wallon” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 51). Aderindo a uma tendência neoescolanovista, como denominada por Saviani (2007), propõe-se no município a articulação de teorias que não necessariamente têm raízes na mesma compreensão de desenvolvimento humano como referencial para a educação escolar. Esse documento passa, então, a ser objeto de estudo na escola, por professores e diretores, sob a coordenação dos orientadores pedagógicos da SE. Nesse mesmo período, os psicólogos e fonoaudiólogos da equipe são responsáveis por organizar o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas, “realizando observações, orientações aos pais, encaminhamentos para a Saúde e fornecendo subsídios teóricos” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 51).

Em 1995, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assume a Presidência da República, com Fernando Henrique Cardoso, que é reeleito ao final de 1998 e assim permanece no poder até 2002. Em 1996, é promulgada a nova LDBEN 9.394, que indica a Educação Especial como modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente na rede regular. Analisa Saviani (2006) que essa lei atribui um lugar destacado à Educação Especial, ao dedicar-lhe um capítulo, em comparação com a Lei 5.692/1971 que tratava do assunto em um artigo.

Na política local, nesse período, o município passa pela gestão do PTB, de 1993 a 1996, sendo sucedido pelo PSDB, o mesmo partido do governo federal e do estado de São Paulo na ocasião²⁹.

No início da gestão do PSDB, na cidade, logo após a promulgação da LDBEN 9.394/1996, são estabelecidas novas diretrizes gerais localmente. Segundo consta na introdução da Proposta Curricular do município, “a Secretaria de Educação estabeleceu diretrizes educacionais e, dentre estas, ressaltava a importância de estabelecer procedimentos avaliativos tendo em vista o diagnóstico nas dificuldades a serem superadas no processo de ensino-aprendizagem”. O mesmo documento aponta que “a necessidade cada vez maior de adequar o ‘velho’ ao ‘novo’ justificou a prioridade dada à formação” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 52). Mas o que significava adequar o velho ao novo? Quais as consequências na significação da atividade do professor?

Em 1997, inicia-se um diagnóstico para definição de conteúdos a serem desenvolvidos e priorizados durante a formação continuada nas diferentes áreas. Os registros nos materiais consultados indicam que o modelo principal adotado é a contratação de assessorias para discutir os conteúdos referentes ao denominado, naquele período, Projeto Pedagógico Educacional (PPE), abordando temáticas relacionadas à organização do trabalho em áreas de conhecimento específicas, como a Língua Portuguesa e a Matemática, bem como relacionadas a organizações mais gerais, como a da rotina escolar.

Segundo o documento consultado, a estratégia de formação para as unidades escolares adotada era de socialização e de tematização de práticas, característica essa concebida como referência para profissionais da rede municipal até os dias atuais, como veremos na análise dos dados desta pesquisa.

Especificamente sobre as questões advindas das Políticas de Educação Inclusiva, ocorre no município, nesse período, “o seminário ‘A inclusão do Portador de Deficiência: Possibilidades e Limites’, integrando as áreas de ensino e discutindo conteúdos referentes às diversas posições teóricas frente à inclusão do deficiente no ensino regular.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 52).

De acordo com o histórico registrado no volume I da Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, o Programa Estimulação Precoce sofre oscilações na gestão municipal

²⁹ Cabe registrar que o destaque sobre o partido eleito no período não se vincula a qualquer análise qualitativa das ações desenvolvidas pelos mesmos, de poder público, mas limita-se a registrar a busca de alinhamentos nas medidas administrativas no âmbito federal, estadual e municipal.

anterior, sendo extinto em 1995, voltando a funcionar em 1996 dentro de uma Escola Municipal de Educação Básica Especial (Emebe). Na nova gestão municipal, em 1998, ganha uma unidade independente e passa a ser chamado de Centro Municipal de Apoio à Educação Especial.

No mesmo ano, tem início o Ensino Fundamental na rede municipal, com o processo de municipalização dos anos iniciais desse nível de ensino, até então sob a responsabilidade do governo do estado de São Paulo. Os processos de municipalização do Ensino Fundamental acontecem como consequência da criação e da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)³⁰, em 1996, e sua posterior implementação. Em São Bernardo do Campo, isso se consolida em 2004, quando todas as unidades de funcionamento dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental³¹ na rede pública dessa cidade tornam-se responsabilidade da instância municipal e 26 prédios públicos da rede de ensino estadual passaram a ser geridos pelo município.

Segundo Campos (2010, p. 105), a verba do Fundef “permitiu ao município, cujo PIB [Produto Interno Bruto] é um dos maiores do país, influenciando, portanto, na arrecadação de impostos e nos investimentos em educação, equipar muito bem as escolas de Ensino Fundamental I.”.

Campos (2010, p. 109) também aponta que

[...] as equipes escolares passaram a ter uma diversidade de profissionais: os [professores e diretores] conveniados do Estado, os concursados vindos da Educação Infantil, os concursados do Ensino Fundamental [municipal], os professores substitutos [contratados por seleção pública] e os estagiários [remunerados, advindos de convênios com Faculdades locais].

A LDBEN de 1996, em seu artigo 67, indicava que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos profissionais da educação, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira de magistério público, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de Trabalho” (BRASIL, 1996, p. 23).

Assim, em consequência da nova LDBEN e do Fundef, em 1998, é sancionado pela Administração municipal um novo Estatuto do Magistério. A carga horária dos professores

³⁰ Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo Nacional de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

³¹ Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no país, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a ser responsabilidade do município. O processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em São Bernardo do Campo teve início em 2010, consolidando-se em 2014, quando os primeiros alunos passaram a cursar o quinto ano de escolaridade nas escolas públicas municipais de São Bernardo do Campo.

passa a incluir oficialmente as HTPCs: 2 horas semanais para o professor de Educação Infantil e 3 horas semanais para o professor de Ensino Fundamental, entendidas como momentos formativos coletivos na escola. No mesmo período, regulamenta-se uma nova organização das equipes gestoras das unidades escolares, sendo compostas na ocasião por um diretor; um Professor de Apoio à Direção (PAD)³²; e um Professor de Apoio Pedagógico (PAP), na ocasião funções³³ essas ocupadas por professores concursados e submetidos a um processo de escolha pela equipe escolar, com regulamentação anual. Essas equipes, sobretudo sob a coordenação do PAP, eram responsáveis pelas ações formativas nas HTPCs:

De acordo com o Estatuto do Magistério do município, o diretor tem como atribuição “garantir, no âmbito escolar, os princípios democráticos e participativos, envolvendo toda a equipe escolar e população usuária na proposição de objetivos e ações para o Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar, bem como planejar organizar e coordenar em conjunto com os demais membros da equipe de gestão, reuniões pedagógicas e horários de trabalho coletivo”, mas na prática, nas escolas de Ensino Fundamental, geralmente são os PAPs que ficam a frente desse trabalho. (CAMPOS, 2010, p. 26)

Analisa Mazzeu (2011) que os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998), publicados pelo MEC nesse mesmo período, orientavam que a formação continuada deveria promover atualização e aprofundamento de competências necessárias à atuação docente, apoiada na reflexão sobre a prática e autoavaliação, alinhando-se, assim, as prescrições dos organismos internacionais.

Observa-se que as orientações da Secretaria Municipal de Educação buscaram pautar-se nos mesmos princípios propostos nos referenciais nacionais, conforme se lê no documento que sistematiza as orientações realizadas a partir de 1998 sobre o Ensino Fundamental no município, intitulado *Gestão Escolar – 1º Compêndio do Ensino Fundamental*:

Numa perspectiva atual de formação, propõe-se um modelo de trabalho que garanta o desenvolvimento de competências profissionais pautadas na articulação teoria-prática através da reflexão sobre a atuação profissional. Dentro desse modelo espera-se que os envolvidos no processo trabalhem em equipe; construam uma cultura colaborativa; gerenciem seu auto formação e valorizem a leitura e a escrita para o desenvolvimento profissional. Estes princípios serão fundamentais na construção de espaços efetivamente formativos entre os educadores de nossas escolas. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 58)

³² A partir de 2008, a função passou a ser denominada Professor Assistente de Direção, mantendo-se ainda a sigla PAD.

³³ Situação alterada pelo Estatuto do Magistério elaborado em 2008, com a criação do cargo de coordenador pedagógico, mediante provimento por concurso público, e novamente alterada em 2013, com a extinção do cargo provido por concurso público para a criação da função provida por seleção interna.

No mesmo ano do início da municipalização do Ensino Fundamental, uma reestruturação da equipe de orientação técnica também ocorre, deslocando profissionais da Educação Infantil para a recém-criada Seção de Ensino Fundamental. Com esses profissionais, são criados Grupos de Trabalho (GTs) para compartilhar experiências e organizar formações, bem como comissões para discutir temas como avaliação e progressão continuada, instrumentos de acompanhamento do trabalho escolar, educação para todos e inclusão (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004).

O objetivo dos GTs era também “formar multiplicadores que promovessem essas reflexões na escola”. O mesmo documento consultado também aponta que “as visitas da equipe técnica às escolas se constituíam em outros momentos formativos, mais próximos das unidades escolares, visando analisar e encontrar soluções conjuntas para problema de várias naturezas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 54).

Um dos GTs instituídos em 1999 com profissionais oriundos da Educação Infantil e da Educação Especial teve “a tarefa de traçar diretrizes únicas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais³⁴ nas escolas da rede municipal” (QUEIROZ JUNIOR, 2010, p. 16). A Secretaria de Educação Municipal instituiu, então, a partir dessas discussões, as diretrizes para a implantação de salas de recursos para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental municipal.

Cabe situar que os alunos com diagnóstico de TGDs, como denominado nos documentos da rede municipal, poderiam ser matriculados, pela normatização local, tanto nas unidades de ensino regular quanto nas unidades de Educação Especial. Nessa ocasião, buscando-se atender a algumas especificidades dessas crianças matriculadas no ensino regular, elas poderiam também participar dos Programas nos Centros de Apoio. Essas unidades atendiam crianças de 0 a 6 anos e somente os alunos com TGD tinham a possibilidade de continuar o atendimento mesmo quando já estavam no Ensino Fundamental.

Destaca-se ainda uma observação sobre a política de bolsas de estudo em escolas particulares adotada pelo município em 1999, que se estende até 2010, pela Lei municipal 4.753/1999, levando-se, ao longo de pouco mais de uma década, a três configurações no atendimento no município para as crianças com deficiência e com autismo: escolas especiais do município, escolas de ensino regular e escolas particulares por meio de bolsas de estudo.

³⁴ A expressão “necessidades educacionais especiais” foi utilizada oficialmente no Brasil, pela primeira vez, em 1986, na Portaria CENESP/MEC 69/1986 (MARTINS; LEITE, 2014).

Nesse contexto, repete-se no município a política predominante no restante o país. Sob a possibilidade de ainda serem mantidas ações exclusivas da Educação Especial, considerando que a legislação apontava a matrícula no ensino regular “preferencialmente” ou “sempre que possível”, a educação escolar das crianças com autismo no Brasil manteve-se predominantemente ofertada em instituições especializadas até recentemente. No documento publicado pelo MEC em 2010, sobre Transtornos Globais de Desenvolvimento, afirma-se que esses sujeitos não estavam, até então, nas classes regulares da educação pública:

Por se tratar de algo tão recente e por termos sido privados da oportunidade de atuar com estes alunos em nossas escolas, as estratégias até então construídas para garantir o direito dessas crianças à educação se encontram ainda em gestão. A maioria dos subsídios teóricos possui pouca ou nenhuma interface com a lógica da escola inclusiva, e as metodologias sugeridas em muitos deles dizem respeito a uma intervenção especializada e distante dos propósitos a que se presta a escolarização básica. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 31)

Nesse ínterim, no cenário nacional, em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB 2, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, para cumprimento das determinações já indicadas na LDBEN de 1996, reafirmando e detalhando as suas definições, como resultado dos debates que ocorriam no país, até então. Entre as reafirmações dessa resolução, consta que

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 1).

No entanto, ao mesmo tempo, em seu artigo 9º, aponta que as escolas poderiam

[...] criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL, 2001, p. 3)

Desta forma, os alunos da Educação Especial poderiam, extraordinariamente, ser atendidos em classes especiais, mantendo-se, concomitantemente, a estrutura de atendimento utilizada na lógica da integração.

Assim como nas políticas educacionais nacionais que indicavam a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, mas ainda apresentava possibilidades de organização dos sistemas com a lógica integracionista, o sistema local utilizou-se das duas situações na implementação de Políticas de Educação Inclusiva. Amparada pela CNE/CEB

2/2001, a Secretaria de Educação Municipal mantém classes especiais dentro das escolas regulares até 2010, herdadas da rede pública estadual no processo de municipalização do Ensino Fundamental em 1998, denominadas classes integradas.

Observa-se que sobre elas ocorre uma divisão das responsabilidades dentro do sistema, vivenciadas de 1999 a 2004: as classes integradas que funcionavam dentro das unidades escolares de ensino regular eram responsabilidade da Seção de Educação Especial. Só em 2004, a EOT do Ensino Fundamental passa a ser também responsável pelo acompanhamento dessas classes, recebendo novos técnicos e professores, conforme registros no volume I da Proposta Curricular.

Segundo documento produzido pela SE (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004, p. 13),

[...] com o recebimento desses alunos com necessidades especiais, houve necessidade de grande estudo, tanto técnico como prático, por parte da equipe técnica, para poder reorganizar o serviço e dar formação para o trio de gestão e professores destas classes.

Como registra Queiroz Junior (2010) em sua pesquisa no município, os professores especialistas que atuavam na rede municipal de São Bernardo do Campo, nas escolas de Educação Especial ou nos atendimentos educacionais especializados desenvolvidos nas salas de recursos ou nas classes integradas do Ensino Fundamental, eram divididos em três grupos, por área de atuação e formação: deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência visual. As crianças com autismo eram atendidas pelos professores especialistas em deficiência intelectual.

Durante todo esse período, a gestão municipal é marcada pela permanência do mesmo prefeito, ou vice-prefeito, embora com legendas partidárias diferentes. Após a gestão do PSDB, de 1997 a 2000, o prefeito é reeleito em 2001, desta vez pelo PPS, mas alegando questões de saúde, deixa o governo municipal em 2003, quando assume o vice-prefeito vinculado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), sendo eleito novamente prefeito em 2005 e permanecendo na gestão da cidade até o final de 2008. Esse apontamento tem a função apenas de destacar que, embora com legendas partidárias diferentes, as mesmas pessoas ocuparam os cargos de prefeito, bem como assinalar que o governo local não era exercido pelo mesmo partido político que assumiu o governo federal.

Na instância federal, o Partido dos Trabalhadores (PT) assume em 2003. Sob influências das discussões internacionais, o novo governo propõe documentos orientadores sobre a educação inclusiva. Garcia e Michels (2011) apontam que a Convenção de Guatemala,

em 2001, e a Convenção de Nova Iorque, em 2006, entre outras, intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação, influenciando as orientações também na educação brasileira.

Nesse contexto, em 2003, o MEC lança o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Uma Ação Formativa para Gestores e Educadores das Redes Públicas Estaduais e Municipais, visando apoiar a constituição de sistemas inclusivos, indicando a inserção de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação em classes regulares. Em 2004, o governo federal lança também a cartilha *O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*.

Especificamente sobre a educação escolar de crianças com autismo, no ano seguinte, o MEC, por meio da Seesp, ao lançar edições revisadas de uma coleção chamada Saberes e Práticas, com nove fascículos voltados a questões de inclusão na rede regular de ensino da Educação Infantil dos alunos na época identificados como alunos com necessidades educacionais especiais, publica entre eles um caderno intitulado *Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo*, sob a coordenação de Monte e Santos (2004), com o propósito de servir como orientação e fonte de consulta para professores.

Há no documento incoerências em relação às tentativas de superação de discursos integracionistas, como por exemplo a indicação de que a decisão sobre a inclusão de uma criança com autismo em turmas regulares seja tomada considerando a possibilidade de inseri-la em uma turma com aproximação da sua faixa etária e ao mesmo tempo com nível de desenvolvimento semelhante ao dela, e ainda que não sejam permitidas situações comportamentais que comprometam a convivência da criança (MONTE; SANTOS, 2004, p. 26).

A Associação dos Amigos do Autista (AMA) de São Paulo³⁵ participou da consultoria para a elaboração desse material, adotando-se o método Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) (tratamento e educação de crianças autistas e com problemas de comunicação correlatos), desenvolvido na década de 1960 nos Estados Unidos.

O método, conforme descrito no fascículo, parte de uma avaliação chamada de Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) para levantar sobre a criança seus “pontos fortes e de

³⁵ A AMA de São Paulo foi primeira escola criada para atender exclusivamente alunos autistas em território brasileiro, fundada por um grupo de pais de crianças autistas, promovido pelo Dr. Raymond Rosenberg, em agosto de 1983 (BRAGIN, 2011).

maior interesse, suas dificuldades e, a partir desses pontos, montar um programa individualizado” (MONTE; SANTOS, 2004, p. 9), gerando um coeficiente de desenvolvimento. Sugere-se no material que a aplicação dessa avaliação seja feita por um professor especialista.

Orienta-se também a utilização de tabelas com habilidades cujo desenvolvimento deveria ser promovido. As tabelas contêm elementos relacionados às seguintes áreas: Atividade de Vida Diária (AVD); cognitiva-verbal; coordenação motora fina; coordenação motora grossa; coordenação olho-mão; percepção; performance cognitiva; e imitação (MONTE; SANTOS, 2004, p. 37).

Sobre o estabelecimento da comunicação entre professor-aluno, o fascículo indica como ideal que inicialmente “o professor se dirigisse ao aluno com poucas palavras, claras e concretas; de preferência no começo apenas com substantivos”. (MONTE; SANTOS, 2004, p. 29). Orienta-se a criação de um sistema de comunicação individualizado, visando à independência da criança, baseado na linguagem não verbal, com objetos concretos ou figuras. Indica-se organizar um painel com objetos ou figuras relacionadas às atividades do dia, assim como um sistema de cartões para que possa mostrar suas necessidades ou pedir algo.

O documento ressalta que, embora nem o currículo oficial, nem a rotina da turma devesse ser alterada para receber a criança com autismo, deve-se introduzir atividades que promovam a interação desse aluno com os demais.

Orienta-se o controle das situações ambientais e a oferta de estímulos paulatinamente para diferentes circunstâncias, tais como no revezamento de períodos de aprendizagem com períodos de descanso; na priorização de brincadeiras estruturadas, em lugar de brincadeiras livres; ao ensinar o estabelecimento de relações por meio do conceito de igual, trabalhado pelo pareamento de objetos, iniciando-se com poucos pares e objetos concretos, para, a partir de então, trabalhar a ideia de diferente; na utilização de elementos de apoio à organização, como, por exemplo, criar referências (pequenas orientações que indiquem, por exemplo, onde colocar o copo, o prato, etc.), limites (barreiras físicas para delimitar a direção esperada do movimento, por exemplo, nas atividades de educação física) e contadores (por exemplo, moedas e pedras que apoiem a criança na definição do número de repetições de uma atividade).

Por fim, o material apresenta também orientações para os casos de alunos atendidos em classes especiais, ressaltando-se a organização de situações de ensino-aprendizado mais individualizadas nessas situações.

No mesmo período, observa-se pelo histórico da educação inclusiva de São Bernardo do Campo que incoerências também foram vivenciadas. No que se refere ao *lôcus* do atendimento e na organização dos serviços para a educação das crianças com deficiências e com autismo, as indicações do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade não se consolidaram de imediato. Em janeiro de 2005, as unidades escolares do município recebem o documento *Definindo Conceitos e Procedimentos para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, da Secretaria de Educação local, com objetivo de “explicitar os parâmetros de atendimento à essa população” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 8, sic.).

Com a necessidade de complementar as orientações quanto às adaptações, aos apoios, recursos e serviços disponíveis na rede municipal, em 2006, é publicado o documento *Validação Caderno de Educação Municipal – Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços*, que tratava das situações para o atendimento de todas as crianças no ensino regular e ao mesmo tempo estabelecia procedimentos para encaminhamentos para as escolas de Educação Especial e respectivos serviços, bem como da possibilidade da oferta das Bolsas de Estudo para a Educação especial em escolas da rede particular “quando não possível o atendimento das necessidades do aluno nos recursos existentes na rede municipal” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2006, p. 51).

Nesse período, em São Bernardo do Campo, a SE dava andamento à elaboração da Proposta Curricular do Município, iniciada em 2003. De acordo com Campos (2010), o processo instituído pela SE apresentou problemas nos mecanismos de participação dos educadores, assim como os tempos definidos não permitiam o aprofundamento das discussões, sendo questionado pela EOT em diferentes momentos. O volume I da Proposta Curricular é publicado em 2004 e os cadernos do volume II, em 2007, organizados em Introdução, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Tecnologia, Informação e Comunicação.

O caderno referente à Educação Especial está organizado em duas partes: Educação de Alunos Surdos e Educação de Alunos com Deficiência Mental, Surdocegueira, Deficiência Múltipla e Condutas Típicas. A diferenciação entre as duas partes foi justificada pela necessidade de orientações didáticas específicas para o trabalho com o ensino de Libras como

primeira língua e de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, agrupando-se, então, as orientações para o trabalho com os demais sujeitos participantes da Educação Especial na segunda parte do documento. A segunda parte do documento

[...] apresenta uma proposta curricular funcional baseada na denominada abordagem ecológica, cujo modelo de trabalho pedagógico privilegia a implementação de atividades significativas ligadas à vida dos alunos nos eixos: escolar, familiar, do trabalho, do lazer e da comunidade (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007b, p.15).

Cabe aqui assinalar que a abordagem conceitual do atendimento de alunos com diagnóstico de autismo no arcabouço de “Condutas Típicas”, localizada na segunda parte do documento, pode denotar significações imprecisas ou de ordem psicopatológicas para o TEA. Traremos mais especificamente sobre as possíveis significações sociais do TEA no capítulo a seguir.

Nas orientações gerais da segunda parte da Proposta Curricular da Educação Especial de São Bernardo do Campo (2007b, p. 223), indica-se a adoção do modelo de proposta curricular funcional: “A abordagem funcional, proposta por Brown, Certo e Gruenewald (1979)³⁶ nos Estados Unidos, pressupõe a realização de atividades significativas segundo a idade cronológica dos alunos no ambiente natural”. Adotando-se esse modelo, sugere-se que a proposta de trabalho favoreça que o educando seja “o mais independente possível” e que o professor dê ênfase “aos comportamentos comunicativos num contexto de habilidades práticas – atividades de vida diária, escola, trabalho e lazer” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007b, p. 224). Tal perspectiva não necessariamente remete a atividade do professor ao desenvolvimento dos sujeitos em relação às máximas possibilidades humanas, ao seu psiquismo, à sua personalidade, mas a direcionava para a adaptação deles às atividades cotidianas imediatas.

O eixo *escolar* na segunda parte da Proposta Curricular da Educação Especial apresenta orientações para o trabalho com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Educação Física Adaptada e Arte, indicando-se o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Concomitantemente a esse período de elaboração dos diferentes volumes da Proposta Curricular, a Secretaria Municipal de Educação contratou assessorias para a elaboração de

³⁶ BROWN, L. et al. Using the characteristic of current and subsequent least restrictive environment as factors in the development of curricular content for severely disables learners. **AAESPH Review**, Seattle – EUA, n. 4, p. 404-424, 1979.

cadernos pedagógicos para o Ensino Fundamental, em 2003³⁷; para ministrar cursos com o objetivo de implantar o material didático de Língua Portuguesa *Estudar pra valer!*, em 2005, e para a elaboração de material didático para as demais áreas de conhecimento, em 2006³⁸. Ainda que não tenha sido o foco da SE nos investimentos formativos, na ocasião, de acordo com a pesquisa realizada por Campos (2010), as equipes de gestão relatavam problemas como a organização do plano de ação pelos professores³⁹ e dificuldades para a realização do trabalho inclusivo.

Há professores que compreendem o direito de todos, mas não sabem como lidar com os alunos; há outros que reclamam explicitamente que não querem assumir salas onde há alunos com determinado tipo de deficiência⁽¹⁴⁹⁾⁴⁰; há também os que se sentem tocados pela necessidade desses alunos e acabam aceitando-os como uma espécie de caridade, mas a dificuldade maior é identificar os conhecimentos dos alunos e suas possibilidades em termos de aprendizagem para reorganizar o currículo, além da dificuldade nas relações que se estabelece com esses alunos. (CAMPOS, 2010, p. 119)

A autora aponta ainda que a inclusão de todos os alunos nas classes comuns gerou “muitos problemas, uma vez que não houve um amplo debate e ações formativas sobre o currículo necessário para atender a diversidade que caracteriza o alunado” (CAMPOS, 2010, p. 120). Segundo essa autora, as equipes de gestão apontavam também dificuldades dos professores ingressantes, que demandavam um acompanhamento diferenciado.

Especificamente sobre a educação inclusiva de crianças com autismo, segundo informações obtidas com profissionais da EOT, de 2000 a 2005, houve contratações pela SE de assessorias para a discussão, tendo como público-alvo os próprios técnicos e as equipes das escolas de Educação Especial (informação verbal)⁴¹. Além disso, os profissionais participavam de discussões com o então denominado Grupo Ponte, da Pré-Escola Terapêutica

³⁷ Conforme Campos (2010, p. 111): “[...] no exercício de suas atribuições, as orientadoras pedagógicas da EOT apresentaram pareceres após análise dos cadernos pilotos, apontando a inadequação destes por apresentarem uma concepção de trabalho diferente daquela que vinha sendo constituída com a rede [...]. Depois da elaboração de muitos pareceres e discussões das orientadoras pedagógicas com a administração, o contrato com a empresa foi rescindido”.

³⁸ Com a mudança do governo municipal, no final de 2008, o material não foi publicado.

³⁹ “De acordo com o Caderno de Validação – Gestão Escolar (PMSBC, 2004), [...] os professores devem elaborar e executar seus planos de ação flexíveis e articulados ao PPP, levando em consideração características e necessidades educacionais de seus alunos” (CAMPOS, 2010, p. 118).

⁴⁰ Conforme nota da autora: “⁽¹⁴⁹⁾ Os casos psicóticos parecem ser os mais difíceis” (CAMPOS, 2010, p. 119).

⁴¹ Informação fornecida por psicólogos da EOT da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, consultados em fevereiro de 2014 e março de 2015 sobre o histórico das formações na rede municipal da educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Lugar de Vida⁴². Observa-se, portanto, que as discussões centraram-se nos técnicos e nos professores especialistas para o desenvolvimento de formadores multiplicadores para o âmbito escolar, à medida que os casos atendidos eram discutidos nas unidades escolares. Segundo os mesmos profissionais, de 2006 a 2008, foram desenvolvidas formações com encontros mensais, pelos psicólogos e fonoaudiólogos da equipe da SE, para as equipes gestoras e os professores do ensino regular, denominadas “Práticas e Saberes”, nas quais se discutiam as questões da inclusão, entre elas, as particularidades dos alunos com autismo.

Como já mencionado, muitas das mudanças nas Políticas de Educação Inclusiva no Brasil foram impulsionadas por discussões internacionais. Em 2006, em âmbito internacional, é aprovado em assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) o texto da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência.

Em 2007, o Presidente da República sanciona o Decreto 6.094, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados”. (BRASIL, 2007a, p. 1). No mesmo ano, o MEC lança o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que disponibiliza às escolas públicas de ensino regular conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado, cabendo ao sistema de ensino a disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como do professor para atuar no AEE.

Conforme recuperam Garcia e Michels (2011), nos anos finais da década (de 2008 a 2010), ocorrem as mudanças nas diretrizes da política para a Educação Especial no Brasil. Em 2008, o MEC publica a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE – EI/2008), documento que orienta que a Educação Especial para alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação ocorra de maneira articulada ao ensino regular e às classes comuns, explicitando a contraposição ao desenvolvimento da Educação Especial como serviço substitutivo. Os documentos nacionais substituíram a

⁴² Conforme descrição em meio eletrônico: “O Lugar de Vida iniciou suas atividades em 1990, como um serviço do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSA-IPUSP) [...], oferecia inicialmente atendimento terapêutico e educacional para crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (autismo e psicose), além de outros quadros psíquicos graves. [...]. Em 2008, o Lugar de Vida deixou a universidade para atender melhor à demanda crescente de crianças e adolescentes com problemas psíquicos, não mais apenas aqueles com TGD, bem como a de estudantes e profissionais interessados em obter formação em Educação Terapêutica.”. Disponível em: <<http://www.lugardevida.com.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

terminologia *necessidades educacionais especiais* para a caracterização do público-alvo da Educação Especial, como usado até este período.

De acordo com Leite, Borelli e Martins (2013, p. 68), na revisão das proposições também se substitui o termo *adaptação curricular*, usado nos *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1999) por *adequação curricular*, “uma vez que adaptação curricular foi entendida em grande medida como empobrecimento de currículo, dando uma conotação negativa à sua utilização”.

Em 2009, são publicados o Parecer CNE/CEB 13 e a Resolução CNE/CEB 04, instituindo as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, delimitando-se o público-alvo já citado. No ano de 2011, o MEC extingue a sua Seesp, transferindo suas competências para a Secretaria de Educação de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Bezerra (2013) analisa os riscos de tal opção, submetida muito mais a uma conveniência financeira e administrativa do que aos princípios de unidade das ações, podendo relegar, a segundo plano, discussões específicas que ainda se fazem necessárias.

Nesse mesmo período, em 2010, o MEC, ainda por meio da Seesp, lança a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar*, contando com um caderno intitulado “Transtornos Globais de Desenvolvimento”, de autoria de Belisário Filho e Cunha, a fim de “contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 7), voltado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

O material apresenta as diferentes compreensões do autismo ao longo do tempo e uma descrição dos quadros inclusos na categoria TGDs, de acordo com a classificação adotada. Nesse documento, toma-se o desenvolvimento da Função Executiva, da Teoria da Mente e da Cognição Social (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; BOSA (2002); BOSA; CALLIAS, 2000)⁴³, mutuamente relacionados, como aspectos importantes para a discussão das práticas escolares na educação dessas crianças, sendo a escola diretamente implicada no desenvolvimento dessas funções mentais em todos os seus alunos.

⁴³ Os conceitos de Função Executiva, Teoria da Mente e Cognição Social como aportes explicativos para a compreensão dos sujeitos com autismo serão apresentados no capítulo posterior.

O fascículo traz orientações, sobretudo para as situações de crianças com autismo que não fazem uso da comunicação verbal, por se entender que são esses sujeitos que mais desafiam a escola na organização do trabalho pedagógico.

Aponta-se no mesmo documento a necessidade de constituição de um certo nível de previsibilidade da experiência escolar para a criança, por meio de antecipações. Isso acarreta uma organização de rotina, desde o acolhimento, o mais próximo possível do que será vivenciado no cotidiano, evitando-se ações iniciais muito individualizadas e diferenciadas, tais como a permanência em espaços da escola que não estejam sendo usados por sua turma, cabendo, então, buscar o equilíbrio entre o acolhimento das necessidades desse aluno e a vivência do dia a dia da escola.

Orienta-se que as estratégias de comunicação devem ser relacionadas às situações reais a serem experimentadas pela criança. Sugere-se a utilização de recursos de apoio visual, como fotos, que lhes permitam fazer antecipações e saber o que é esperado, assim como oferecer atendimento às suas necessidades e oportunidade de fazer escolhas, sempre acompanhadas da verbalização pelo professor e pelas demais crianças. Indica-se que esse tipo de material seja criado para situações de uso com a turma e não só individualmente.

A intervenção também pelos pares da turma é apontada como uma importante estratégia, com a organização de escalas de revezamento na formação de duplas, bem como com a organização de situações de interesse, conciliadas com o envolvimento de outros alunos.

Ao tratar da avaliação das crianças com autismo, o fascículo publicado em 2010 indica a adoção de um registro descritivo do desenvolvimento do aluno, abordando os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, tendo em vista não só as áreas de conhecimento e os conteúdos específicos, ou seja, sem excluir os aspectos sociocognitivos. No entanto, o documento ressalta que não se trata de realizar uma distinção de objetivos e instrumentos avaliativos ao adotar-se esse registro para a criança com autismo, mas remete à necessidade de revisão e adequação dos instrumentos de avaliação de todos os alunos.

Em relação ao documento orientador sobre a educação escolar das crianças com autismo, publicado também pelo MEC em 2004, podem ser destacados como diferenças entre os dois documentos os pressupostos teóricos adotados, as orientações sobre a constituição da comunicação professor-aluno no ambiente escolar, com ênfase na consideração do papel dos pares, bem como nos instrumentos de avaliação. Aspectos específicos relacionados às

significações do transtorno abordadas pelo documento publicado em 2010 serão destacados no próximo capítulo desta dissertação.

Mais recentemente, como já mencionado na introdução desta pesquisa, a Nota Técnica 24 foi expedida pelo MEC para orientações aos Sistemas de Ensino referentes à implementação da Lei 12.764, que instituiu uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Estabelecendo-se relações com a história local, no mesmo ano do PNEE-EI/2008, ocorrem as eleições municipais, sendo eleito em São Bernardo do Campo um prefeito do mesmo partido que o do governo federal (PT), em 2009. São, então, anunciadas mudanças na Educação Especial no âmbito municipal, para a realização de ajustes no sistema visando ao alinhamento e à consonância com a política nacional orientada no PNEE-EI/ 2008. “A diretriz anunciada pela SE-SBC (Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo) pauta-se em uma perspectiva inclusiva e não mais integracionista” (FAGLIARI, 2012, p. 166). Foram focos das mudanças anunciadas, como já apontado no início deste capítulo, sobretudo, o *locus* do atendimento e a organização do AEE.

Nesse mesmo ano, ainda, a SE contrata uma assessoria para “analisar a política de Educação Especial herdada de outras administrações” (FAGLIARI, 2012, p. 179).

Em 2010, não havia mais a possibilidade de o munícipe solicitar uma nova vaga nas escolas municipais especiais particulares, por meio de bolsa custeada pelo município, como ocorria até então, porém ainda foram renovadas bolsas já cedidas até aquele ano, por meio das Resoluções municipais 32/2010 e 30/2011.

Nesse mesmo período, são extintas as matrículas novas nas Emebes, por meio da Resolução municipal 30/2010, e depois pela Resolução 20/2011. Afirma Fagliari (2012, p. 168) que, pelas resoluções municipais do período, embora com textos lacônicos, a única escola de Educação Especial que continua com a possibilidade de efetivação de matrícula é a Emebe, “que atendia alunos surdos, ainda que algumas restrições fossem anunciadas”. Houve, então, um processo de transferência de alunos da Educação Especial, tornando-a não mais como uma modalidade de ensino, e, sim, um recurso. Com exceção da escola para surdos, as Emebes passam a atender alunos a partir dos 16 anos. Nesse ano, realiza-se a transição dos alunos das classes integradas que ainda existiam no Ensino Fundamental para as turmas regulares, por meio do chamado Projeto Transição, organizado por um GT da EOT:

Além da questão estrutural – salas reduzidas, o estagiário de apoio para auxiliar o professor e o professor da educação especial para trabalhar no atendimento educacional especializado e em parceria com o professor da classe comum –, investiu-se em um trabalho sistematizado com o professor da classe comum para que ele pudesse rever um pouco o seu fazer do dia a dia, colocando a pedagogia a favor da inclusão. (FAGLIARI, 2012, p. 186)

Os professores especialistas excedentes das Emebes foram encaminhados para atuar no AEE, no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na EJA. Deixaram de ter titularidade definida por escola, tornando-se ligados à Seção de Educação Especial, passando a denominar de “escola-sede” a unidade de atuação, e, caso fosse necessário, atuariam também em unidades da região de abrangência (FAGLIARI, 2012).

Os Centros Municipais de Apoio ligados à SE, até então, são reformulados: o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual passa a ser denominado Serviço de Apoios às Pessoas com Deficiência Visual (SAPDV) e o Centro Integrado de Educação Especial torna-se o Centro Municipal Integrado de Educação Básica (Cimeb), sediando também o primeiro Centro de Atenção Psicossocial Infantil (Capsi), ligado à Secretaria de Saúde, o Serviço de Reabilitação Neurológica e o Núcleo Especializado em Aprendizagem (NEA)⁴⁴, delineando-se assim as intenções de uma política intersetorial (FAGLIARI, 2012).

Em 2010, a EOT passa a ser dividida em duas equipes distintas – a de orientadores pedagógicos e a de orientação técnica (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, etc.) – e é realocada para o Cimeb, justificando-se maior possibilidade de articulações com os profissionais da saúde na proposta de desenvolvimento da política intersetorial⁴⁵ (FAGLIARI, 2012).

Em 2009, reafirma-se na rede municipal que o AEE, no Ensino Fundamental, deveria ocorrer no horário de contraturno, reforçando o caráter suplementar à educação desse atendimento⁴⁶. Como aponta Fagliari (2012, p. 177), “segundo essa diretriz, o município poderia se beneficiar do financiamento do FUNDEB oriundo das diretrizes do Decreto nº 6.571/08”.

⁴⁴ O Núcleo Especializado em Aprendizagem (NEA) era vinculado à Faculdade de Medicina da Fundação do ABC.

⁴⁵ Em termos de organização das equipes, em 2014, a EOT voltou a subordinar-se às chefias da educação básica, não mais se vinculando diretamente à Seção de Educação Especial, embora a divisão de espaços físicos e reuniões em relação às orientadoras pedagógicas tenham sido mantidas.

⁴⁶ Conforme citado na seção inicial deste capítulo, os documentos orientadores do AEE, no município em 2013, sinalizam a possibilidade do desenvolvimento de Ação Colaborativa, de acordo com o caso, ou seja, a possibilidade de uma atuação do professor de AEE conjuntamente com o professor do horário regular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013, p. 11).

Em 2011, com base na experiência do projeto Transição, já mencionado, o projeto Incluindo, desenvolvido por um GT com profissionais da EOT e orientadoras pedagógicas, acompanhado por chefias da Educação Básica e da Educação Especial, promove a transição dos alunos da Educação Especial para turmas de escolas do Ensino Fundamental.

No Projeto Incluindo, havia a proposição de um conjunto de alunos que tiveram suas trajetórias escolares exclusivas ou parciais em escolas especiais, objetivando lhes favorecer o acesso e a permanência nas classes comuns. Como resultado dessas ações, os alunos da EMEBE Marly Buissa Cheidde foram matriculados nas classes comuns de 14 escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo. (FAGLIARI, 2012, p. 190)

Fagliari (2012, p. 239, sic) analisa ainda que em São Bernardo do Campo:

O processo de inserção do público alvo que frequentava as classes integradas e a escola especial nas classes comuns evidenciaram algumas particularidades. Até o término da coleta de dados para essa pesquisa, deflagrou-se nesse sistema de ensino real e concreto, atravessado por histórias e contradições, que a perspectiva veiculada pelo governo federal – que orienta a matrícula do público alvo na classe comum e o atendimento educacional especializado no contra turno – não havia sido suficiente para propiciar a inclusão escolar desses alunos que necessitavam de apoios intensos e contínuos em virtude de seus agravamentos.

Retomemos, no processo de mudança do *lôcus* e da reorganização do AEE, como se configurou especificamente o atendimento das crianças com o diagnóstico de autismo em São Bernardo do Campo. Como já apontado, até 2010, as crianças com autismo poderiam ser matriculadas nas escolas particulares especializadas por meio de bolsas de estudos, nas escolas municipais de Educação Especial ou nas escolas municipais de Ensino Fundamental; a partir de então, todas as famílias que procuram o sistema público municipal são encaminhadas à oferta do ensino em classes regulares.

Em relação aos serviços complementares, até 2008, esses alunos matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental poderiam também participar dos Programas nos Centros de Apoio, como também já foi mencionado. A partir de então, considerando as diretrizes do AEE, o atendimento ocorre na própria unidade escolar. Como destaca Fagliari (2012), os professores da área de deficiência intelectual continuam sendo os responsáveis por atender os alunos com TEA.

Em relação às formações, cabe destacar informações do estudo de Queiroz Junior (2010), com o objetivo de analisar as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, entre os anos de 2005 e 2009. Segundo essa pesquisa, em 2008, foi realizada no município a contratação de uma assessoria para a discussão do trabalho com alunos com TGD, tendo como público-alvo os professores

que atuassem em salas de recursos ou que atuassem em itinerância; e, em 2009, uma nova contratação ocorreu envolvendo desta vez a EOT, além dos professores da Educação Especial que tivessem tais alunos.

Ao entrevistar professores da Educação Especial sobre as formações gerais que receberam, Queiroz Junior (2010, p. 7) constatou necessidades formativas “relacionadas tanto às questões não contempladas na formação inicial quanto às mudanças no contexto educacional, mais especificamente aquelas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008”. Com essa perspectiva, o autor analisou que “as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação ao longo dos cinco anos pesquisados, por diferentes razões, não se configuraram numa linha formativa que auxiliasse os professores na organização e estruturação do serviço no município.”

Ainda assim, aponta Queiroz Junior (2010, p. 92), sobre as diferentes formações contratadas pela SE entre 2005 e 2009:

Podemos distinguir, com base nas justificativas apresentadas pela Secretaria de Educação para a contratação de formações, dois movimentos distintos: um compreendido pelas propostas desenvolvidas em 2006 e outro em 2008/2009. O primeiro associado a um modelo médico pedagógico, que privilegia o atendimento especializado e a adequação dos alunos com necessidades educacionais especiais às propostas desenvolvidas pela sala comum da escola regular e a outra, que busca o movimento de transformação da escola regular para o atendimento a todos os alunos.

Após esse período, entre 2011 e 2013, a Secretaria de Educação Municipal publicou documentos sobre o AEE, com diretrizes gerais. Os documentos tratam do ingresso no AEE, da indicação do profissional de apoio nas turmas regulares dos alunos com deficiências e com TGDs, bem como estabelece o “estudo de caso” como um instrumento metodológico do AEE, orientando a organização de planos trimestrais individuais para o atendimento.

Embora haja a indicação de que o acompanhamento dos planos de AEE deva ser realizado pelo coordenador pedagógico da unidade escolar, ao longo desse período a SE optou por organizar encontros formativos sistematicamente somente com os professores de AEE, convidando ou convocando os coordenadores pedagógicos eventualmente. A partir de 2014, anuncia-se que a interlocução da Seção de Educação Especial não ocorreria só diretamente com os professores especialistas, mas juntamente com as coordenadoras pedagógicas das unidades escolares.

Ainda que buscando reformulações estruturais para a transição de uma política integracionista de Educação Especial para uma perspectiva Inclusiva, os cadernos que

compõem a Proposta Curricular do município não foram reformulados ou atualizados para concretizar nos documentos oficiais uma nova significação para a educação inclusiva, até o período da realização da pesquisa. Da mesma forma, embora a assessoria contratada em 2014 para a formação sobre a educação de autistas aponte a necessidade de observáveis sobre o desenvolvimento desses sujeitos – como aprofundaremos no capítulo 5 –, não se realizou até o término desta pesquisa uma discussão sobre a relação de tais observáveis com aspectos metodológicos na atividade do professor.

Por fim, sobre os investimentos formativos da Secretaria de Educação Municipal, cabe destacar que, em 2010 e 2011, o novo governo promoveu a oferta de cursos de pós-graduação com vagas disponíveis para gestores escolares, professores, orientadores pedagógicos e EOT, por meio de convênio com a Universidade de São Paulo. Um dos cursos ofertados é o de Especialização em Educação Inclusiva, cujo programa contempla as seguintes disciplinas e respectivas cargas horárias (Quadro 1):

Quadro 1 – Programa do curso de especialização em Educação Inclusiva ofertado pelo município

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Educação Especial, fundamentos e Políticas na Perspectiva Inclusiva	8h
Aspectos sociais e inclusão: multiculturalismo	8h
Psicologia do desenvolvimento e a aprendizagem: implicações pedagógicas	8h
Metodologia do trabalho científico	16h
Anatomia, fisiologia e patologia do sistema nervoso central e locomotor	8h
Currículo, planificação e investigação das atividades curriculares na área da deficiência mental/intelectual	32h
Causas da deficiência intelectual e alterações sensoriais e motoras	8h
Avaliação pedagógica do indivíduo com deficiência intelectual/mental	8h
Deficiência e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual/mental	8h
Anatomia, fisiologia e patologia do sistema visual	8h
Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência visual	8h
Baixa visão: avaliação e desenvolvimento da eficiência	8h
Métodos, técnicas e recursos para a educação do aluno com deficiência visual (cegueira e baixa visão) – sistema Braille – alfabetização e sorobã	32h
Sistema Braille – alfabetização	8h
Orientação e mobilidade	16h
Anatomia, fisiologia e patologia do sistema da audição	8h
Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência auditiva/surdez	8h
Métodos, técnicas e recursos para o ensino de alunos com deficiência auditiva/surdez	32h
Oralismo e Libras	32h
Anatomia, fisiologia e patologia do sistema nervoso central e aparelho locomotor	8h
Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência física	8h
Métodos, técnicas e recursos para o atendimento de alunos com deficiência física	32h
Novas linguagens e tecnologias assistivas	16h
Avaliação pedagógica do indivíduo com deficiência física	16h

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações apresentadas no programa de curso distribuído aos alunos.

Assim, observa-se que o programa do curso de especialização, desenvolvido entre 2010 e 2011, promove discussões específicas sobre a deficiência e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual/mental; da pessoa com deficiência visual; da pessoa com deficiência auditiva e surdez e da pessoa com deficiência física; mas não indica explicitamente discussões sobre a educação de crianças com autismo.

Como já mencionado, em 2014, é proposto no município um curso sobre a educação escolar de crianças com diagnóstico de autismo, tendo como público-alvo professores das turmas regulares, professores de AEE, equipes gestoras e técnica, previsto para acontecer em 2014 e 2015, conforme documento interno intitulado Planejamento SE 1 – 2013-2016. Chamou-nos a atenção o fato de o título da formação no plano da SE inicialmente ser Formação em AEE para Alunos com Autismo, ou seja, embora também voltada ao professor da turma regular, remetia à ideia da discussão do atendimento educacional especializado, mas não necessariamente articulado ao trabalho no cotidiano escolar. No entanto, ao divulgar as vagas do curso no período de inscrição, o título foi alterado para Formação com o Centro de Educação Terapêutica (Lugar de Vida) Destinada aos Profissionais da Educação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014c), dando indicativos, portanto, de que os conteúdos abordados seriam ampliados.

O curso foi oferecido no segundo semestre de 2014, com seis encontros realizados no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cenforpe), por meio da assessoria do Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, já contratado anteriormente. Mais detalhes sobre o curso são apresentados no capítulo 5.

Por fim, cabe registrar que, no âmbito nacional, no mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024, pela Lei 13.005. O PNE desta década apresenta em sua meta de número 4:

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, 2014, p. 9, grifos nossos)

Vê-se, assim, a polêmica opção por manter o termo *preferencialmente* nos textos que se referem à educação inclusiva no Brasil, que ainda intenta, em meio a essas incoerências, superar ações integracionistas. Da forma como havia sido votado na Câmara dos Deputados, nas etapas anteriores do processo de aprovação, o plano deixava explícito que todas as

crianças seriam matriculadas na rede regular de ensino; porém, após debates envolvendo entidades tradicionais no atendimento de pessoas com deficiência, o próprio MEC propôs nova redação a essa meta.

Há controvérsias no debate sobre a duplicidade dos lócus do atendimento, como, por exemplo, Garcia e Michels (2011), que criticam a possibilidade da permanência da escola especial pela continuidade da lógica dualista da integração-segregação; já Martins e Leite (2014) entendem que reconhecer as necessidades específicas de todo e qualquer aluno numa perspectiva inclusiva requer prover atendimento às situações de uma pequena parcela que precise de locais e instrumentos diferenciados.

Observa-se, portanto, um longo percurso de dualidades na implantação das Políticas de Educação Inclusiva e do atendimento aos alunos com diagnóstico de TEA. Ao longo da história da implantação de políticas inclusivas no contexto local, observam-se as articulações entre o geral e o particular, expressos neste capítulo nos destaques sobre os movimentos e documentos que influenciaram as políticas nacionais, que por sua vez se desdobraram, mais cedo ou mais tarde, nas políticas municipais.

3.3 Análise Crítica sobre a Implantação de Políticas de Educação Inclusiva e o Atendimento aos Alunos com Autismo

O ponto de partida para a discussão sobre as articulações entre o histórico das Políticas de Educação Inclusiva e a constituição de sentido pessoal pelo professor nos processos formativos é a análise de Saviani (2006) de que a organização escolar e a legislação são produtos da sociedade na qual entram em interação e que, por se tratar de uma sociedade de classes, “essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola quanto da legislação” (SAVIANI, 2006, p. 227).

Com essa premissa em mente, destaca-se que a Educação Especial no país passou por reformas, alterando sua concepção, as especificações do seu público-alvo, o lugar onde ocorre o ensino de seus sujeitos, bem como as propostas voltadas aos mesmos. As leis e resoluções nacionais ao longo do tempo apresentaram lacunas ou contradições entre integrar e incluir.

As particularidades no percurso histórico em relação às Políticas de Educação Inclusiva nesse município nos levam a afirmar também que as tensões entre as políticas federais e as municipais em um dado período provocaram dualidades, descontinuidades e incoerências nas ações implementadas ou, ainda, ausência delas. Assim como no âmbito nacional, houve incoerências entre os propósitos da educação inclusiva e orientações ainda calcadas nos princípios integracionistas presentes nos documentos produzidos.

A reorganização de serviços no município e a preocupação com o lócus de atendimento foram marcos da transição de uma perspectiva integracionista para uma perspectiva inclusiva, efetivando-se nessa particularidade em 2010, há apenas três anos antes do início desta pesquisa. Nesse mesmo ano também se encerrou a possibilidade de o aluno com diagnóstico de TEA ser encaminhado para o ensino substitutivo em Escolas Especiais particulares por meio de bolsas de estudo providas pelo município, entendendo-se que, só a partir de então, efetivamente, esses alunos passaram a frequentar sistematicamente as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal.

Cabe mencionar a escassez de discussões sobre as especificidades dos atendimentos aos alunos com autismo até então, reveladas pelas poucas linhas dedicadas a tal entre os inúmeros documentos produzidos pela Secretaria de Educação Municipal, lembrando que os professores de AEE que atendem aos alunos com diagnóstico de TEA são oriundos do AEE para Deficiência Intelectual (AEE-DI), conforme a antiga divisão de atribuições nessa secretaria municipal.

Ressalta-se que o foco da discussão inicial sobre as mudanças instituídas no município a partir de 2009 recaiu principalmente sobre a organização do AEE, realizando-as, sobretudo, com os respectivos professores advindos da Educação Especial, envolvendo mais diretamente as equipes gestoras e os professores das classes regulares para discussões e formações ampliadas somente em 2014, ano em que ocorreu esta pesquisa. Tal opção política pode significar uma preocupação inicial com o atendimento às singularidades dos alunos público-alvo da Educação Especial mais especificamente nos momentos do AEE, deslocadas de uma discussão sobre como os professores das turmas regulares organizariam atividades pedagógicas coerentes com as situações de todos os seus alunos, bem como da discussão sobre as inter-relações entre as atividades na turma regular e no AEE.

Envolta na mesma problemática, a principal opção formativa ofertada pela SE para os professores das turmas regulares no que se refere à Educação Inclusiva, de 2009 a 2013, anos da transição nas políticas locais, foi um curso de pós-graduação. Entende-se que tal oferta

tenha seu valor e sua função na constituição dos profissionais; no entanto, inclusive por seus objetivos e características, não pôde oferecer discussões relacionadas às especificidades da educação escolar dos sujeitos com TEA que passariam a ser atendidos integralmente em escolas regulares.

Na retomada desse percurso, observou-se, não só em relação às Políticas de Educação Inclusiva, mas de maneira geral, que a rede municipal de São Bernardo do Campo propõe que as formações realizadas no âmbito escolar privilegiem a discussão sobre as práticas. Tal tendência, sustentada pelos ideais neoescolanovistas, como explicado por Saviani (2007), leva-nos a problematizar como superar os impasses vividos nas contradições do cotidiano escolar em sua relação dialética com as políticas públicas aqui expostas, somente pela análise das próprias práticas, sem uma perspectiva clara de mediação conceitual para tal análise.

Tanto as políticas locais quanto as nacionais, voltadas à garantia de direitos, sejam de integração ou de inclusão, não desvelaram em seus discursos as explicações sobre a gênese da desintegração, da falta de acesso e de oportunidade. Políticas de inclusão, por pertencerem à mesma realidade que gera a exclusão, explicadas por uma ideologia podem se restringir a apenas criar a ilusão da oportunidade. A política assim organizada é composta por significações contraditórias sobre a atividade do professor em relação à finalidade do trabalho educativo “[...] de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Se comparados os dois documentos orientadores produzidos pelo MEC em um intervalo de seis anos para o trabalho de educação escolar de crianças com autismo, embora com perspectivas distintas e alguns avanços possam ser reconhecidos no segundo documento, ambos partem do que “falta” a esses sujeitos.

Barroco (2007, p. 371), ao analisar a produção de Vigotski sobre a Defectologia⁴⁷, indica que para ele o não desenvolvimento não seria atribuído à deficiência, mas antes disso se apresentava frente aos “limites que as classes sociais delimitavam aos homens”. Dessa premissa, Barroco (2007) destaca, entre outras, duas decorrências no âmbito da educação escolar. Uma delas é que a educação só pode ser tida como inclusiva quando possibilita a diminuição da

⁴⁷ Defectologia é “um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L. S. Vygotski e seus colaboradores (1896-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos e intervenções educacionais, similar ao que hoje, denominamos de Educação Especial” (BARROCO, 2012, p. 43).

[...] distância entre o que o gênero humano produz e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular. A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, provado; não só o que se refere a valores e saberes do convívio cotidiano, mas que se refere aos conteúdos científicos, ou como expõe Heller (1991)⁴⁸, aos conteúdos não-cotidianos. (BARROCO, 2007, p.262-263)

Vigotski vislumbrava a necessidade de metodologias para possibilitar o processo de humanização de todos, porém entendia que “não é o método em si que faz uma educação ser revolucionária”, mas sim seus “princípios, seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam” (BARROCO, 2007, p. 373). Tem-se, assim, a defesa da necessidade da consciência sobre a finalidade do trabalho educativo. O desenvolvimento das ações e operações que compõem a atividade de ensino pelo professor deveria manter estreita relação com tal finalidade.

Considerando as discussões de Vigotski, que nos remetem a conceber a ideologia também⁴⁹ como uma dimensão da consciência humana relacionada ao pensamento socialmente determinado (SILVA, 2015), afirmamos que as possíveis significações presentes no movimento de implantação das Políticas de Educação Inclusiva têm implicações nas condições subjetivas em que são elaborados os PPPs das unidades escolares e na organização das atividades de ensino pelo professor. Da mesma forma, constituem as condições objetivas em que são organizadas as discussões formativas para a equipe docente, propostas pela direção e coordenação pedagógica da unidade escolar, pela equipe técnica da SE e pelas assessorias contratadas.

Por isso, entende-se que pesquisar sobre a constituição do sentido pelo professor nas formações ofertadas nas Políticas de Educação Inclusiva envolvendo alunos com autismo, demanda considerar essa realidade e o seu processo histórico, com sua heterogeneidade, suas lacunas, suas contradições e, ao mesmo tempo, suas possibilidades de superação. Há que se considerar as dualidades e supostas incoerências das significações vividas nessa história, caso contrário, poder-se-ia incorrer no erro de atribuir tão somente a subjetividade do professor à responsabilidade pelo sucesso ou não das concretizações das Políticas de Inclusão.

⁴⁸ Refere-se à: HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1991.

⁴⁹ Silva (2015, p. 119), ao estudar o termo ideologia na obra de Vigotski, identificou que: “[...] o significado de ideologia vai desde os fenômenos ligados à inversão da consciência até formas ideológicas advindas da superestrutura econômica, ambas expressões da consciência em sociedades de classes. A ampliação do conceito de ideologia permite ainda identificá-lo como dimensão da consciência humana atrelada ao pensamento socialmente determinado.”

A retomada do percurso de implantação das Políticas de Educação Inclusiva reforçou a perspectiva de que discutir os processos formativos dos professores de alunos com autismo requer compreender as “ideias pedagógicas” que sustentam as ações desses professores ou os motivos das suas ações, entendendo que tais ações se constituíram e se constituem nessa realidade, como analisa Saviani (1999) ao abordar o processo histórico de teorias pedagógicas não críticas e de teorias crítico-reprodutivistas. Considerando que há uma relação dialética entre os significados sociais da educação escolar no processo de implantação das Políticas de Educação Inclusiva e a atividade do professor nesse contexto, é que serão analisados os processos de constituição do sentido pessoal sobre as formações relacionadas à educação de autistas e a constituição de suas práticas.

Com essa perspectiva, no arcabouço das significações sociais implicadas nos processos formativos dos professores de alunos com TEA, caberá também desvelar possíveis dualidades e incoerências na compreensão do transtorno e consequentemente das possibilidades-impossibilidades da constituição de práticas no âmbito escolar, como já assinalado em alguns pontos deste capítulo. A discussão sobre as significações sociais do autismo será aprofundada a seguir.

4 SIGNIFICADOS DE AUTISMO E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLARIZAÇÃO

Tendo por base que o significado e o sentido pessoal são indissociáveis, para compreender o processo de atribuição de sentido pessoal pelo professor nas formações ofertadas pelas Políticas de Educação Inclusiva envolvendo alunos com autismo, é preciso, entre outras ações, entender as condições históricas da conceituação do transtorno e dos objetivos para a escolarização e, então, discutir suas possíveis relações com a apropriação do significado pelos professores.

A denominação Transtorno do Espectro Autista foi adotada no DSM-V, publicado pela APA, em 2013. A versão anterior do *Manual Estatístico de Transtornos Mentais*, o DSM IV-TR (APA, 2002) utilizava o termo Transtornos Globais de Desenvolvimento, com classificações dentro dessa categoria, entre elas o autismo, assim como também descrito na *Classificação Internacional das Doenças* (CID), da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003).

Segundo o DSM-V (2013), o TEA é caracterizado como um transtorno do desenvolvimento neurológico em que se manifestam deficiências na interação social e na comunicação em vários contextos, incluindo déficits na reciprocidade social e nos comportamentos não verbais de comunicação, habilidades utilizadas para a manutenção e compreensão das relações. Além disso, ocorrem interesses restritos e padrões de comportamentos ou atividades repetitivas. O DSM-V desconsidera classificações dentro da categoria do TEA. Todos são designados com TEA e as avaliações priorizam a intensidade dos sintomas, que podem ser leves, moderados ou severos. No diagnóstico, devem ser descritas as características clínicas individuais, apontando, por exemplo, com ou sem deficiência intelectual; com ou sem comprometimento da linguagem. Assim, sujeitos previamente diagnosticados com Transtorno de Asperger podem receber o diagnóstico de TEA, especificando-se que não há déficit de linguagem ou deficiência intelectual.

Com essa mudança ainda recente, observa-se que a nomenclatura relacionada ao autismo que circula nas escolas, por meio dos relatórios recebidos de instâncias externas sobre as crianças ou por meio dos documentos orientadores publicados nos últimos anos, mistura-se ainda às denominações até então utilizadas: uma das classificações entre os TGD, conforme o DSM IV-TR (APA, 2002) e a CID 10, da OMS (2003), conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Denominações relacionadas ao autismo de acordo com as classificações clínicas adotadas

DSM-IV	DSM IV-TR	CID 10	DSM-V
Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Classificam-se em: <ul style="list-style-type: none"> • Transtorno Autista • Transtorno de Rett • Transtorno Desintegrativo da Infância • Transtorno de Asperger • Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação 	Transtornos Globais do Desenvolvimento Classificam-se em: <ul style="list-style-type: none"> • Transtorno Autista • Transtorno de Rett • Transtorno Desintegrativo da Infância • Transtorno de Asperger • Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação 	Transtornos Globais do Desenvolvimento Classificam-se em: <ul style="list-style-type: none"> • Autismo Infantil • Autismo Atípico • Síndrome de Rett • Outro Transtorno Desintegrativo da Infância • Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados • Síndrome de Asperger • Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento • Transtornos Globais do Desenvolvimento não Especificados 	Transtorno do Espectro Autista Não apresenta classificações

Fonte: Elaboração própria, a partir de APA (1994, 2002, 2013) e OMS (2003).

Não serão discutidas aqui as polêmicas sobre os processos diagnósticos e classificatórios, sobretudo sobre as mudanças propostas no DSM-V. Destaca-se somente que ocorreram desdobramentos nas reafirmações das políticas instituídas no Brasil.

Os documentos oficiais relacionados às áreas de saúde e educação no Brasil passaram, então, a adotar tal nomenclatura como se constata na Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), na Nota Técnica 24 de 2013, expedida pelo MEC, apresentando orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação desta lei (BRASIL, 2013a), e ainda no documento que compõe a série de normas e manuais técnicos publicada pelo Ministério da Saúde, intitulado *Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde* (BRASIL, 2013b).

Conforme dados publicados em 2013, pela AMA, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, considerando 0,62% como a média mundial de prevalência da população com TEA, definida por estudos epidemiológicos, calcula-se que, no Brasil, em 2010, havia

1.182.643 pessoas com autismo (MELLO et al., 2013). O mesmo documento aponta a necessidade de desenvolvimento de estudos epidemiológicos específicos que estimem o número e a localização das pessoas com TEA no país, de forma a estabelecer políticas mais eficazes de atuação.

Embora a presente pesquisa não alcance a organização de uma crítica aos processos diagnósticos e às discussões etiológicas que permeiam o conceito de autismo, cabe destacar que tais discussões e as classificações diagnósticas estão submetidas a uma dada compreensão sobre a constituição dos sujeitos. Nesse sentido, Parente (2002), ao mencionar que há diferentes teorias para explicar o autismo, diz ser possível basicamente dividi-las em dois grupos: aquelas que acreditam em um problema no desenvolvimento do comportamento social e as que supõem que a falha no desenvolvimento social é decorrência de outras falhas cognitivas. Ao discutir a conceituação de autismo ao longo da história, Bosa (2002, p. 22) ressalta que “a concepção de autismo passa pela concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia; em um nível mais básico, passa pela eterna discussão sobre a relação mente – corpo”.

Para analisar os significados de autismo que circulam na escola e estão implicados na atividade do professor diante da demanda de ensinar a todos em classes regulares, cabe explicitar os fundamentos que sustentam tal análise, destacando-se a discussão sobre a relação dos aspectos biológicos e dos aspectos histórico-culturais no desenvolvimento humano. Como já destacado nos capítulos anteriores, a significação de autismo que circula na dimensão educacional escolar é analisada nesta pesquisa ancorada em uma compreensão de homem e de mundo postulada pela Psicologia Histórico-Cultural. Torna-se importante questionar como a conceituação de autismo é veiculada no contexto educacional escolar e quais as repercussões de tais significações na organização da prática dos professores em turmas em que estão os sujeitos com o diagnóstico de TEA. Como a compreensão da constituição desses sujeitos é tratada na formação dos professores para a atuação com as turmas em que estão matriculados? Como tais significados impactam na atividade do professor?

Cabe, neste capítulo, apresentar o breve histórico de referenciais teóricos adotados para as explicações sobre o autismo ao longo do tempo, para, então, problematizar os significados sobre o autismo que podem ser apropriados pelos professores.

4.1 Explicações sobre o Autismo ao Longo do Tempo

Os estudos sobre autismo podem contemplar diferentes aspectos que se inter-relacionam para a compreensão desses sujeitos, indo de sua definição, características, comorbidades e prevalência na população, à busca de explicações etiológicas, ao diagnóstico, prognóstico e às possibilidades de intervenção. Tais estudos sobre autismo estão submetidos a diferentes perspectivas teóricas e, segundo Bosa e Callias (2000), podem ser agrupados em: Teoria Psicanalítica, Teorias Afetivas, Sociocognitivas, Neuropsicológicas e de Processamento da Informação. Ao longo desta seção, serão apresentadas brevemente as diferentes explicações referenciadas por esses agrupamentos teóricos ao longo do tempo.

O termo autismo deriva do grego em que *autos*, “si mesmo”, e *ismos*, “disposição” ou “orientação” (BOSA, 2002; ORRÚ, 2006; RAMACHANDRAN; OBERMAN, 2006). Eugen Bleuler (1857-1939) utilizou o termo em 1911 para descrever sintomas da esquizofrenia, referindo-se aos transtornos de associação e de afetividade, de predileção às fantasias em oposição à realidade e inclinação para se divorciar da realidade, conforme recuperam Bosa e Callias (2000), Bosa (2002), Orrú (2006), Belisário Filho e Cunha (2010), Ramos (2012), entre outros autores que ao discutirem o autismo destacam as mudanças conceituais ao longo do tempo, bem como consta no documento produzido recentemente pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2013b). Segundo esses autores, somente em 1943 o termo autismo é utilizado para designar as características que hoje são denominadas como Transtorno do Espectro Autista, quando Leo Kanner (1896 – 1981) descreveu 11 casos que acompanhava.

Nos casos acompanhados por Kanner, segundo as produções teóricas consultadas já citadas, observou-se que as crianças pareciam não reagir ou rejeitavam os estímulos e os contatos, ou ainda, em alguns casos, parecia ocorrer uma hipersensibilidade, com reações intensas diante de ruídos, por exemplo. Além disso, havia ausência de linguagem verbal em algumas delas ou demora para começar a falar. Quando presente o uso da linguagem verbal, esta parecia não ter a função de comunicação, fazendo-se uso de palavras aparentemente sem sentido, com repetições sem valor conversacional e semântico, algumas vezes com ecolalia imediata (repetidas logo que ouvidas) ou diferida (repetidas posteriormente), e com uso de pronome reverso (falando de si na terceira pessoa). As crianças demonstravam também insistência em manter certa rotina, levando-as a uma limitação em suas atividades.

Conforme os autores e produções consultadas que abordam o histórico da caracterização do autismo já citados, até as mais recentes classificações mantiveram-se os déficits na comunicação e na interação recíproca, bem como a manifestação de comportamentos repetitivos e estereotipados na caracterização do quadro, aspectos também descritos nos estudos iniciais de Leo Kanner.

As mesmas produções consultadas apontam que Hans Asperger (1906-1980), em Viena, no ano de 1944, também publicou dados sistemáticos sobre casos que acompanhava, no entanto, entendia que a síndrome descrita por ele se diferenciava dos casos relatados por Kanner em 1943, embora ambos tratassem de dificuldades no relacionamento interpessoal e comunicação. Asperger destacava em seus casos o que caracterizou como uma forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. A descrição realizada pelo pesquisador foi ao longo dos anos classificado como Síndrome de Asperger, tornando-se uma subcategoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento no DSM-IV (APA, 1994), posteriormente uma subcategoria dos TGDs no DSM IV-TR (APAS, 2002) e na CID 10 (OMS, 2003) (Quadro 2), e, mais recentemente, não mais diferenciado dentro dos TEA, no DSM-V (APA, 2013).

Como indica Bosa (2002), no fim da década de 1960, tornam-se mais evidentes as controvérsias sobre a definição de autismo e sua relação etiológica, como é possível notar na própria história das CIDs e dos DSMs, os dois sistemas de classificação de doenças adotados no Brasil.

Relata a autora que as primeiras edições da CID não fazem menção ao autismo. A oitava edição o apresenta como forma de esquizofrenia, a nona como psicose infantil, até que a décima o classifica em TGD, subdividindo-o nas categorias já mencionadas.

Assumpção Jr. (1997), Bosa (2002) e Orrú (2006) recuperam que, em relação à classificação nos DSMs, a partir da década de 1980, o autismo é retirado da categoria de psicose na publicação do DSM-III e do DSM III-R, sendo categorizado como TGD e definido pelo comprometimento em três áreas: interações sociais recíprocas, modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. No DSM-IV, publicado em 1994, traduzido no Brasil em 1995, retira-se o termo global e classifica-o como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. No entanto, segundo Bosa (2002), nesse mesmo período, uma Classificação Francesa dos Distúrbios Mentais da Infância e da Adolescência denominada MISÉS, de 1990, manteve a relação do autismo a um quadro de psicose.

Bosa e Callias (2000) identificam que as raízes históricas acerca da aplicação dos termos psicose e esquizofrenia ao autismo, como já mencionado nas diferentes publicações das CIDs e DSMs, bem como na classificação francesa para o quadro, estão relacionadas a diferentes escolas psiquiátricas, bem como a concepções psicanalíticas. Segundo as autoras, a psiquiatra e psicanalista Margareth Mahler (1897-1985) desenvolveu suas ideias sobre o autismo como

[...] um subgrupo das psicoses infantis e uma regressão ou fixação a uma fase inicial do desenvolvimento de não-diferenciação perceptiva, na qual os sintomas que mais se destacam são as dificuldades em integrar sensações vindas do mundo externo e interno, e em perceber a mãe na qualidade de representante do mundo exterior (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 5).

Explicam as autoras que a psicanalista Melanie Klein (1882-1960), pioneira nas discussões sobre psicoses em crianças, apontava que a gravidade de um quadro psicótico se relacionava ao estágio evolutivo em que houve uma ruptura no processo. Segundo as autoras, Klein, em 1965⁵⁰, reconheceu características qualitativamente diferentes das crianças com diagnóstico de autismo de outras crianças consideradas psicóticas, especificando-o, como uma “inibição do desenvolvimento, cuja angústia decorria do intenso conflito entre instinto de vida e de morte.” (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 4).

A partir dos anos 80, as concepções sobre autismo passam também a ser debatidas pelos grupos psicanalistas franceses, baseados no legado de Jacques Lacan (1901-1981), discutindo-se que “o sujeito deve ser analisado na lógica em que se articulam a linguagem e o corpo” (BRASIL, 2013b, p. 27).

De acordo com Bosa (2002) e os dados mencionados no documento produzido sobre TEA no Brasil pelo Ministério da Saúde em 2013, nesse mesmo período, a psiquiatra Lorna Wing (1928-2014) criticou uma divisão em subclassificações para a atividade clínica, defendendo que importava mais a compreensão do funcionamento do indivíduo nas diferentes áreas de desenvolvimento e propondo a noção de *espectro autista*, que é adotada pela National Autistic Society britânica na ocasião e atualmente retomada no DSM-V (APA, 2013).

Assumpção Jr. (1997) analisa que, quando a CID 9 ou a MISÉS identificaram o autismo como uma das psicoses, consideraram o quadro como decorrente de uma não estruturação na constituição do sujeito; já o DSM IV ou a CID 10, ao classificá-lo como um distúrbio de desenvolvimento, compreenderam-no basicamente como uma alteração

⁵⁰ Obra citada pelas autoras: Klein, M. On early infantile psychosis: The symbiotic and autistic syndromes. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 4, p. 554-568, 1965.

cognitiva. Portanto, tanto a influência das mudanças nas explicações psiquiátricas sobre autismo pelos referenciais psicanalíticos como a influência de estudos sobre genética e cognição ao final do século XX ficaram marcadas nas diferentes publicações da CID e do DSM.

De acordo com Bosa e Callias (2000), estudos desenvolvidos por Peter Hobson⁵¹ seguiram a vertente de explicações etiológicas relacionadas a causas inatas, porém com outra delimitação teórica, a Teoria Afetiva. Seus estudos apontaram o autismo como uma inabilidade inata para interagir emocionalmente, causada pela deficiência na capacidade de reconhecer emoções, caracterizando-o como uma disfunção primária no sistema afetivo.

Ainda segundo Bosa e Callias (2000), Mundy e Sigman⁵² deram continuidade aos estudos sob o mesmo referencial teórico, porém não mais sobrepondo o sistema afetivo ao cognitivo, chamando a atenção para ambos no desenvolvimento social infantil. De acordo com essas pesquisas, as interações manifestadas por meio de expressões faciais promovem os primeiros esquemas de ação social. Tais esquemas estabeleceriam relações entre as experiências internas de afeto e a representação de afeto vivenciado por outras pessoas. Assim, as trocas afetivas funcionariam como a base da comunicação não verbal e contribuiriam para a expansão das habilidades sociocognitivas da criança. Segundo as mesmas autoras, embora essa explicação teórica tenha relações com os estudos de Hobson, a questão não estaria na dificuldade para a percepção do afeto em si, mas em um problema no processo de comparação da experiência do próprio afeto com a percepção do afeto do outro vivenciado por crianças autistas, desencadeando-se as demais características do transtorno. No entanto, para as autoras, “tais teorias apresentam uma característica comum: a atribuição dos déficits sociais em autismo a dificuldades em modular tanto a informação sensorial quanto a experiência perceptiva” (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 7).

⁵¹ Referências utilizadas pelas autoras:

HOBSON, P. The Autistic Child's appraisal of expressions of emotion: A further study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 1996.

_____. Understanding Persons: the role of affect. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Orgs.). **Understanding other minds: perspectives from autism**. Oxford: Oxford Medical Publications, 1993.

_____. **Autism and development of mind**. UK: LaWrence Erlbaum, 1993.

⁵² MUNDY, P.; SIGMAN, M. Specifying the nature of the social impairment in autism. In: DAWSON, G. (Org.). **Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment**. New York: Guilford, 1989.

_____. KASARI, C. The theory of mind and joint attention deficits in autism. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Orgs.). **Understanding other minds: perspectives from autism**. Oxford: Oxford Medical Publications, 1993.

Bosa e Callias (2000), assim como Belisário Filho e Cunha (2010), recuperam que, paralelamente a essas explicações, houve a influência da Teoria da Mente em estudos sobre o autismo nas abordagens sociocognitivas. Segundo o levantamento histórico feito por tais autores, a Teoria da Mente, desenvolvida inicialmente por Premack e Woodruff ⁵³, refere-se à capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas, envolvendo no processo uma representação interna a respeito das coisas e a capacidade de reflexão sobre essas representações. De acordo com os estudos apoiados nesse constructo, as crianças com autismo têm um atraso ou um déficit na capacidade de desenvolver uma Teoria da Mente, como afirmam os trabalhos de Simon Baron-Cohen, Alan M. Leslie e Uta Frith (1985), do Instituto de Neurociência Cognitiva da Universidade College de Londres. A dificuldade para formar metarrepresentações e, com isso, de refletir sobre os seus próprios estados mentais e de outros, criaria as barreiras para a interação social recíproca e a comunicação.

Tonelli (2011), ao sistematizar informações sobre estudos recentes envolvendo o processamento da Teoria da Mente, a exemplo de outros autores, utiliza também o termo *mentalização* para denominá-la, referindo-se à constituição e à utilização das representações mentais, considerada uma habilidade exclusivamente humana. De acordo com esse viés teórico, trata-se de uma habilidade mental automática

[...] de maneira semelhante ao que ocorre, por exemplo, com os processos de decodificação de estímulos sensoriais ambientais, nos quais também não ocorrem elaborações teóricas acerca do mundo, mas a disponibilização imediata, automática e espontânea de uma “versão” do mesmo que permita uma resposta comportamental adaptativa (TONELLI, 2011, p. 127).

O autor explica que as representações mentais seriam “cópias do mundo” geradas nos circuitos cerebrais ao computar as informações que chegam pelos órgãos dos sentidos. Segundo ele, graças ao desenvolvimento das representações mentais acerca dos estados mentais, nossos e de outros, somos capazes de negociar, ensinar, demonstrar e reconhecer emoções. Aponta que há controvérsias sobre a maneira como as representações são geradas e divide as explicações em três grupos: pela experiência individual no convívio social; pelos módulos cerebrais configurados de maneira inata; e a partir da simulação de estados mentais de terceiros graças à capacidade de apreciação dos próprios estados mentais.

Segundo Tonelli (2011, p. 127), dá-se o nome de teoria da mente *implícita* à “habilidade de inferência dos estados mentais”, permitindo um processamento rápido das

⁵³ Obra citada pelas autoras: PREMACK, D.; WOODDRUFF, G. Does the chimpanzees have a theory of mind? **Behavioral and Brain Science**, 1978.

informações do mundo social, e de *explícita* à “capacidade de aprender as regras do jogo social”. Ocorre, segundo os estudos recuperados por ele, que autistas apresentam um atraso sobretudo nas habilidades ligadas à inferência dos estados mentais, ou seja, nas teorias da mente implícitas. Com isso, precisam lançar mão das teorias da mente explícitas, que, segundo os estudos, levam mais tempo para a aprendizagem.

Outros estudos da neuropsicologia também envolvendo o processamento de informações, segundo Bosa e Callias (2000), discutem que problemas na função executiva e na coerência central, desempenhadas no lobo frontal, estão relacionados às características principais do autismo. A função executiva possibilita a capacidade de planejamento e o desenvolvimento de estratégias para atingir uma meta. A coerência central relaciona-se à capacidade de integrar detalhes em um todo, aspecto que compõe o planejamento e o desenvolvimento de estratégias. Problemas nessas funções acarretariam dificuldades de dividir a atenção entre os eventos sociais e não sociais, de extrair significado de um contexto perceptivo global e de organizar-se com flexibilidade e com planejamento para atingir um fim.

Por fim, estudos sobre neurônios espelho (GALLESE; FADIGA; RIZZOLATTI, 2006) foram associados posteriormente à Teoria da Mente, ao aprendizado de novas habilidades e à leitura da intenção em outros humanos, bem como estariam envolvidos com o planejamento e a execução explícita e implícita de ações. Segundo estudos, neurônios espelho, localizados no lobo frontal, permitem a compreensão do significado de uma ação automaticamente ao ser observada ou ainda quando ativados por eventos que têm relação indireta com a ação. Os estudos sobre neurônios espelho, associando as questões já discutidas sobre a Teoria da Mente e a função executiva, levam, então, à hipótese de que a disfunção nos mesmos pode ser a gênese do autismo (RAMACHANDRAN; OBERMAN, 2006).

Bosa e Callias (2000) destacam que as diferentes teorias não cobrem toda a extensão de diferenças individuais que emergem ao longo do espectro, ou das quais deslizam alguns dos sujeitos. No entanto, todos os estudos de alguma forma impactaram as mudanças na classificação do autismo de psicose para um transtorno do desenvolvimento e, mais recentemente, no DSM-V para a especificação de transtorno do neurodesenvolvimento (BRASIL, 2013b). Nesse sentido,

[...] cabe esclarecer que a noção de *desenvolvimento* no conceito nosológico de *transtorno do desenvolvimento* não é aquela patrocinada pela visão arcaica do desenvolvimento como processo fundamentalmente determinista e de base estritamente genética, mas sim aquela adotada pela perspectiva contemporânea da *psicopatologia do desenvolvimento*, que entende esse processo como a resultante de uma intrincada e complexa *interação* entre fatores genéticos e ambientais, sendo esses últimos tanto de natureza psicossocial quanto ecológica. (BRASIL, 2013b, p. 36, grifos do autor).

Observa-se no trecho destacado do documento do Ministério da Saúde no Brasil que, mesmo tentando superar uma suposta noção determinista para o TEA, mantém-se uma perspectiva *psicopatológica* do desenvolvimento. Defendemos que os constructos da Psicologia Histórico-Cultural poderiam contribuir para uma discussão para além da nosologia, considerando uma perspectiva prognóstica do desenvolvimento do homem cultural, ao postular a relação dialética entre os aspectos biológicos e culturais e a possibilidade de novas configurações mediante recursos sociais.

Não se trata de sugerir que os estudos de Vigotski, Luria e Leontiev tiveram um caráter preditivo, mas é fato que ao considerarem a estrutura semântica e os sistemas funcionais da consciência (LURIA, 2014) estabelecem pontos de partida importantes para alguns impasses explicativos citados neste capítulo.

Diante do levantamento sobre o processo histórico das discussões sobre o autismo, evidencia-se que as diversas denominações e classificações constituíram-se relacionadas às diferentes explicações etiológicas e aos referenciais teóricos adotados, concluindo-se, portanto, que nenhuma nosologia foi somente descritiva, destituída de uma compreensão de homem.

O que nenhuma dessas explicações evidencia são os marcos econômicos, políticos e sociais em que essas circunstâncias acabam se delineando, como aponta Patto (2000, p. 65): “a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.”. Tal lacuna explicativa tem repercussões nas significações que circulam no universo escolar.

4.2 Questões Sobre a Conceituação do Autismo no Contexto Educacional Escolar

Como já mencionado, nos documentos brasileiros relacionados à educação inclusiva, observa-se a busca da definição do público-alvo da Educação Especial e um alinhamento para a designação e a descrição deste, conforme a categoria psiquiátrica prescreve nas CIDs e nos DSMs.

A última publicação do MEC direcionada aos professores, com base ainda no DSM-IV, apresenta a seguinte síntese (Quadro 3):

Quadro 3 – Características do autismo apresentadas na publicação do MEC em 2010

CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	IDADE DE MANIFESTAÇÃO	IMPORTANTE PARA O DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação • Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem • Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática • Repertório restrito de interesses e atividades • Interesse por rotinas e rituais não funcionais 	Antes dos 3 anos de idade	<ul style="list-style-type: none"> • Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas • Interação social • Linguagem para comunicação social • Jogos simbólicos ou imaginativos

Fonte: Belisário Filho e Cunha (2010, p. 13).

Ao adotar como ponto de partida uma descrição baseada no DSM, em um documento direcionado à educação escolar, mantém-se uma abordagem orgânica para as discussões sobre as práticas educacionais, levando-nos a questionar se disparar as indicações de práticas escolares a partir de uma lista de sintomas, sem ir ao cerne da finalidade da educação escolar, favoreceria a organização de ações que de fato promovessem o processo de aprendizagem desses sujeitos. Não se pode deixar de reiterar que a predominância de fatores biológicos nas proposituras de discussões sobre a educação escolar de qualquer sujeito tende a levar a uma busca de respostas para atuação na dimensão orgânica, conduzindo facilmente a aceitação de intervenções medicamentosas, conforme já discutido por Collares e Moyses (2011), Leite et al. (2012).

No mesmo documento do MEC, publicado em 2010, observa-se uma introdução que busca os marcos históricos para a conceituação de autismo, abordando os seguintes tópicos: os primeiros estudos por Leo Kanner; os estudos de Hans Asperger; pontos comuns e diferenças entre os estudos de Kanner e Asperger; as influências dos estudos de Kanner; e, por fim, diferentes modelos explicativos para o autismo (BELISÁRIO FILHO; CUNHA 2010). No entanto, não há discussão crítica dos contextos de produção desses referenciais teóricos e seus movimentos de superação.

Tanto a opção por remeter os educadores à conceituação médica do fenômeno quanto a tentativa de recuperação da história de tal conceituação apenas indicando a cronologia e os nomes revelam a lógica e as incoerências inerentes a um processo vivido hoje em que “a atenção tem sido direcionada para aquilo que se apresenta como faltoso aos alunos com deficiências, porém, de uma análise apenas aparente” (BARROCO, 2011, p. 172).

Grande parte do restante do documento se dedica a explicar a Teoria da Mente, a Função Executiva e a Cognição Social como aspectos importantes para a educação escolar. Ao defender que a escola pode contribuir no desenvolvimento de algumas competências relativas à Teoria da Mente, apresenta um exemplo, argumentando que “a exposição sistemática ao meio social” teria contribuído para o desenvolvimento (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 21). Os exemplos em relação à Função Executiva e à Cognição Social seguem a mesma linha da aprendizagem pelas oportunidades de interação. A exposição sistemática ao meio social seria exclusividade do meio escolar? Como se concebe o trabalho educativo e a atividade do professor em tais exemplos?

Concordamos com Silva (2012) ao afirmar em sua tese sobre o conceito de cérebro na obra Vigotski e suas relações com a produção científica hoje que:

A neurociência em si, como toda ciência, depende do uso que fazemos dela. Na escola pode servir para encaminhar ao neurologista e buscar patologias, mas também pode servir para acreditar nas infinitas possibilidades de aprender graças à plasticidade cerebral (SILVA, 2012, p. 255).

Discussões conceituais isoladas sobre função executiva e Teoria da Mente no autismo, tais como apresentadas no documento do MEC, não necessariamente remetem à organização de práticas escolares que favoreçam a compensação, a reorganização pelo sujeito pela introdução de mecanismos culturais e a possibilidade de domínio de seus próprios processos de comportamento, conforme as discussões propostas por Vigotski e Luria (VYGOTSKY; LURIA, 1996), já apresentadas no capítulo 2. Carecem de discussões sobre como os

mecanismos de compensação podem ser desenvolvidos pela captura da peculiaridade do comportamento em toda a sua plenitude e sua possibilidade de expansão, como defendia Vigotski, não contribuindo, efetivamente, para que os professores concebam ou ressignifiquem sua atividade em relação a esses sujeitos.

Ao final do documento, são apresentadas estratégias na educação escolar para a comunicação com as crianças que têm diagnóstico de autismo e não falam. As orientações apontam para as estratégias de comunicação a serem propostas devem relacionar-se aos “objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso deste aluno à linguagem receptiva e expressiva” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 34). Parece-nos assim que se limitam às condições imediatas e aparentes, sem vínculo com a relação da função da comunicação e da apropriação de signos para o desenvolvimento das funções psíquicas.

Em relação às significações para o autismo registradas nos documentos da particularidade em estudo, como vimos no capítulo anterior, a Proposta Curricular do município apresentava o ensino dos alunos com autismo entre as orientações relacionadas às *condutas típicas* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007b), sem menção a outras formas de conceber o transtorno. Embora o sistema local não tenha mais a organização do ensino em escolas de Educação Especial, como ocorria na época da publicação do documento, uma revisão da proposta curricular municipal ainda não foi publicada até o momento.

Ramos (2012, p. 91), em sua pesquisa sobre a inclusão de crianças com diagnóstico de autismo no ensino regular, defende que ao remeter à denominação produzida pela “Psiquiatria das Classificações Internacionais, ao invés de promover esclarecimentos ao educador, seguramente também gera uma pluralização de nomes que são aplicados de forma aleatória a alguns alunos que recebem diagnóstico psicopatológico”, comentando, entre outros, o uso da terminologia *condutas típicas*:

Como desdobramento desta questão, uma primeira consequência desta pluralização sobre a prática da inclusão de alunos, cujos impasses com a aprendizagem e com o ambiente escolar não encontram ressonância nem nas deficiências físicas nem nas altas habilidades, diz de uma sucessão de dúvidas conceituais dos educadores, colocadas reiteradamente em questões tais como: “*Conduta típica é o mesmo que transtorno global do desenvolvimento?*”, “*Esquizofrenia é transtorno global do desenvolvimento?*”, “*O que é, afinal, transtorno global do desenvolvimento?*”. Estas questões, que foram inaugurais em nossas pesquisas de campo, refletem parte das inquietações experimentadas pelos educadores nos casos estudados. (RAMOS, 2012, p. 91, grifos do autor)

Concordamos com Ramos (2012, p. 175), ao apontar que “o uso acrítico destas classificações promove a tendência de se reduzir as particularidades da criança às manifestações dos fenômenos observados a partir de critérios comportamentais e de índices deficitários” (RAMOS, 2012, p. 175).

A autora faz essa crítica tomando como referencial de discussão os pressupostos psicanalíticos para a análise de sujeitos. Ao considerarmos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, podemos acrescentar que tais classificações não ajudam o professor a conceber a criança, a quem foi atribuído o diagnóstico, como um ser histórico-cultural, ou seja, a considerar que em sua ontogênese o desenvolvimento cultural se funde aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, formando um todo. Tampouco remete à questão das possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e aos processos intersíquicos e intrapsíquicos inerentes à humanização, restringindo-se no processo de significação do TEA a descrever os déficits que caracterizariam esses sujeitos.

A identificação de déficits, por si só, não proporciona a discussão sobre a finalidade da escolarização. Como já citado anteriormente, para Vigotski (VYGOTSKI, 1994), o bom ensino é aquele que vai à frente do desenvolvimento atual e o arrasta. Questiona-se, portanto, os limites dos documentos consultados para a efetiva contribuição sobre a organização do ensino de alunos com autismo pelos professores nas turmas regulares.

Relacionar a educação escolar à mediação simbólica como instrumento de superação do desenvolvimento atual desses sujeitos levaria a outras configurações das ações na organização do ensino. Remeteria, entre outros aspectos, à necessidade de aprofundamento das discussões sobre possibilidades de desenvolvimento da linguagem, elemento central na caracterização desses sujeitos e no processo de apropriação da cultura humana, objeto do universo escolar. Tomando-se essa perspectiva, a apropriação de instrumentos culturais possibilitaria mecanismo de compensação pelos autistas, por meio de funções preservadas, gerando o desenvolvimento.

5 INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS E DA CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO PESSOAL PELOS PROFESSORES DE ALUNOS COM TEA

Cabe a este capítulo apresentar a organização da pesquisa de campo e os dados obtidos visando captar o processo de atribuição de sentido pessoal às formações vivenciadas pelos professores sobre a educação escolar de autistas ao longo de 2014. Os dados coletados em campo relacionaram-se ao sentido pessoal atribuído pelos professores às formações realizadas nas HTPCs e em ações de acompanhamento das práticas organizados pela direção e coordenação pedagógica de uma unidade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Bernardo do Campo (SP), considerando também que foi desenvolvido concomitantemente um curso sobre a educação de autistas, ofertado pela SE desse município por meio da contratação de uma assessoria, do qual participaram duas das quatro professoras envolvidas na pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de fevereiro e dezembro de 2014, sendo definido para entrevistas o grupo de quatro professores cujas turmas, no ano corrente, contavam com um aluno com diagnóstico de TEA, conforme os critérios e os procedimentos que serão detalhados ao longo deste capítulo.

Após os trâmites de autorização para a realização desta pesquisa, na SE, fez-se a solicitação à direção da unidade, estabelecendo-se os termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), conforme aprovados pelo Comitê de Ética.

A indicação da unidade escolar onde se deu a pesquisa de campo teve como critérios:

- a) a existência de crianças matriculadas com diagnóstico de autismo; e
- b) a previsão de discussões sobre educação inclusiva e a educação de crianças com diagnóstico de autismo nas HTPCs.

Em 2014, a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo contava com 165 unidades de Educação Básica, das quais 72 atendiam os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e 101 alunos matriculados com diagnóstico de autismo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que atendia na época sete crianças com diagnóstico de autismo, sendo então a unidade escolar municipal com o maior número de crianças com TEA. Tratava-se de uma das maiores escolas da rede pública municipal, com aproximadamente 1.800 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 250 alunos da EJA. A mesma escola já tinha a

previsão de desenvolvimento de discussões nas HTPCs sobre a temática da educação inclusiva e entre os temas abordados, a questão do autismo.

Não se pode deixar de considerar que essa unidade escolar já era conhecida e acompanhada por esta pesquisadora desde 2013, no desempenho do papel profissional de orientadora pedagógica nessa rede de ensino. Portanto, algumas ações mencionadas nesta pesquisa tiveram interface com tal atuação profissional no que se refere às discussões sobre a organização do plano de formação em HTPC pela direção e coordenação pedagógica, bem como à participação em discussões, por solicitação da direção escolar, com a EOT e com a professora de AEE, sobre casos envolvidos nesse estudo.

Assim, foram organizados os seguintes movimentos inter-relacionados (Quadro 4):

Quadro 4 – Movimentos instituídos na pesquisa de campo

AÇÃO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS ADOTADOS
Discussão da formação planejada para as HTPCs na unidade escolar sobre educação inclusiva e trabalho envolvendo crianças com diagnóstico de autismo com os sujeitos responsáveis por desenvolvê-la.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o significado da sequência formativa proposta pela diretora e as coordenadoras pedagógicas na unidade 	Reuniões com a diretora e as coordenadoras pedagógicas
		Consulta a documentos: pautas de HTPCs referentes à sequência formativa sobre educação inclusiva e respectivos registros em livro de ata da unidade escolar PPP 2014 Registros de acompanhamentos da orientação pedagógica na unidade escolar
Entrevistas a fim de verificar o que os professores pensam sobre as formações vivenciadas na unidade escolar e no curso ofertado pela SE relacionadas ao trabalho envolvendo crianças com diagnóstico de autismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o sentido atribuído pelo professor ao movimento formativo instituído na escola pelas coordenadoras pedagógicas e pela SE com o curso realizado fora da unidade sobre educação inclusiva e a educação de autistas • Analisar as possíveis relações entre a história singular e os sentidos atribuídos pelos professores às formações 	Entrevistas em duplas com professores cujas turmas tinham crianças com diagnóstico de autismo, para compreensão do sentido pessoal atribuído
		Entrevistas individuais sobre o percurso profissional dos professores participantes

Fonte: Elaboração própria.

O plano formativo elaborado pelas coordenadoras pedagógicas da unidade escolar, publicado no PPP 2014 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014d), foi discutido em reuniões com a diretora escolar e as coordenadoras pedagógicas, na interface desta pesquisa com o papel profissional de orientadora pedagógica da autora desta dissertação, nessa rede de

ensino, acarretando complementações ou alterações das ações, dos tempos e dos espaços formativos em andamento, bem como em articulação do mesmo com as ações de acompanhamento específico aos professores em HTP, dentro dos limites impostos pelo conhecimento, pelas condições de trabalho e pela carga horária de todos os profissionais envolvidos. Embora tenham ocorrido problematizações durante o planejamento, a definição da sequência formativa foi realizada pelas coordenadoras pedagógicas da unidade.

A consulta a documentos teve por objetivo buscar o significado das formações sobre educação inclusiva contendo discussões sobre a educação escolar de crianças com autismo realizadas no âmbito escolar. Buscou-se o planejamento de cada HTPC feito pelas coordenadoras pedagógicas após a reformulação do plano inicial publicado no PPP, as atas das respectivas reuniões com os professores, feitas por um deles, e as respostas do corpo docente ao instrumento de avaliação sobre as ações formativas elaboradas pelas coordenadoras pedagógicas. Foram seis os registros de planejamento consultados, com anotações sobre objetivos, conteúdos, materiais e considerações que seriam realizadas pelas coordenadoras pedagógicas ao longo das discussões com os professores, disponibilizadas para esta pesquisa em arquivos digitais (Anexo A). As atas de reuniões correspondentes a cada HTPC constam no documento livro de atas da unidade escolar, consultado após a conclusão da sequência formativa na escola. Nas atas, buscou-se observar o que os professores selecionavam registrar no documento, bem como a correspondência entre o planejamento da HTPC pelas coordenadoras pedagógicas e o conteúdo abordado no encontro com os professores.

Conforme já mencionado, a SE de São Bernardo do Campo contratou em 2014 a assessoria do Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica para a formação de educadores em relação à educação escolar de autistas, tornando-se também necessária a consulta a documentos relacionados a esse curso. De acordo com dados disponíveis no *site* da instituição, o Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica atua “no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos”⁵⁴. O trabalho denominado Educação Terapêutica é fundamentado no referencial teórico psicanalítico. Conforme informações também disponíveis no *site*, o Lugar de Vida mantém um Convênio de Cooperação Científica com o Instituto de Psicologia da USP (IP-USP) e com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre a Infância (Lepsi), um laboratório interunidades do Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação da USP.

⁵⁴ Informações obtidas em: <<http://www.lugardevida.com.br>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

As informações consultadas acerca do conteúdo abordado no curso sobre autismo ofertado pela SE ao longo do segundo semestre de 2014 aos professores, às equipes gestoras e à equipe técnica, por meio da assessoria do Lugar de Vida, foram fornecidas pela própria SE, mediante solicitação formal da necessidade de coleta de dados para esta pesquisa, sendo disponibilizado o programa geral do curso, bem como algumas das apresentações multimídias utilizadas nos encontros pelos profissionais da instituição, a serem abordados no item “Condições das formações”, que compõe a análise dos dados.

Para compreensão sobre o sentido pessoal pelos professores às formações, foram propostas nesta pesquisa entrevistas com as quatro professoras cujas turmas tinham crianças com diagnóstico de autismo e que aceitaram participar da pesquisa.

O convite inicial aos professores participantes das entrevistas realizadas na pesquisa foi feito pelas coordenadoras pedagógicas da unidade. O critério estabelecido pela direção escolar para o convite foi que os professores não estivessem participando de outra pesquisa também em andamento na escola. Como a unidade ainda vivia o processo de implantação das aulas de Arte e Educação Física por professores especialistas que estavam ingressando na rede municipal em 2014, ministrando aulas uma, duas ou, no máximo, três vezes por semana com o mesmo agrupamento, optou-se por organizar a pesquisa somente com os professores de educação básica que tinham o contato diário com a respectiva turma, bem como eram responsáveis pelo planejamento geral e pelo processo de avaliação.

Das cinco professoras convidadas, quatro aceitaram participar desta pesquisa. Acordou-se que as identidades das professoras seriam preservadas, assim como todos os nomes citados por elas nas entrevistas, a fim de se sentirem mais à vontade para a exposição que se deu ao longo do processo. Também se definiu que as ações relacionadas à pesquisa seriam organizadas em seus respectivos horários de trabalho, sem comprometimento de suas atuações com as turmas.

As professoras participantes foram consultadas sobre quais nomes gostariam que fossem adotados para identificá-las ao longo da explanação sobre a pesquisa; no entanto, não desejaram escolhê-los, procedendo-se, então, uma escolha aleatória para cumprimento do combinado inicial, sendo doravante identificadas como Célia, Micaela, Lara e Valéria.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de evitar uma rigidez na sequência da sua condução, tomando-se como referência, como aponta Zago (2003), que uma entrevista é um instrumento baseado na constituição de uma relação interpessoal e por isso

não se caracteriza por uma ordem linear ou um questionário. Foram planejadas questões norteadoras ligadas à compreensão do sentido pessoal das formações para as professoras e às relações com os sentidos das suas ações no ensino. Duas entrevistas foram propostas em duplas para favorecer a compreensão do sentido pessoal não só como uma manifestação individual, mas considerando as articulações que ocorrem coletivamente. As duplas foram definidas diante da necessidade de organização dos encontros em horários possíveis para as professoras sem o prejuízo de outras atividades. Para complementar dados sobre a trajetória profissional pessoal das quatro professoras, foram realizadas também entrevistas individuais.

Foram propostas as seguintes discussões (Quadro 5):

Quadro 5 – Organização das entrevistas

QUESTÕES PROPOSTAS	ORGANIZAÇÃO
<p>Contem como têm organizado a rotina da sua turma e os principais desafios vivenciados no trabalho envolvendo a criança com diagnóstico de autismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que tem contribuído para a organização da sua prática? • Como vocês percebem as interações na turma? • Como têm avaliado os alunos? Que mudanças observam? 	<p>Data: 21/5/2014 Agendamento: Célia e Lara Valéria e Micaela</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Há quanto tempo você atua como professor(a)? Conte um pouco sobre o seu percurso profissional, como docente, em geral, e nessa escola. <p><i>*Caso não seja mencionado: Qual a sua formação? Você participou de formações ofertadas pela Secretaria de Educação? Lembra-se de quais? Em anos anteriores, você participou de discussões sobre educação inclusiva? Participou de discussões específicas sobre Transtorno de Espectro Autista, bem como sobre o trabalho pedagógico com turmas envolvendo alunos com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista? Se sim: Onde? Conte um pouco como foram... Como você avalia as contribuições dessas discussões para o seu trabalho hoje?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que elementos do seu percurso profissional contribuem para o seu trabalho hoje com essa turma? • Qual a possibilidade de trabalho pedagógico que você vê na escola? Com quem consegue fazer parcerias? <p><i>*Se não mencionado: Como você realiza o planejamento e a discussão do seu trabalho? Como estão as aprendizagens de seus alunos? Quais são os seus principais desafios hoje na organização das atividades pedagógicas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que formações você acha que seriam importantes para você como professor(a)? 	<p>Data: 2/10/2014 Agendamento individual com Valéria</p> <p>Data: 6/10/2014 Agendamento individual com Célia</p> <p>Data: 7/10/2014 Agendamento individual com Lara</p> <p>Data: 6/11/2014 Agendamento individual com Micaela</p>

Quadro 5 – Organização das entrevistas

QUESTÕES PROPOSTAS	ORGANIZAÇÃO
<p>*Leitura dos objetivos das formações vivenciadas este ano</p> <p>Discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como estão sendo as formações sobre a educação escolar de autistas para vocês? Qual o sentido dessas formações para vocês? • Como participaram? Conseguiram realizar os estudos prévios propostos para as discussões em HTPCs? Como foram as discussões em seus grupos? • Do que foi discutido até o momento: quais relações que vocês estabeleceram com a sua prática? 	<p>Data: 22/10/2014 Agendamento: Célia e Valéria</p> <p>Data: 4/11/2014 Agendamento: Lara e Micaela</p>

Fonte: Elaboração própria.

Conforme já apontado, duas das professoras participantes da pesquisa frequentavam a formação ofertada pela SE, realizada no Centro de Formação de Professores do município: Micaela e Valéria. Nas entrevistas⁵⁵ em duplas, cada uma delas esteve agrupada com outra professora que não participava dessa formação.

Considerando que atividade formativa e atividade pedagógica estão intrinsicamente relacionadas, no agendamento da segunda entrevista proposta em duplas foi indicado que, se desejassem, as professoras poderiam compartilhar ações em que avaliavam avanços das crianças. As professoras levaram, então, para os respectivos encontros, filmagens mostrando alguma situação didática em sua turma, bem como materiais das crianças e registro do projeto em andamento. Tais vídeos foram descritos para complementar o registro das entrevistas e passaram também a compor os dados compilados na pesquisa.

Para a sistematização das informações, organizou-se a caracterização da escola em que a pesquisa foi realizada e dos professores participantes das entrevistas, a serem apresentadas neste capítulo. No entanto, tal movimento se deu, como sinalizado nos capítulos anteriores, considerando-se que as condições particulares não se constituíram somente nas condições imediatas, como representado na Figura 2.

⁵⁵ Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e compiladas em um só documento.

Figura 2 – Movimento da pesquisa de campo

Fonte: Elaboração própria.

Tendo por referência os princípios do materialismo histórico dialético, Martins (2006, p. 15) sintetiza que, na organização dos procedimentos metodológicos, “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento”. Nesse processo, busca-se nos constructos teóricos a mediação analítica necessária. Por isso, com as classificações iniciais daquilo que disseram as professoras nas entrevistas, buscou-se constituir eixos de análise que permitissem compreender as relações dos aspectos revelados. Tais eixos foram propostos a partir dos conceitos teóricos que explicam a constituição do sentido pessoal.

Um dos pressupostos da análise realizada é que o sentido pessoal e o significado social formam uma unidade estreitamente relacionada com os motivos desencadeadores da atividade do sujeito. Portanto, com base nos constructos da teoria da atividade (LEONTIEV, 1983), conforme apresentado no capítulo 2, buscamos relações com os elementos da macroestrutura da atividade humana para a análise dos dados coletados sobre a constituição do sentido pessoal nas formações sobre autismo vivenciadas pelos professores em 2014, de forma que os eixos de análise sobre os dados coletados superassem uma descrição de conteúdos revelados durante a pesquisa de campo.

Na sequência deste capítulo, são apresentadas informações específicas sobre a unidade escolar e os professores participantes, para melhor compreensão de aspectos que serão discutidos nos eixos de análise na seção 5.2.

5.1 Caracterização da Unidade Escolar e dos Professores Participantes

A unidade escolar em que a pesquisa foi desenvolvida foi inaugurada no ano 2000, pouco depois do início do processo de municipalização do Ensino Fundamental no município, conforme relatado no capítulo 3. Funciona, desde então, em três turnos, sendo o período da manhã e da tarde para o atendimento dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e o período da noite para o atendimento da EJA. Em 2014, contava com 62 turmas de Ensino Fundamental e 12 turmas da EJA.

Localizada em área de manancial do município, acerca de 12 quilômetros do centro da cidade, em um trajeto que leva aproximadamente 30 minutos, a unidade atendia alunos que residiam nas imediações e também nos bairros mais distantes; ainda que fosse a escola mais próxima de suas moradias, a SE oferecia transporte para crianças distantes 1.500 metros da escola. Ainda assim, para algumas crianças, que residiam em local de difícil acesso, o transporte era apenas parcial, tendo que realizar o restante do percurso a pé.

Em 2014, de acordo com as informações registradas no PPP da unidade escolar, o corpo docente do Ensino Fundamental da escola era composto por 70 professores de Educação Básica, sendo sete substitutos; sete de Educação Física; quatro de Arte e uma professora de AEE.

Tratava-se de uma equipe docente com diferentes níveis de experiência na rede de São Bernardo do Campo: 23 professores de Educação Básica (39%) tinham de um a três anos de atuação na rede pública municipal; 18 (26%) tinham de quatro a dez anos de atuação; e 25 (35%) já estavam há mais de dez anos no serviço público municipal (Quadro 6).

Quadro 6 – Tempo de atuação na rede pública municipal dos professores da unidade escolar

TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL	NÚMERO DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
1 a 3 anos	27	39%
4 a 10 anos	18	26%
Mais de 10 anos	25	35%

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponíveis no PPP 2014 da unidade escolar.

As quatro professoras participantes da pesquisa atuavam há, no máximo, três anos na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, sendo que Lara e Valéria ingressaram

diretamente nessa unidade escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida. Portanto, todas ingressaram na rede municipal de ensino no mesmo período da implantação das mudanças na organização da Educação Especial. Ainda que tivessem em comum o tempo de atuação na rede municipal, seus processos de formação inicial se deram em períodos distintos, como registrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Dados sobre as professoras participantes

PROFA. DADOS	CÉLIA	MICAELA	VALÉRIA	LARA
Tempo de formação no magistério	17 anos	17 anos	6 anos	5 anos
Tempo de atuação na rede municipal de ensino	3 anos	3 anos	2 anos	2 anos
Experiência envolvendo alunos com TEA	2º ano consecutivo	2º ano consecutivo	2º ano consecutivo	Não teve experiência anterior
Participação em ações formativas sobre TEA em 2014	HTPCs	HTPCs e ações de acompanhamento das práticas organizadas pelas coordenadoras pedagógicas; formação ofertada pela SE por meio de assessoria contratada	HTPCs e ações de acompanhamento das práticas organizadas pelas coordenadoras pedagógicas; formação ofertada pela SE por meio de assessoria contratada	HTPCs
Formação anterior sobre a educação escolar de alunos com TEA	Não	Não	Não	Não
Ano-ciclo de atuação em 2014	3º ano do ciclo inicial	3º ano do ciclo inicial	2º ano do ciclo Inicial	3º ano do ciclo inicial
Aluno com diagnóstico de TEA em 2014	Guilherme	Allan	Kaio	Maria

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados nas entrevistas.

As quatro professoras têm outro ponto comum em seus percursos profissionais, além do tempo máximo de três anos de atuação na rede municipal: as primeiras formações que receberam sobre a educação escolar das crianças autistas ocorreram no período desta pesquisa. Todas participaram da sequência formativa proposta nas HTPCs da unidade escolar e duas delas, Micaela e Valéria, frequentaram o curso sobre a educação de autistas ofertado pela SE, por meio de contratação de uma assessoria, no segundo semestre de 2014.

A professora Célia tinha entre seus alunos uma criança de nove anos, aqui chamada de Guilherme. Segundo registros elaborados pela equipe gestora⁵⁶, disponíveis no prontuário do

⁵⁶ Como já apontado anteriormente, “equipe gestora” é a denominação utilizada na rede municipal de São Bernardo do Campo para designar a equipe diretiva responsável por uma unidade escolar, sendo composta por diretor escolar, vice-diretor ou professor assistente de direção e coordenador pedagógico.

aluno, Guilherme tinha diagnóstico de TGD e fazia uso de medicação. O aluno, de acordo com esses registros, falava, porém nem sempre era possível compreendê-lo, pois sua fala parecia-lhes incoerente. Respondia com dificuldades ao que era perguntado, parecendo não compreender. Estava alfabetizado e conseguia decodificar a escrita, mas precisava de apoio da professora para a compreensão daquilo que lia. Consta no registro que não produzia textos. Na rotina escolar, conforme os registros, era “inquieto”, concentrando-se por pouco tempo em cada proposta, e chorava com frequência.

Micaela era professora do 3º ano do ciclo inicial e tinha em sua turma o aluno, aqui denominado, Allan. Segundo registros da equipe gestora, disponíveis no prontuário do aluno, Allan, 10 anos de idade, utilizava apenas palavras soltas ou frases curtas quando algo lhe era perguntado. Apresentava dificuldades na coordenação motora, precisando de auxílio para organizar-se quanto aos registros escritos. Relacionava-se com um grupo restrito de colegas da turma, chorava facilmente em situações de ansiedade ou insegurança. Segundo os registros, Allan lia com autonomia, mas apresentava grande resistência para escrita de textos.

Assim como Célia e Micaela, a professora Valéria teve em sua turma, pela segunda vez, uma criança com diagnóstico de autismo. Em 2014, Valéria era a professora do 2º ano do ciclo inicial em que estava a criança que aqui chamamos de Kaio. Segundo os registros disponíveis no prontuário, elaborados pela equipe escolar, Kaio estava com oito anos, não falava, apresentava estereotípias motoras e tinha rígidas preferências alimentares. Desde que chegou à escola, no ano anterior, havia desenvolvido autonomia para as questões de higiene e alimentação. Tinha grande interesse por imagens de cavalos e pelo uso de computadores. Participava com os demais alunos das atividades de Educação Física e Arte, mas se recusava às situações de leitura, escrita ou cálculo.

A professora Lara pela primeira vez atuava em uma turma que contava com uma criança com diagnóstico de autismo. Sua aluna, aqui chamada de Maria, conforme os registros organizados pela equipe gestora disponíveis em seu prontuário, estava com 9 anos, no 3º ano do ciclo inicial. De acordo com tais registros, Maria expressava-se com palavras soltas, mostrava-se “agitada” e por vezes batia e mordida outras crianças. Apresentava dificuldades em propostas que exigiam coordenação motora, tanto em relação às atividades escolares como às ações de cuidados pessoais, como vestir-se, calçar-se, etc. Segundo os registros, tinha dificuldades em manter a atenção nas atividades propostas e não vinha apresentando aprendizagens em relação aos conteúdos programados para seu ano-ciclo.

A equipe gestora da unidade escolar era assim composta conforme Quadro 8:

Quadro 8 – Composição da equipe gestora da unidade escolar

CARGO	QUANTIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EQUIPE GESTORA NA UNIDADE ESCOLAR
Diretor escolar (PRD – professora respondendo pela direção)	1	1 ano
Professor Assistente de Direção (PAD)	3	1 a 2 anos
Coordenadores Pedagógicos	3	6 meses

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponíveis no PPP 2014 da unidade escolar.

As coordenadoras ingressaram no segundo semestre de 2013, no último chamado para preenchimento de vagas de coordenadores pedagógicos, por meio de concurso público, tendo atuado, até então, como professoras na rede municipal.

De acordo com a legislação municipal, os coordenadores pedagógicos exercem importante papel na organização das horas de trabalho pedagógico dos professores, tanto HTPCs quanto HTPs. Constam entre as suas atribuições:

[...] - elaborar estratégias formativas destinadas aos professores, que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade social e com a evolução científica do pensamento humano; [...]
 - desenvolver estratégias e produzir subsídios pedagógicos para qualificar a ação docente, identificando necessidades de aperfeiçoamento teórico, didático e metodológico do professor;
 - realizar leitura, devolutiva e acompanhamento dos instrumentos metodológicos dos professores, orientando-os individualmente sempre que necessário; [...].
 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014a, p. 7)

O diretor escolar, de acordo com a referida lei, entre outras funções, deve “contribuir na elaboração de estratégias formativas destinadas aos professores”, bem como “planejar, organizar e coordenar em conjunto com os demais membros da Equipe Gestora reuniões pedagógicas, horário de trabalho pedagógico coletivo [...]” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014a, p. 7).

Havia também na organização das unidades escolares os profissionais do Quadro dos Servidores do Apoio Administrativo, Educativo e Operacional, entre eles, os auxiliares em educação que atuavam nas unidades em que há necessidade de apoio às situações de crianças que não têm autonomia de locomoção, alimentação e higiene, em função de alguma deficiência. Além dos auxiliares em educação, assumiam essa atribuição os estagiários de cursos de Pedagogia, remunerados em um convênio com faculdades da região. Nas unidades de Educação Infantil que atendiam crianças de até 3 anos, os auxiliares em educação

assumiam outro papel, compondo a equipe de educadores de cada turma, com atribuições sobre as quais não nos deteremos neste estudo, considerando que extrapolam os objetivos da discussão sobre as Políticas de Educação Inclusiva.

Essa escola contava com três auxiliares em educação e oito estagiários que se revezavam nas turmas com crianças que apresentavam necessidades específicas, tais como necessidade de apoios para alimentação, locomoção e higiene pessoal; sete inspetores de alunos; dois auxiliares de biblioteca; três professoras de apoio aos programas educacionais, atuando nos laboratórios de informática; sete oficiais de escola, atuantes na secretaria da unidade escolar; dezoito auxiliares de limpeza; além dos catorze professores da EJA (Quadro 9).

Quadro 9 – Composição da equipe de apoio

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Auxiliares em Educação	3
Estagiários	8
Inspetores	7
Auxiliares de Biblioteca	2
Professores de Apoio aos Programas Educacionais (Laboratórios de Informática)	3
Oficiais de Escola	7
Auxiliares de Limpeza	18

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponíveis no PPP 2014 da unidade escolar.

Em relação à jornada de trabalho dos docentes, em que se concretizam os compromissos formativos, de acordo com a Lei municipal 6.316, devem-se contemplar as horas de atividades com alunos, HTPCs, HTPs, a serem cumpridos na unidade escolar e, por fim, Horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (HTPLs). Em relação aos professores de Ensino Fundamental, que são os participantes nesta pesquisa, essa lei indica a seguinte configuração de horário (Quadro 10):

Quadro 10 – Jornada de trabalho dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental

JORNADA SEMANAL	HORAS DE ATIVIDADES COM ALUNOS	HTPC	HTP	HTPL
40 horas	26h40	3h	7h	3h20
30 horas	20h	3h	5h	2h

Fonte: Elaboração própria, a partir da Lei municipal 6.316.

As HTPCs e os HTPs são destinados, respectivamente, a:

- I – atividades coletivas destinadas ao aperfeiçoamento profissional em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e a prática docente;
- II – em atividade de planejamento, preparação de aulas, avaliação do trabalho dos alunos, em atendimento a alunos e pais de alunos, em colaboração com a gestão da unidade escolar e em atividades de formações atinentes às atribuições do cargo que ocupa. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014a, p. 2)

Durante esse estudo, a organização da jornada docente ainda estava em transição e não se encontrava plenamente efetivada, como indicado na lei municipal, ou seja, nem todos os docentes da rede municipal tinham contemplados os HTPs, somente as HTPCs. Segundo a lei, “cabe a Secretaria de Educação organizar sua Rede de Ensino até 2015, de forma a atender plenamente as normas legais relacionadas à efetivação do horário pedagógico” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014a, p. 5).

Conforme já abordado no capítulo 3, o lócus da Educação Especial nesse município entrou em transição em 2009, da perspectiva integracionista para a perspectiva da educação inclusiva, e, assim, no período da pesquisa, o AEE ocorria na própria unidade da Educação Básica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de turmas regulares em que estavam matriculados os alunos com deficiência ou com autismo.

No que se refere à organização do AEE nas unidades escolares, no documento, “Atendimento Educacional Especializado – Instrumentos Metodológicos do AEE”, lançado pela Secretaria de Educação Municipal de São Bernardo do Campo (2013, p.11), orienta-se que o professor especialista pode realizá-lo em horário contrário à sala de aula comum, priorizando-se ações nas salas multifuncionais, individualmente ou em grupos; ou com a chamada ação colaborativa, realizando um planejamento e desenvolvendo a prática pedagógica conjuntamente com o professor da turma regular, envolvendo todos os alunos da turma; ou ainda com a denominada itinerância, em que o professor de AEE realiza observações em sala de aula, organizando devolutivas sobre o que considera necessário para o desenvolvimento do trabalho pelo professor da turma regular.

No período da pesquisa nessa unidade escolar, todos os alunos com diagnóstico de TEA tinham o AEE em horário de contraturno, em duplas, na sala multifuncional.

Assim como nas demais unidades da rede de ensino municipal de São Bernardo do Campo, o PPP é reelaborado no início de cada ano letivo. Ao final de cada ano estava prevista no calendário escolar uma reunião pedagógica para a avaliação do PPP por todos os funcionários, indicando-se também a participação dos alunos e das famílias, embora a maioria

das unidades escolares não tivesse essa prática sistematizada, conforme se observava nos acompanhamentos anuais realizados pela equipe de orientação pedagógica.

A partir da avaliação de 2013, o PPP de 2014 dessa unidade apresentava os objetivos e os conteúdos para cada ano-ciclo, o plano de ação para a comunidade escolar, o plano de ação da Associação de Pais e Mestres (APM) e do conselho de escola, o plano de formação para professores e para funcionários, desenvolvido no âmbito escolar pela equipe gestora, a organização do AEE e do projeto Tempo de Escola, organizado pela SE em parceria com Organizações Não Governamentais para a oferta de oficinas voltadas para arte, cultura e esporte desenvolvidas em horário de contraturno para os alunos matriculados nas unidades escolares de Ensino Fundamental. Estavam previstas no plano de formação para professores do Ensino Fundamental, além da temática da educação inclusiva, discussões sobre interdisciplinaridade e sobre modalidades organizativas, com foco na área de Língua Portuguesa para o decorrer do ano.

Esse panorama sobre o contexto da unidade escolar em que ocorreu a pesquisa apresentou elementos relacionados às condições de formação analisadas em um dos eixos organizados nesse estudo. Será detalhado no item a seguir o movimento analítico instituído na pesquisa de campo.

5.2 Movimento Analítico

Considerando que a finalidade das entrevistas realizadas era compreender o sentido atribuído aos professores às formações e às relações com os sentidos das suas ações no ensino, o primeiro movimento a partir dos dados coletados foi realizar a leitura das transcrições das entrevistas e elaborar quadros comparativos entre as respostas das professoras (Quadros 14 e 15), a partir de duas questões:

- “Como estão sendo as formações sobre a educação escolar de autistas para vocês?”;
- “Que elementos do seu percurso profissional contribuem para o seu trabalho hoje com essa turma?”.

Sabe-se que a classificação e a descrição de aspectos mais frequentes revelados no discurso das professoras seriam insuficientes ainda para a explicação do processo de

atribuição de sentido pessoal pelo professor às formações, já que, como afirma Kosik (1976, p. 20), “o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade”. Ao mesmo tempo, “a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 1976, p. 35). Portanto, não bastaria descrever o que as professoras participantes demonstraram pensar sobre as formações, associando-as ao sentido pessoal. Caberia buscar explicações sobre o movimento que constituiu o sentido pessoal na particularidade estudada.

Por isso, para analisar os dados da pesquisa de forma a compreender o movimento de constituição do sentido pessoal às formações vivenciadas pelos professores em 2014, foi preciso constituir eixos de análise que perpassassem os quadros elaborados sobre o que disseram as professoras nas entrevistas, possibilitando analisar a realidade encontrada por meio da mediação teórica sobre o movimento de constituição do sentido pessoal. Considerando elementos da estrutura da atividade (Leontiev, 1983), buscou-se compreender a relação entre as condições estabelecidas para ações e operações do processo formativo e o sentido pessoal constituído pelos professores, estabelecendo-se eixos, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Eixos de análise na pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar que, embora divididos para a discussão, os eixos estão interligados pelo movimento do objeto ao longo do processo, incluindo suas contradições.

O ponto de partida para a análise foi o eixo do sentido pessoal, porém, como a constituição do sentido se dá em determinadas condições, para melhor compreensão das relações a serem estabelecidas, aqui será explanado primeiro o eixo: *condições das formações*. Nesse eixo serão apresentadas as formações vivenciadas pelos professores e as análises sobre o que os professores explicitaram a respeito da organização das formações, para as discussões sobre a sua relação com a consecução de objetivos e com a constituição do sentido que permeia os três eixos.

No eixo sobre o *sentido pessoal das formações para os professores*, considerando os pressupostos apresentados por Leontiev (1983) sobre a estrutura da atividade, serão abordadas as relações estabelecidas pelos professores entre ações e motivos vividos nos processos formativos.

Por fim, no eixo das *ações formativas geradoras de motivo: sentidos em movimento*, serão apresentadas situações que imersas em contradições potencializaram a constituição de novos sentidos pessoais pelos professores ao processo formativo sobre a educação de autistas e à sua prática educativa.

5.2.1 Condições das formações

Os dados organizados nesse eixo nos levam a confirmar que as condições determinam certos modos de ações e operações dos sujeitos. Conforme já apontado no capítulo 2, os motivos da atividade são gerados na articulação de ações e operações em condições objetivas.

Nas condições instituídas para o processo formativo dos professores participantes desta pesquisa articularam-se ações no âmbito da escola, por meio das atividades nas HTPCs e por meio das ações de acompanhamento às práticas dos professores pelas coordenadoras pedagógicas, desenvolvidas em alguns momentos em parceria com a orientação pedagógica e equipe de orientação técnica da SE, além das ações no âmbito da SE, por meio da contratação de curso sobre autismo ofertado aos profissionais da rede de ensino.

Os dados indicam que as propostas em HTPC, o acompanhamento pedagógico na unidade e o curso ofertado na SE, da forma como ocorreram, isoladamente, não promoveriam mudanças para os professores participantes. Entretanto, durante o processo, foi possível identificar contradições e movimentos de mudança para duas das quatro professoras

participantes, observando-se que, entrelaçadamente, o conjunto das ações formativas se aproximou de componentes desencadeadores de novas ações e, potencialmente, de novos sentidos às atividades formativas e pedagógicas por tais professoras, à medida que suscitou possibilidades para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Para a apresentação dos dados que nos levam a essa afirmação, o eixo de análise condições das formações foi subdividido para melhor compreensão dos aspectos que se entrelaçam, organizando-os pelas ações que foram realizadas: estudos de textos e discussões nos HTPs e nas HTPCs da unidade escolar; ações de acompanhamento às atividades pedagógicas no âmbito da unidade escolar; e curso sobre autismo ofertado pela Secretaria de Educação.

5.2.1.1 Estudos de Textos e Discussões nos HTPs e nas HTPCs da Unidade Escolar

Assim como nas demais unidades escolares de São Bernardo do Campo, conforme já explicitado no Quadro 10, os professores do Ensino Fundamental tinham, em suas cargas horárias de trabalho, três horas destinadas às “atividades coletivas relacionadas ao aperfeiçoamento profissional em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e a prática docente” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014a, p.2), as chamadas HTPCs. Considerando o total de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola, foi necessário compor em 2014 três agrupamentos de professores por semana para a realização das HTPCs, a fim de contemplar as diferentes disponibilidades de horário.

Diante dessa organização, a mesma pauta era repetida em cada um dos grupos, porém conduzida por coordenadoras pedagógicas diferentes. Cabe, portanto, mencionar que três das professoras participantes nessa pesquisa frequentavam a mesma HTPC semanal e somente uma delas era de outro agrupamento, tendo, assim, um coordenador pedagógico diferente das demais. Cada encontro de professores em HTPC para as discussões propostas durava em média duas horas, já que a primeira das três horas das HTPCs semanais foi disponibilizada para o planejamento de atividades pedagógicas pelos professores ao longo de todo o ano.

Os professores tinham também em suas cargas horárias semanais os chamados HTPs, destinados à “atividade de planejamento, preparação de aulas, avaliação do trabalho dos alunos, em atendimento a alunos e pais de alunos, em colaboração com a gestão da unidade escolar e em atividades de formações atinentes às atribuições do cargo que ocupa” (SÃO

BERNARDO DO CAMPO, 2014a, p. 2). Os HTPs da unidade escolar em 2014 para os professores de Educação Básica responsáveis pelas turmas foram distribuídos ao longo da semana, realizando-os nos momentos em que as respectivas turmas estavam em aula com o professor de Arte ou de Educação Física, ou ainda em horário de contraturno às suas atividades de ensino. Os professores com carga horária de 40 horas semanais tinham o total de sete horas em HTP e os professores com jornada de 30 horas semanais tinham de quatro a cinco horas de HTP.

Nessas condições, foram organizadas as ações formativas pelas coordenadoras pedagógicas para a discussão sobre educação inclusiva, tendo, entre as temáticas, a educação escolar de crianças com diagnóstico de autismo, propondo o estudo de textos em HTP e discussões em HTPC.

Para compreensão das condições das formações, cabe aqui recuperar o movimento de constituição do plano formativo. A diretora da unidade escolar participante da pesquisa, considerando os dados da avaliação do trabalho pela equipe escolar ao final de 2013, bem como por suas observações no cotidiano escolar, logo no início de 2014, apontou que nesse ano precisariam desenvolver discussões específicas com os professores sobre “inclusão”, avaliando que havia equívocos de concepção sobre a educação inclusiva reveladas em contradições presentes nos discursos e nas práticas pedagógicas, bem como percebia a falta de conhecimentos necessários para atuação em relação a alguns casos específicos.

Inicialmente, as coordenadoras pedagógicas da unidade propuseram a participação da psicóloga-referência⁵⁷ da unidade escolar em HTPCs para discussão das especificidades de algumas deficiências e síndromes com os professores. Ao mesmo tempo, solicitaram contribuições da psicóloga em relação ao processo de adaptação de uma das crianças com autismo à nova turma e professora, considerando as reações comportamentais que estas vinham manifestando no início deste ano.

Diante do propósito da diretora da escola em organizar uma formação sobre educação inclusiva nas HTPCs, nos acompanhamentos de orientação pedagógica, foi-lhes indicado que aplicassem um questionário a todos os professores da escola, visando levantar as necessidades reconhecidas pelos próprios profissionais acerca do tema.

⁵⁷ O quadro técnico educacional da Secretaria de Educação desse município ainda contava no período dessa pesquisa com profissionais em exercício cujos cargos foram colocados em extinção pela Lei municipal 6.316 de 12 de dezembro de 2013, entre eles, psicólogos e fonoaudiólogos, desenvolvendo atividades nessas unidades, conforme as demandas de cada uma, com periodicidade variada, estabelecendo-se profissionais-referência para grupos de escolas.

Obtiveram o retorno de 50 professores, dos 81 docentes atuantes no Ensino Fundamental, incluindo professores de Educação Básica, Arte e Educação Física da unidade, na época. Com o propósito de problematizar a leitura sobre as necessidades formativas pela diretora e as coordenadoras pedagógicas, as respostas obtidas foram discutidas, em uma reunião de acompanhamento à unidade com a orientadora pedagógica. Durante a leitura das respostas, realizada pelas coordenadoras pedagógicas e a diretora coletivamente, foram feitos agrupamentos daquelas que consideravam semelhantes, destacando as mais frequentes.

Os dados gerais obtidos pela diretora e as coordenadoras pedagógicas com esse questionário não foram sistematizados nesta pesquisa, cuja utilização limitou-se à compreensão sobre as aproximações e os distanciamentos realizados por elas em relação às necessidades apontadas pela equipe docente.

Como essa ação teve interface com o papel profissional de orientação pedagógica da unidade escolar, os conteúdos abordados na reunião foram registrados no documento “Registro de Acompanhamento à Unidade Escolar”, que eram organizados pelos orientadores pedagógicos e compartilhados com a equipe gestora, podendo ser por ela revisto e complementado. Segue trecho do Registro de Acompanhamento à Unidade Escolar, em 17 de abril de 2014, quando foi realizada a discussão das respostas dos professores:

[...] parte do grupo não indicou necessidades de discussão, apontando apenas aspectos estruturais e necessidade de apoios. Em relação aos professores que fizeram indicações sobre necessidades formativas e, ou, possibilidades de organização de discussões formativas sobre o tema, foram mais frequentes os seguintes apontamentos (ordenados do mais frequente para o menos frequente): discussão de propostas de atividades; conhecimento sobre síndromes; conhecimento sobre o diagnóstico e possíveis intervenções; conhecimento sobre TGD/Autismo; conhecimento sobre Hiperatividade; conhecimento sobre Deficiência Intelectual; discussão das formas de trabalho que atenda as diferenças; troca de vivências com os colegas; conhecimento de recursos; diferença entre dificuldade de aprendizagem, distúrbio, e “mal comportamento”; discussão de situações sem diagnóstico; o que fazer frente à rejeição de atividades; desenvolvimento da oralidade; aprendizagem de conceitos matemáticos; o que é afinal inclusão; como promover o registro pela criança na produção textual; reflexão sobre a diversidade; agressividade; paralisia cerebral; bipolaridade.

O fato de parte do grupo não ter indicado temáticas para discussão e apenas ter apontado as necessidades de apoios revelou a realidade vivida naquele momento: a unidade escolar estava com o quadro de auxiliares, estagiários e professores substitutos desfalcado, sem previsão concreta de reposição pela SE, que alegava estar submetida aos tramites burocráticos das contratações que se faziam necessárias. Ao mesmo tempo, revelava uma

possível fragilidade na consciência dos professores sobre as mediações possíveis e necessárias advindas das ações formativas para a organização do ensino.

Entre as indicações realizadas pelos professores, a resposta mais frequente, conforme o excerto apresentado, foi a “discussão de propostas de atividades”, ou seja, relacionou-se diretamente com a ação de ensinar. Em seguida, a diretora e as coordenadoras pedagógicas identificaram como mais frequente a indicação de conhecerem “as síndromes”, bem como “o diagnóstico e possíveis intervenções”, remetendo à necessidade de compreensão explicativa sobre as características dos sujeitos, ainda que sustentadas pelas explicações médicas. As demais respostas especificaram alguns quadros diagnósticos sobre os quais gostariam de saber mais, entre eles o autismo.

As coordenadoras pedagógicas propuseram, então, o plano de formação em HTPCs voltado às discussões sobre educação inclusiva, contemplando alguns dos temas indicados por parte dos professores. Tal plano, publicado no PPP da unidade para 2014, propunha como objetivo geral:

Garantir mudanças de paradigma dos educadores, favorecendo uma educação inclusiva que insira todos os alunos numa perspectiva social e cultural e que possibilite a diferenciação entre alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência ou Transtornos Globais de Desenvolvimento, compreendendo que para isso não serão necessárias grandes mudanças na estruturação do trabalho pedagógico e sim desvelar uma prática que atenda tais especificidades. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014d, p. 42)

Ao estabelecer objetivos específicos, as coordenadoras pedagógicas da unidade escolar delimitaram o trabalho ao conhecimento sobre algumas classificações diagnósticas, bem como elegeram algumas das temáticas propostas no levantamento inicial com os professores, embora não necessariamente relacionadas às respostas mais frequentes, mas voltadas a maior clareza sobre quem hoje é público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, e à discussão de práticas pedagógicas que contribuíssem no processo ensino e aprendizagem:

Objetivos específicos:

Apropriar-se de práticas pedagógicas que contribuam no processo ensino e aprendizagem;

Diferenciar: dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e “mau comportamento”;

Conhecer as principais características dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, Deficiência Intelectual e TDAH. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014d, p. 42, grifos nossos)

Para atingir tais objetivos, definiram como objetos de discussão nos encontros os seguintes conteúdos:

Princípios e diretrizes da educação inclusiva;
Especificidades dos atendimentos a alunos com deficiência e com transtorno global de desenvolvimento;
Práticas pedagógicas que contribuem no processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência e com transtorno global de desenvolvimento;
Procedimentos no atendimento a alunos com deficiência e com transtorno global de desenvolvimento;
Concepção teórica sobre o tema “Inclusão”, sob a ótica de Maria Teresa Egler Mantoan. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014d, p.42)

A escolha de tais temáticas para uma sequência de discussões nas HTPCs foi assim justificada no plano:

Há muito se vem tratando de educação inclusiva escolar e da dificuldade encontrada por parte dos professores em desenvolver um trabalho pedagógico que atenda as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, planejando ações que respeitem estas diferenças.
Partindo da avaliação do IQE (Índice de Qualidade na Educação) realizada em 2013, observamos a necessidade de discutirmos formas de organizar um ensino de qualidade para todos os alunos. Para alcançarmos esta qualidade, percebemos a importância de apresentar um plano formativo com o tema educação inclusiva, viabilizando discussões sobre a prática pedagógica. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014d, p. 41, grifos nossos)

Foi apontado no plano que os professores poderiam diferenciar “alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e mau comportamento”, em uma tentativa de incorporar uma das indicações feitas por um dos professores no levantamento inicial sobre as necessidades formativas. No entanto, o plano proposto não indicava uma superação da discussão classificatória sobre os sujeitos das aprendizagens.

A justificativa do plano publicado no PPP não explicitava para a equipe docente dados da realidade da unidade escolar que levaram a equipe gestora a propor a temática da educação inclusiva nas HTPCs, assim como não tomava os elementos do levantamento inicialmente realizado com os professores, como necessidades de superação quando revelavam incoerências presentes nos discursos e nas práticas. Consequentemente, não apontava claramente aos professores os objetivos das ações propostas, assim como não revelava os subsídios teóricos que mediarão as discussões, excetuando-se a indicação de um texto que seria utilizado nos estudos, “Ensinando a Turma”, de Mantoan (2002)⁵⁸, embora também sem mencionar o que fariam para estudá-lo e discuti-lo.

⁵⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a Turma Toda. **Pátio – revista pedagógica**. Porto Alegre, RS: ARTMED, ano V, n. 20, p.18-28, fev./abr. 2002.

Em mais uma interface com o papel profissional de orientação pedagógica, o plano para as HTPCs foi novamente objeto de discussões com a diretora e as coordenadoras pedagógicas juntamente com a psicóloga da unidade.

Batistão (2013, p. 130-131) aponta que é preciso superar “as condições de atuação reflexiva das equipes (diretora, vice [...])” e a imediatez das ações em que “os sujeitos coletivamente não conseguem tempos e espaços adequados para, juntos, problematizarem e encaminharem ações educativas favorecedoras”.

Considerando que caberia superar as condições de atuação vivenciadas pela equipe gestora da unidade escolar ao elaborar o plano de formação para as HTPCs, foi indicada leitura e, a partir desta, discussões para as coordenadoras pedagógicas, a fim de agregar elementos mediadores para superar uma visão classificatória dos alunos e que vislumbraassem possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. Ao longo dessas discussões, acompanhadas pela psicóloga, o plano inicial para as HTPCs sobre as questões relacionadas à educação inclusiva foi em parte reformulado pelas coordenadoras pedagógicas (Anexo A), em seis encontros (Quadro 11).

Quadro 11 – Organização das HTPCs

TEMÁTICA	OBJETIVOS	DATAS DA HTPC
Características do TEA	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as principais características do TEA (TGD) 	Grupos 1 e 2: 12/8/2014 Grupo 3: 13/8/2014
Características do TEA e princípios para a organização da prática	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as principais características do TEA (TGD) Discutir princípios para a organização da prática pedagógica 	Grupos 1 e 2: 26/8/2014 Grupo 3: 27/8/ 2014
A problematização do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH)	<ul style="list-style-type: none"> Buscar alternativas para o trabalho pedagógico com crianças com dificuldade de atenção e concentração Problematizar a importância da medicação no controle do comportamento dos alunos com dificuldade de atenção e concentração 	Grupos 1 e 2: 2/9/2014 Grupo 3: 03/09/2014
Diagnóstico de Deficiência Intelectual e estratégias de trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> Romper com a ideia de Deficiência Intelectual como ausência de inteligência Criar estratégias de trabalho para o desenvolvimento da Metacognição nos alunos com DI 	Grupos 1 e 2: 16/9/2014 Grupo 3: 17/9/2014
Deficiências múltiplas e possibilidades de trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar as deficiências múltiplas Discutir diferentes possibilidades de organizar o trabalho pedagógico atendendo todos os alunos 	Grupos 1 e 2: 30/9/2014 Grupo 3: 1 ^o /10/2014
Princípios para a educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> Constituir princípios para a organização da prática pedagógica considerando os pressupostos da educação inclusiva 	Grupos 1 e 2: 28/10/2014 Grupo 3: 29/10/2014

Fonte: Elaboração própria, a partir das pautas das HTPCs disponibilizadas pela equipe gestora (Anexo A) e da consulta ao livro *Ata da unidade escolar*.

Destaca-se que a redefinição dos objetivos não foi compartilhada pelas coordenadoras pedagógicas com os professores por escrito para substituir a versão do plano publicada no PPP 2014. Tais objetivos foram apenas apresentados verbalmente para a equipe docente, conforme elas relataram sobre a HTPC que antecedeu o início da sequência formativa. Nessa ocasião, definiu-se como procedimento que para todos os encontros em HTPC subsequentes, seria realizada a leitura prévia pelos professores de textos indicados pelas coordenadoras pedagógicas pedindo que usassem os HTPs semanais para tais estudos.

Das doze horas de discussão sobre questões relacionadas à educação inclusiva, organizadas nessa sequência de ações formativas em HTPCs, uma média de quatro horas foram dedicadas às discussões específicas sobre o trabalho envolvendo crianças com diagnóstico de autismo, além da retomada do tema por meio da elaboração de uma síntese coletiva no último encontro, conforme constam nos documentos do planejamento da sequência formativa e nos registros do desenvolvimento de HTPCs disponíveis no livro ata da unidade escolar. Os demais encontros versaram sobre outras temáticas, ainda na perspectiva do desafio que tinham em ensinar a todas as crianças (Quadro 12).

Quadro 12 – Ações formativas propostas em HTPs e HTPCs

SEQUÊNCIA FORMATIVA	ESTUDO PRÉVIO EM HTP	AÇÕES EM HTPC
1º encontro: Educação de crianças com diagnóstico de autismo	Leitura dos artigos: “Autismo: breve revisão de diferentes abordagens” (BOSA; CALLIAS, 2000) ⁵⁹ e “Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva” (YANEZ, 2001) ⁶⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Destaques com o grupo de professores sobre as diferentes abordagens acerca do autismo apresentadas no texto indicado para leitura. • Explicitação sobre a escolha de um referencial teórico de abordagem psicanalítica para as demais discussões, por se tratar da mesma referência utilizada pela assessoria contratada pela SE para ministrar o curso externo sobre o tema no mesmo semestre. • Levantamento das características do transtorno, segundo o texto de referencial psicanalítico, buscando-se relações com o que observam sobre as crianças da escola por meio de comentários dos respectivos professores.

⁵⁹ BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2014.

⁶⁰ YANEZ, Z. A. G. Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva. *Escritos da Criança*, Porto Alegre, n. 6, 2001.

Quadro 12 – Ações formativas propostas em HTPs e HTPCs

SEQUÊNCIA FORMATIVA	ESTUDO PRÉVIO EM HTP	AÇÕES EM HTPC
2º encontro: Educação de crianças com diagnóstico de autismo	_____	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição de vídeo sobre o autismo, com depoimento de uma profissional do Lugar de Vida, de uma mãe de aluno e da coordenadora pedagógica da escola onde essa criança estudava⁶¹. • Discussão em subgrupos de intervenções possíveis na escola, a partir do conteúdo do vídeo, do texto discutido no encontro anterior e das experiências dos professores da unidade, considerando: as características sobre a linguagem, a psicomotricidade, o brincar e a relação com objetos por esses sujeitos, a aprendizagem de conteúdos escolares. • Socialização dos apontamentos de cada agrupamento.
3º encontro: “Transtorno de Hiperatividade e Déficit de atenção” e a medicalização infantil	Capítulos de livros: <i>A Desatenção Medicalizada</i> (LEITE et al., 2012) ⁶² e <i>O lado escuro da dislexia e do TDAH</i> (MOYSÉS; COLLARES, 2011) ⁶³	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração coletiva de um mapa conceitual sobre o primeiro texto indicado para leitura. • Discussão em pequenos grupos sobre as intervenções na escola, considerando os casos relatados em algumas turmas.
4º encontro: O trabalho envolvendo crianças com diagnóstico de deficiência intelectual	Artigo: “Tema igual, aula diferente” (RODRIGUES, 2009) ⁶⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada de textos discutidos anteriormente, abordando as contribuições de Vigotski, Leontiev e Luria sobre o desenvolvimento humano. • Apresentação sobre “metacognição” como aporte teórico para discussão das intervenções junto aos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual.

⁶¹ O vídeo é intitulado “Transtornos Globais de Desenvolvimento” e foi produzido pela Univesptv para o curso de pedagogia da Unesp em 2011 (Disponível em: <<http://youtu.be/tqEUEKC8MOc>>. Acesso em: ago. 2014). O vídeo começa com a psicóloga Marise Bartolozzi Bastos explicando o que é o transtorno e como a escola pode ajudar no tratamento dos alunos. Em seguida, é apresentado o depoimento da mãe de uma criança com autismo matriculada no ensino regular desde o início de sua escolarização e da coordenadora pedagógica da escola particular de São Paulo onde ele estudava.

⁶² LEITE, H. A. L. et al. A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. In: BARROCO, S. S. M.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

⁶³ MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá/PR: EDUEM, 2011.

⁶⁴ RODRIGUES, C. Tema igual, aula diferente. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, jul. 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/tema-igual-aula-diferente-495969.shtml>>. Acesso em: set. 2014.

Quadro 12 – Ações formativas propostas em HTPs e HTPCs

SEQUÊNCIA FORMATIVA	ESTUDO PRÉVIO EM HTP	AÇÕES EM HTPC
	Excertos de uma palestra de Adriana Lima Verde ⁶⁵ sobre o desenvolvimento metacognitivo ⁶⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de um caso fictício, em subgrupos, para o levantamento das possibilidades de organização das atividades na turma em que estivesse o aluno, considerando as reflexões sobre o desenvolvimento humano, sobre a proposta de trabalho com o desenvolvimento metacognitivo e sobre a proposta pedagógica, apresentada no artigo “Tema igual, aula diferente”.
5º encontro: O trabalho envolvendo crianças com deficiências múltiplas	Fascículo: “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdo cegueira e deficiências múltiplas” (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010) ⁶⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão dos conceitos de surdocegueira e de deficiências múltiplas, enfatizando-se o papel do professor no trabalho com tais características, possibilitado pelo uso de recursos materiais e adequações.
6º encontro	Artigo: “Ensinando a Turma” (MANTOAN, 2002) ⁶⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração coletiva de uma síntese dos conteúdos discutidos na sequência formativa até então. • Discussão de situações fictícias que visavam revelar incoerências entre o discurso e as práticas escolares em relação à educação inclusiva em subgrupos.

Fonte: Elaboração própria, a partir das ações do processo formativo desenvolvido na unidade escolar em HTPs e HTPCs.

No replanejamento da sequência formativa pelas coordenadoras pedagógicas, notou-se a tentativa de incorporação de alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, suscitados pelas discussões realizadas com a orientadora pedagógica e com a psicóloga no período de elaboração do plano, como uma possibilidade de

⁶⁵ Os excertos da palestra disponibilizados para os professores apresentavam a autora do conteúdo da seguinte forma: “Adriana Lima Verde é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1983), especialista em Psicomotricidade pela Unifor (1991), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Pesquisadora na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização e Letramento; Aquisição e Desenvolvimento da Língua Escrita; Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas no Contexto das Diferenças; Formação de Professores no Contexto da Sala de Aula Inclusiva; Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Aluno com Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado (informações extraídas de seu currículo, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/3072347002192936>>).”

⁶⁶ O material disponibilizado para os professores sobre o desenvolvimento metacognitivo abordava que “é específica da inteligência a capacidade de autorregular a própria aprendizagem: planejar quais estratégias devem ser utilizadas em cada situação de aprendizagem, aplicá-las, controlar o processo de utilização, avaliá-lo para detectar erros que tenham sido cometidos e modificar”.

⁶⁷ BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R.. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: surdocegueira e deficiência múltipla. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Col. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 5).

⁶⁸ Referência já indicada em nota anterior.

mediação para as análises dos impasses que viviam no cotidiano do acompanhamento das práticas escolares. No entanto, fizeram uma mescla com outros referenciais selecionados por conhecê-los previamente ou por alinharem-se aos cursos em andamento na rede municipal, permanecendo, assim, predominantemente, em um terreno que lhes fosse mais familiar, ainda que a composição resultasse em fundamentações teóricas de raízes diferentes.

A falta de clareza sobre a justificativa e os objetivos das ações junto à equipe de professores, sem o estabelecimento de relações com as necessidades reconhecidas pela mesma, a diversidade temática, bem como a diversidade de referenciais teóricos utilizados em relação ao tempo disponível para estudos e discussões, não favoreceram o estabelecimento de sentidos pelos professores que os levassem às novas ações na organização do ensino, como analisaremos a seguir.

Uma avaliação sobre a sequência formativa em HTPC foi organizada pelas coordenadoras pedagógicas. Foi solicitado que os professores indicassem, numa escala de um a cinco, como avaliavam os temas propostos, a organização da formação e os recursos utilizados, e comentassem os aspectos positivos e a serem qualificados. Embora a validação do instrumento de avaliação utilizado possa ser questionada pelo grau de subjetividade que suscita sem estabelecer relações diretas com os objetivos traçados para o processo formativo, as respostas escritas dos professores foram consultadas. Assim, antes de nos determos aos comentários das quatro professoras participantes da pesquisa, considera-se importante apresentar os dados gerais obtidos pelas coordenadoras pedagógicas na avaliação proposta.

No entanto, para o uso desses dados, no eixo condições das formações, não se discutiu se a avaliação pelos professores foi positiva ou negativa de forma geral, em resposta às questões fechadas, mas se buscou compreender o que alguns professores indicaram, nas questões abertas, como necessário qualificar sobre as condições de estudo em HTP e discussões em HTPC.

Nos aspectos a serem qualificados, foram mais frequentes as respostas relacionadas aos materiais de estudos, alegando-se que os textos foram longos e com linguagem difícil, mediante o tempo que tinham para estudar. Como sugestões, quando ocorreram, relacionaram-se à diminuição dos “textos científicos”, ampliação do uso de vídeos e das situações de estudo de caso e socialização de práticas.

Além das questões em relação ao pouco tempo para estudar previamente, comentaram sobre o tempo estendido destinado às discussões dos textos nas duas horas de HTPC, em detrimento do momento destinado às trocas sobre práticas entre professores.

Da mesma forma que os demais, as quatro professoras participantes da pesquisa manifestaram que os momentos voltados às discussões das práticas foram mais valorizados e criticaram o menor tempo dedicado às trocas entre os pares ao analisar a formação desenvolvida na unidade durante as entrevistas. Destacamos os comentários de Célia, ao dizer que, *“na teoria é tudo bonito, mas na prática é outra coisa”*, e Valéria, que justificou: *“a socialização da prática é algo que ainda sinto necessidade. A teoria é algo que acho válida, que é norteadora da minha prática, mas em contrapartida colocar a teoria em prática é algo que pega”*.

Cabe retomar que os referenciais teóricos escolhidos para as discussões acerca da educação de autistas registrados nas pautas das duas HTPCs (Anexo A), conforme Quadro 12, voltaram-se, em primeiro lugar, a anunciar que há diferentes abordagens explicativas para o transtorno. Em seguida, foram realizadas discussões sobre como os professores observam os alunos com TEA em relação à: desenvolvimento da linguagem, psicomotricidade, brincadeira, relação com objetos e aprendizagem de conteúdos escolares, aspectos estes apresentados no segundo texto estudado, com a abordagem do referencial psicanalítico.

Na última HTPC da sequência formativa, ao realizarem uma síntese geral das discussões propostas, gerou-se uma lista de ações para a organização do ensino, como consta na pauta (Anexo A):

Autismo: cabe-nos contribuir para a **constituição do seu lugar de sujeito**, o que significa:

- considerar que cada criança é uma criança;
- manter a situação de diálogo ainda que não nos responda;
- antecipar-lhe as situações;
- investir em possibilidades de comunicação;
- promover desestabilizações possíveis em meio aos seus rituais;
- organizar situações em que tenha oportunidades de relação/intervenção com as outras crianças, não ficando apenas na relação adulto-criança;
- atribuir sentido às suas ações;
- investir em situações de brincadeira buscando ampliar a simbolização.

Entende-se que as professoras abordaram nesses comentários um distanciamento entre suas práticas e os referenciais discutidos: *“na prática é outra coisa”*, sugerindo que vivenciam mais impasses do que a teoria discutida supõe. Uma *lista de ações* não proporcionou, para elas, uma relação possível com os motivos das atividades de ensino naquele momento.

Valéria, na entrevista em dupla com Célia, apontou: “*sentimos falta da socialização, compartilhando as experiências entre educadores [...] talvez a prática de outro educador com um aluno com outra deficiência possa nos ajudar com o nosso aluno*”. Comentário complementado por Célia: “*essa troca eu acho bacana, eu aprendo com meus colegas e é muito mais vantajoso do que você ficar sozinho ali martelando num texto*”.

No entanto, as pautas das HTPCs proporcionaram também tais momentos. A professora Lara valorizou as situações em que discutiram práticas relacionadas aos alunos da escola, apontando:

[...] ajudaram pra gente conhecer também o trabalho dos outros professores e de outros alunos que tem aqui na escola, que a gente desconhece. Até vemos ele aqui, mas desconhecemos o caso desse aluno. Como a professora desse ano faz... porque o aluno não é do professor, ele é da escola.

A professora Micaela completou: “*acrescentou muito o que tivemos na escola na nossa formação com as coordenadoras também porque a gente fica preparada pra outros tipos*”. A concepção de formação continuada como uma oportunidade de troca entre os pares será aprofundada no próximo eixo.

Ao consultar as atas das HTPCs dos encontros sobre a temática da educação escolar das crianças com diagnóstico de autismo, feitas sempre por um dos professores de cada agrupamento, chamou a atenção que não houve nos registros mais detalhes sobre os conteúdos dos estudos abordados nos encontros e as discussões neles suscitadas, restringindo-se a mencionar a temática e a dinâmica de socialização proposta, como destaca os trechos a seguir:

Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois e quatorze iniciou-se o HTPC com o grupo da noite [...]. Na sequência foi retomada a formação sobre a educação inclusiva, com o tema Autismo, resgatando informações com o grupo sobre o tema em discussão. **A professora M. falou um pouco sobre a sua visita ao Lugar de Vida [...].**

Aos vinte e sete dias do mês de agosto do ano de dois mil e quatorze, a coordenadora S. iniciou a formação sobre Autismo e a explanação de informes gerais. Abriu-se o tema do “espectro autista” e suas características, seguido do vídeo desenvolvido pelo Lugar de Vida. **Após o vídeo, reunimo-nos em grupos de quatro pessoas para discutir intervenções que promovam o desenvolvimento de crianças que apresentam o espectro autista, finalizando com a socialização e reflexão sobre as intervenções apontadas pelos grupos.**

Parece-nos, portanto, que, mesmo discutindo *práticas* a partir dos textos estudados ou vídeos assistidos, a sequência formativa pareceu-lhes insuficiente. Por isso, destaca-se a importância de analisar os objetivos das ações formativas, a escolha dos referenciais para estudo e as possibilidades de aprofundamento das temáticas.

Considerando que, “para que uma ação surja, é necessário que o seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em relação com o motivo da atividade do qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2014, p. 72), ressalta-se que as coordenadoras pedagógicas da escola, ao reorganizarem objetivos e ações, não compartilharam o novo plano escrito com a equipe docente, em substituição ao plano anteriormente publicado no PPP, assim como não retomaram as respostas dos professores ao questionário de levantamento inicial sobre as necessidades formativas relacionadas à temática Educação Inclusiva. Portanto, não registraram com eles o redimensionamento das ações formativas e suas respectivas finalidades, ao introduzirem estudos de textos entre as ações, ainda que a maioria dos professores da escola tivesse indicado no levantamento inicial a necessidade de *discussão de propostas de atividades*.

O tempo para estudo prévio dos materiais propostos para leitura não pode ser desconsiderado, visto que a leitura ocorreria em HTPs da semana que antecederia ao HTPC. Como já mencionado, os HTPs, que totalizam entre cinco e sete horas distribuídas ao longo da semana, tendo em média uma hora por dia por professor, são também utilizados pelos docentes para o preparo de atividades de ensino.

Não se pode descartar a possibilidade que, de fato, os referenciais teóricos escolhidos para o estudo em HTP com posterior discussão em HTPC não tenham agregado efetivamente elementos mediadores para que os professores concebessem a sua atividade de ensino nas turmas em que estavam os alunos com autismo, com a sequência formativa organizada em um ou, no máximo, dois encontros, de duas horas cada, para a discussão de temática proposta e do respectivo texto. Embora os referenciais teóricos escolhidos para discutir especificamente a questão do autismo apontassem que a função da escola é “contribuir para a constituição do seu lugar de sujeito”, de que concepção de sujeito estariam falando? O sujeito ativo na perspectiva da Escola Nova e do Construtivismo? Qual seria a possibilidade-impossibilidade de constituição de sujeito vislumbrada pelas professoras em relação aos alunos com diagnóstico de autismo?

A escolha do material de estudo no processo formativo também passa pela definição de uma concepção de desenvolvimento humano e de atividade pedagógica. Como já abordamos, a composição da sequência formativa em HTPs e HTPCs, envolvendo também outras temáticas relacionadas à Educação Inclusiva, foi realizada com produções de diferentes raízes teóricas, avaliando-se, contudo, que não houve aprofundamento suficiente para a condução de discussões sobre as lacunas e as contradições. Mesmo que alguns dos textos

escolhidos ao longo do todo o processo (e não só em relação ao autismo) contemplassem conceitos que poderiam contribuir para a discussão sobre a educação inclusiva voltada para as possibilidades do desenvolvimento humano com o propósito de superar determinismos biologizantes, a mescla de referenciais teóricos de raízes distintas sem aprofundamento das discussões não forneceu elementos suficientes para a articulação dos significados sociais envolvidos. O tempo escasso como uma condição objetiva mencionada pelos professores acabou por reforçar tal condição.

Compreende-se, por ora, que a organização dos estudos de textos nos HTPs e de discussões nas HTPCs, por si só, não se constituiu como uma ação geradora de motivos para a reorganização da atividade de ensino nem potencializou novas ações para a maioria dos professores da escola. Entretanto, analisar as condições estabelecidas no processo formativo dos professores de alunos com TEA, perscrutando os nexos causais e tentando ir além da descrição, exige-nos também buscar em seu movimento sinais que indicam a possibilidade de superação dos impasses vividos e as transformações que surgem no seu desenvolvimento, levando-nos ao que pode *vir a ser*.

Tomamos por referência que algo é considerado prático, porque se articula com a realidade vivida pelos professores em suas turmas, com as suas leituras sobre essa realidade e as suas ações pautadas em tais leituras; concomitantemente, é teórico, porque retorna ao movimento de apropriação por eles, integrando-se aos significados já apropriados e ao mesmo tempo transformando elementos das suas consciências. Nesse sentido, buscamos nas falas das professoras participantes desta pesquisa elementos que pudessem indicar que foram vislumbradas possibilidades de superação no movimento de constituição do sentido-significado sobre a relação teoria e prática vivida nos processos formativos.

No caso das professoras Micaela e Valéria, nota-se que, mesmo com as afirmações já citadas, contraditoriamente, houve um reconhecimento explícito de algum valor para os estudos teóricos na constituição de suas práticas. Ao mencionar a sua participação no curso ofertado pela SE, a professora Valéria, na entrevista realizada em dupla com a professora Célia, apontou que as duas ações (a formação nas HTPCs da escola e a formação externa) foram semelhantes, classificando-as como “*bem teóricas*”; mas na mesma entrevista comentou: “*eu lia os textos (propostos para estudo nas HTPCs) e via que as características são parecidas, que é normal, que eles têm outro olhar, isso vai norteando e ajuda bastante*”. Micaela, na entrevista em dupla com a Lara, também ressaltou: “*quando a gente passa a entender o porquê aquilo acontece é mais fácil lidar com a situação*”.

Contraditoriamente ao que também disseram nas entrevistas, parecem concordar que

[...] somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. O conhecimento teórico-prático, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual. (FACCI, 2004, p. 70)

Por isso, inferimos que Micaela e Valéria viveram uma *aproximação* do movimento que podemos chamar de teórico-prático, na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Perguntamo-nos o que diferenciou as condições vividas por essas duas professoras das demais. Em relação ao percurso profissional, além do tempo aproximado de atuação na rede municipal de São Bernardo do Campo, ambas tiveram um aluno com diagnóstico de autismo em suas turmas no ano anterior e até então não tinham participado de processos formativos sobre a temática. Constatamos, por fim, que as duas professoras em 2014 tiveram a oportunidade de outras ações formativas além dos estudos e discussões realizados na escola em HTPs e nas HTPCs, por meio de ações de acompanhamento às atividades pedagógicas ocorridas no âmbito escolar e do curso externo sobre autismo oferecido pela SE, apresentando em suas falas articulações entre as três ações.

Diante dos dados sobre as condições das formações, relacionados aos HTPs e às HTPCs, abstraímos que a tentativa das coordenadoras pedagógicas de provocarem a necessidade dos professores se remeterem a um referencial teórico para as discussões em HTPC pode se tornar um elemento potencializador para a apropriação teórica como uma ação da atividade formativa. No entanto, considerando que para Leontiev (1983) o conceito de atividade é sempre relacionado ao de motivo, e o que distingue uma atividade de outra é o “seu objeto ou o seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83), seria necessário ampliar as condições favorecedoras de novos motivos para os professores em relação ao estudo teórico, de maneira que os motivos da formação se configurassem, de fato, como hierarquicamente superiores e se caracterizassem como geradores de sentido, de acordo com a análise de Leontiev sobre a estrutura da atividade. Tais motivos não seriam as próprias práticas?

Essa análise remeteu-nos a explorar ações dos processos formativos que articuladamente foram potencialmente geradoras de motivos para as professoras Valéria e Micaela no eixo de análise *ações formativas geradoras de motivos: sentidos em movimento* – a ser exposto mais adiante. Antes apresentaremos dados sobre as condições das duas outras ações que se articularam aos HTPs e às HTPCs para as professoras Micaela e Valéria: as

ações de acompanhamento às atividades pedagógicas, no âmbito da unidade escolar, e o curso sobre autismo ofertado pela SE.

5.2.1.2 Ações de Acompanhamento às Atividades Pedagógicas no Âmbito da Unidade Escolar

Conforme já apontado, na rede pública de São Bernardo do Campo, os coordenadores pedagógicos exercem importante papel na organização da formação dos professores na unidade escolar, em parceria com os diretores e professores assistentes de direção. Além da organização das HTPCs, estão entre as suas atribuições buscar estratégias para qualificar a ação docente, bem como acompanhar os instrumentos metodológicos dos professores, orientando-os individualmente sempre que necessário (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014a).

No desempenho de suas atividades, quando encontravam impasses em relação à aprendizagem das crianças com deficiências e TEA, os coordenadores pedagógicos e diretores, muitas vezes, solicitavam a contribuição dos profissionais do quadro técnico educacional (assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais) tanto para fazer articulações externas com serviços da Saúde, como também, em parceria com a orientadora pedagógica, para oferecer orientações à própria equipe gestora ou diretamente aos professores. A dinâmica de trabalho constituída ao longo dos anos sofreu alterações em relação às condições de sistematização dos encontros e discussões, com a redução gradativa do quadro técnico e a impossibilidade de reposição dos profissionais em função da extinção dos respectivos cargos, com Lei municipal 6.316/2014, o que ocasionou um aumento do número de escolas para o acompanhamento de cada profissional.

Devido à dimensão da unidade escolar participante da pesquisa, considerando o número de alunos e docentes, e à proporção de escolas que a equipe técnica acompanhou em 2014, não se tornou viável desenvolver uma sistemática de reuniões sobre todas as turmas de crianças com diagnóstico de TEA ou alguma deficiência. Assim, foram realizadas orientações gerais à equipe gestora e, em alguns casos, geralmente aqueles priorizados pela equipe gestora da unidade escolar, fez-se a discussão individualmente com o professor.

Portanto, a opção do município em extinguir os cargos da equipe técnica ao final de 2013 começou a acarretar alterações nas condições formativas nas escolas já no período desta pesquisa. Analisamos que tal opção não teve fundamentação conceitual, já que os profissionais continuavam com as mesmas atribuições que exerciam até então, não sendo oficialmente proposta uma nova forma de atuação. Presumimos que a opção teve fundamentação econômica para a composição dos quadros profissionais da SE⁶⁹.

Dentre as professoras participantes da pesquisa, Valéria teve oportunidade de participar da discussão de acompanhamento da organização do ensino em duas reuniões realizadas em seu em horário de HTP, com a coordenadora pedagógica da escola que acompanhava o seu ano-ciclo em 2014, a equipe técnica, participando a psicóloga e/ou fonoaudióloga da unidade escolar, bem como a orientadora pedagógica. A reunião foi solicitada no primeiro trimestre pela diretora, considerando as dificuldades iniciais em orientar a professora diante das situações de agressividade que a criança vinha manifestando em relação a ela.

A discussão na primeira reunião com a professora foi estabelecida a partir das dúvidas verbalizadas por ela sobre a elaboração de seu planejamento com a turma. Durante o encontro, foram discutidas possíveis ações para a constituição do ensino, visando contribuir no processo de planejamento da professora para promover o acesso da criança com autismo aos mesmos conteúdos previstos para o ano-ciclo, bem como para a ampliação do investimento nas situações de comunicação, como se vê pelo Registro de Acompanhamento à Unidade Escolar:

Ao final do encontro retomamos os encaminhamentos que foram sendo definidos ao longo das discussões:

- Formular a escrita de objetivos para a turma considerando as necessidades e saberes de todos na escrita da mesma, inclusive do K., acrescentando em sua ficha somente as especificidades, em lugar de organizar uma ficha à parte para ele.
- Discussões sobre as possibilidades de atividades envolvendo a turma toda a fim de também atingirem os objetivos específicos estabelecidos para o K.
- Organização, pela coordenação pedagógica, de encontros sistemáticos para discussão das práticas, envolvendo a professora do horário regular e a professora de AEE.
- Planejamento e experiência de uma Ação Colaborativa do AEE.
- Ampliação das propostas com recursos de comunicação no 2º trimestre. (Registro de Acompanhamento à Unidade Escolar, 3/4/2014)

⁶⁹ Da mesma forma foram colocados em vacância os cargos de orientador pedagógico, diretor escolar, coordenador pedagógico e professor de educação especial. Esses cargos passaram a ser funções gratificadas, podendo ser ocupados por professores da rede municipal em caráter temporário.

Na segunda reunião, dois meses depois, envolvendo também a professora de AEE, a partir dos observáveis da professora Valéria sobre os avanços apresentados pela criança e ao mesmo tempo sobre sua resistência às situações de alfabetização, foram discutidas as seguintes possibilidades para atribuição de sentido para o aluno às situações que envolviam os conteúdos de leitura a serem ensinados, a partir de atividades da turma nas quais ele já se engajava:

- Criar desafios em que precise ler o seu nome, como, por exemplo, pastas com nomes dos alunos no notebook para que tenha que localizar seus arquivos preferidos na pasta com o seu nome.
- Introduzir uma nova prancha comunicativa não só com imagens, também com escrita, para escolhas, como, por exemplo, uma prancha para as escolhas de materiais na aula de Arte.
- Uso da prancha de comunicação para participação nas rodas de apreciação e comentários sobre os trabalhos que vem realizando nas aulas de Arte.
- Empréstimo de livros-brinquedo com possibilidades interativas. (Registro de Acompanhamento à Unidade Escolar, 5/6/2014)

As reuniões, sobretudo a primeira delas, foram abordadas pela professora Valéria durante as entrevistas, o que será retomado no eixo *ações formativas geradoras de motivos: sentidos em movimento*. Por ora, cabe ressaltar que muitas vezes essas reuniões eram tidas como um momento de orientações sobre procedimentos e não necessariamente instituía-se uma análise das práticas gerando abstrações sobre elas mediadas por conhecimentos já produzidos.

É importante frisar também que, em geral, observou-se que não eram sistemáticas as situações em que a equipe gestora dessa unidade reunia professores da turma e a professora de AEE para discussões, excetuando-se os momentos em que solicitava a participação da orientadora pedagógica e/ou equipe técnica e essas fizessem a indicação da participação da professora especialista. Infere-se que eram reproduzidas na particularidade dessa escola as mesmas lacunas apresentadas na política municipal ao mudar o locus de atendimento da educação especial, relatadas no capítulo 3.

Além de uma ação de acompanhamento à organização do ensino, a diretora e as coordenadoras pedagógicas, em parceria com a psicóloga-referência da unidade escolar, organizaram uma visita ao Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, com o objetivo de proporcionar às suas professoras discussões com educadores de outros locais que também tinham o mesmo desafio. A equipe do Lugar de Vida organiza uma reunião mensal aberta à participação de educadores interessados em discutir as questões da escolarização das crianças com autismo. Bastos e Kupfer (2010, p. 117) descrevem tais reuniões, apontando que, “como

a participação e a frequência são livres, a cada encontro o grupo assume uma configuração diferente. A dinâmica das reuniões é bastante informal, e todos podem ter acesso à palavra, após a apresentação inicial de cada participante, que é feita a cada encontro.”.

Como não se conseguiria levar as sete professoras de crianças com diagnóstico de autismo da unidade escolar – pelo horário da reunião, que ocorre sempre no período da manhã, e pela disponibilidade de vagas no transporte viabilizado pela SE –, as coordenadoras pedagógicas da escola realizaram o convite para as professoras que atuavam no período da tarde, para que não houvesse prejuízo das atividades com as respectivas turmas, trocando as horas da reunião por HTP. Participaram do encontro três das professoras envolvidas nesta pesquisa: Valéria, Micaela e Lara.

Os acompanhamentos ocorridos no âmbito da escola e as discussões proporcionadas com outros profissionais no Lugar de Vida favoreceram discussões específicas sobre a compreensão do TEA e sobre o processo de ensino e aprendizagem nas turmas das quais participam, aproximando-se do atendimento da necessidade apontada pelos professores de discutirem as situações vividas em sala de aula.

O investimento somente nessas ações teria provocado mudanças mais significativas para a constituição de sentidos para o professor? Entendemos que não, pelos limites aqui expostos, reforçando-nos a análise de que o conjunto das ações formativas é que possibilitou as aproximações das professoras aos novos sentidos. Por isso, essas ações e suas condições serão retomadas no eixo de análise *ações formativas geradoras de motivo: sentidos em movimento*.

5.2.1.3 Curso sobre Autismo Ofertado pela Secretaria de Educação

O terceiro elemento a ser considerado nas condições das formações é a organização de um curso sobre a educação escolar de crianças com autismo ofertado pela SE no segundo semestre de 2014.

Foram oferecidas duas vagas por período para cada unidade escolar de Ensino Fundamental, podendo ser ocupadas por um membro da equipe gestora, um professor de AEE e pelos professores de Educação Básica que tivessem em suas turmas crianças com diagnóstico de autismo. Assim, se os sete professores da unidade escolar envolvida na

pesquisa tivessem interesse no curso não poderiam ser contemplados na totalidade. Cabia à equipe gestora inscrever os participantes da sua unidade por *e-mail* e criar critérios internos para a participação. Mediante a escassez de professores substitutos nessa unidade escolar para suprir a saída dos profissionais responsáveis pelas turmas, um dos critérios estabelecidos foi a disponibilidade para frequentar o curso no período contrário em que atuavam em sala de aula. Desse modo, foram inscritas as professoras Micaela e Valéria.

Com o total de 24 horas, a formação foi organizada em seis encontros presenciais distribuídos entre os meses de agosto e novembro de 2014.

Na divulgação do curso sobre autismo aos profissionais do Ensino Fundamental, a SE indicou como objetivos “qualificar o profissional através de formações, apresentando e esclarecendo conceitos; qualificar o trabalho dos profissionais da rede para obter resultados significativos no processo de aprendizagem e de escolarização dos alunos com autismo.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014c).

O programa foi composto pelas seguintes aulas temáticas:

- A educação escolar de crianças com TEA
- A escolarização e o acompanhamento escolar da criança com TEA – a educação terapêutica
- O aluno diagnosticado com TEA e seus efeitos na escola
- A metodologia IRDI (Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil) nas creches
- A heterogeneidade e a identificação no grupo de educação terapêutica: articulações com o campo escolar
- A relação entre educadores e as famílias para promoção da inclusão escolar de alunos com TEA (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014e, p.1-5)

Na entrevista, quando ainda não havia finalizado o curso, a professora Valéria comentou: “*a primeira aula falou sobre as leis, na segunda já começou a falar dos graus, a visão do Lugar de Vida e como é o trabalho. É bem teórica ainda e teremos outros encontros*”.

Em cada aula foram indicadas as referências bibliográficas que fundamentavam as apresentações e sustentavam as discussões propostas pelos formadores, sugeridas como leituras complementares, já que não se supunha uma leitura prévia pelos participantes. Como já mencionado, o referencial teórico adotado foi de abordagem psicanalítica para análise das peculiaridades dessas crianças e defesa da escolarização como educação terapêutica para elas:

A experiência e a reflexão teórica levaram os psicanalistas a propor uma nova leitura da noção de educação a partir da psicanálise, a de que educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem. Dessa forma, se para uma criança autista, o **trabalho é o de provocar justamente a emergência de um sujeito, então educação e tratamento convergem**. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014e, p. 3, grifos nossos)

Destaca-se a significação para o ensino de autistas presentes na organização dessa ação formativa. Defendendo que a escolarização de pessoas com autismo viabiliza a sua constituição como sujeitos, há na argumentação dessa proposta formativa uma significação de normalidade-anormalidade implícita no propósito de que a educação seja “terapêutica”. Caberia refletir se tomar as ações de ensino como uma ação terapêutica acarreta tomá-lo como ato de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Se tomada como referência para a compreensão de desenvolvimento a perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, o ingresso à escola vincula-se a uma nova atividade dominante para a criança (LEONTIEV, 2014), gerando novas condições de desenvolvimento, reforçando-se sob outro prisma o papel do ensino que ocorre na instância escolar, para todos os sujeitos e, portanto, também para as crianças com TEA.

Ao consultar os materiais utilizados pelos profissionais durante o curso, observa-se que, antes de abordarem as questões específicas sobre o autismo a cada aula, fizeram uma retomada histórica sobre o contexto em que a discussão estava inserida, bem como buscaram uma delimitação conceitual sobre o que estavam tratando. Dessa forma, ao abordar a escolarização da criança com autismo, iniciaram a aula resgatando elementos da história da educação especial até a implantação da política da educação inclusiva; ao discutir práticas pedagógicas inclusivas para tais crianças, buscaram esclarecer o conceito de prática, de acordo com o referencial teórico psicanalítico, e retomaram a história da Pedagogia. Assim, a organização do curso revelou uma preocupação em agregar conteúdos e contextualizar os assuntos com discussões sobre a história e problematizações de questões ideológicas.

Nota-se pelos registros consultados que o movimento foi constituído a partir da caracterização do autismo para que as professoras estabelecessem relações com o que observavam em seus alunos. Revelando sinais disso, a professora Micaela comentou sua percepção sobre o curso: “*o curso do Lugar de Vida que eu estou fazendo é bem isso, uma reunião mais profunda. Ela vai falando os conceitos e nós vamos dando as explicações dentro da realidade do nosso aluno [...]*”.

No relato da professora, percebe-se a sua necessidade de buscar explicações para a realidade que estava vivendo com seu aluno e de discutir com outros profissionais que viviam em realidades semelhantes, a partir dos referenciais teóricos apresentados.

No relato das professoras, mais de uma vez, compararam e aproximaram as diferentes ações formativas. Como elas próprias descreveram, a forma de condução das mediações teóricas para as discussões foi semelhante nas HTPCs e no curso ofertado pela SE, bem como o referencial adotado especificamente sobre o autismo em ambos teve o mesmo viés teórico.

A análise do eixo das condições das formações, envolvendo os estudos em HTPCs e HTPs, as ações de acompanhamento das atividades pedagógicas no âmbito da unidade escolar e o curso ofertado pela SE, tornou possível apontar que, somente quando tomado como um conjunto de ações, envolvendo a escola como locus da formação e também a oportunidade de participação em grupos externos, é que se configurou um movimento no processo de constituição de sentidos pessoais relacionados à educação escolar dos alunos com TEA para as professoras Valéria e Micaela, ainda que permeado por contradições.

Dentre os aspectos analisados, as intenções de articular teoria e prática, tanto em relação às ações formativas proporcionadas na unidade escolar quanto em relação ao curso ofertado pela SE, envolvendo referenciais teóricos potencializadores de ações voltadas para desenvolvimento humano por meio do conhecimento, bem como as situações de “troca” com outros profissionais, serão as condições centrais para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras nas atividades formativas e nas atividades pedagógicas, no eixo a seguir.

5.2.2 Sentido pessoal das formações para os professores

A primeira questão a se observar é que, para 46% dos professores que responderam ao questionário de levantamento inicial das necessidades formativas, a sequência de formações nas HTPCs de 2014 foi a primeira oportunidade sistemática de discutir sobre questões que permeiam a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como a única oportunidade para discussão sobre a educação escolar das crianças com diagnóstico de autismo. As quatro professoras entrevistadas reafirmaram que, até então, não tinham participado de processos formativos sobre o tema. Dos 50 professores que responderam ao questionário inicial, somente 4% disseram ter participado de alguma formação sobre autismo na rede municipal.

Como abordado no eixo de análise das condições das formações, professores da unidade escolar, ao apontar o que deveria ser qualificado na sequência formativa, indicaram a opção pelos estudos teóricos, comentando que poderiam ter privilegiado mais os momentos de discussão sobre as práticas. Na mesma perspectiva, as quatro entrevistadas valorizaram os momentos em que o conteúdo discutido mais se aproximou explicitamente das ações ou operações desenvolvidas por elas no cotidiano escolar, como foi possível observar na primeira etapa de análise dos dados obtidos, ao agrupar as respostas às perguntas: “Como estão sendo as formações sobre a educação escolar de autistas para vocês? Qual o sentido destas formações para vocês?” (Quadro 13).

Quadro 13 – Comparação das respostas obtidas nas entrevistas em relação à questão “Como estão sendo as formações sobre a educação escolar de autistas para vocês?”

PROFESSORA	RESPOSTA FREQUENTE/JUSTIFICATIVA	OUTROS CONTEÚDOS ABORDADOS
Célia	“A prática, a troca é o que mais nos ajuda” [...] Por quê: “Aprendo com meus colegas”	
Lara	“Foi mais válido pra mim a troca de experiência mesmo.” Por quê: “[...] conhecer o trabalho dos outros” “[...] pegar algumas coisas que dá para aproveitar para trabalhar”	
Micaela	Experiências Por quê: “Ver vários pontos positivos do nosso trabalho”	“Enriqueceu muito meu trabalho entender que eles não têm a construção do social” “Quando a gente passa a entender o porquê aquilo acontece é mais fácil lidar com a situação.”
Valéria	Socialização das práticas Por quê: “Sentimos falta da socialização, compartilhando as experiências entre educadores [...] talvez a prática de outro educador com um aluno com outra deficiência possa nos ajudar com o nosso aluno.”	(Saber mais sobre:) “A questão das estereotipias, dos movimentos; as repetições”; “o simbólico difícil”; “a dificuldade da fala”; “o ficar rodando o tempo todo”, “o apego à rotina” [...] – eu lia os textos e via que as características são parecidas, que é normal, que eles têm outro olhar, isso vai nortando e ajuda bastante.”

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras.

Observa-se, portanto, que a ação proposta na atividade formativa de promover comentários entre os professores sobre as práticas na escola assumiu a finalidade de instrumentalizar a organização da própria prática pedagógica, como, por exemplo, complementou a professora Célia: “[...] *a prática, a troca é o que mais nos ajuda, porque não necessariamente uma prática vai ser boa para todas as crianças, mas daquela prática você pega um fio para fazer a sua prática.*”.

Em trabalhos que versam sobre a formação continuada do professor, têm sido comuns constatações semelhantes a essa, conforme afirma Altenfelder (2006, p. 56):

[...] as entrevistadas trazem frequentemente a queixa de que grupos de estudo e cursos privilegiam a teoria em detrimento da prática [...].
Suas falas revelam que este é um aspecto ainda contraditório que mobiliza angústia e gera apreensão. Essas falas revelam determinações sociais, pois como já apontamos anteriormente, esta dicotomia permeia não só as falas das entrevistadas, mas todo o discurso educacional produzido pelos educadores.

A constatação de Altenfelder acerca da avaliação de professores sobre os cursos de formação com maior ênfase à teoria do que à prática remete-nos a situações formativas com abordagens idealistas que, na tentativa de não caírem no pragmatismo, mantêm também as condições dicotômicas entre teoria e prática. Do lado oposto de tal configuração encontram-se os movimentos voltados à formação de *professores reflexivos* que buscavam superar o tecnicismo e tornar o professor mais ativo no processo (SAVIANI, 1996; FACCI, 2004). Nesse sentido, Altenfelder (2006) aponta também a necessidade de analisar como o significado de formação continuada que circula nos últimos anos nas políticas nacionais para a Educação continua reforçando equivocadamente uma dicotomia da teoria e da prática.

De fato, podemos entender que, de um lado, a crítica dos professores às condições relacionadas aos materiais de estudo em HTPs e à proporção do tempo dedicado à leitura, e, de outro, a valorização das discussões sobre práticas nas HTPCs também revelam os significados de formação continuada instaurados por políticas de formação docente no Brasil desde os anos de 1990, como já apontado no capítulo 3. Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998) orientavam que a formação deveria promover atualização e aprofundamento de competências necessárias à atuação docente, apoiada na reflexão sobre a prática e autoavaliação, alinhando-se, assim, as prescrições dos organismos internacionais. Como recupera Mazzeu (2011, p. 163),

Segundo os Referenciais (Brasil, MEC/SEF, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de ideias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes com a prática pedagógica cotidiana. Esse confronto colocaria em questão conhecimentos prévios ante as novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática educativa e as reais possibilidades de efetivação dessa prática.

As políticas de formação ao longo dos últimos anos preconizaram a chamada reflexão sobre a prática e, como já apontado nos capítulos 2 e 3, ao reavermos a constituição de significados para o trabalho educativo e a atividade do professor no processo de implantação

das Políticas de Educação Inclusiva, bem como as significações para autismo e suas repercussões na escolarização desses sujeitos, constata-se que propostas de reflexão esvaziadas de elementos mediadores para a compreensão da realidade podem consolidar a dicotomia entre a teoria e a prática ou, nas palavras da professora, levar à concepção de que “na prática é outra coisa”.

No entanto, não podemos discutir a avaliação dos professores sobre as condições instituídas para os HTPs e as HTPCs na escola como simples reprodução do significado sobre formação de professores que circulou nos debates nacionais nos últimos anos, constituído na realidade imediata. Como analisam Facci (2004) e Martins (2010), na formação de professores no Brasil, inicial ou continuada, as prescrições das políticas são um aspecto gerado pela nossa organização social, para além da situação imediata. Portanto, “no que diz respeito à crítica existente na dicotomia entre teoria e prática, também se faz necessário contextualizá-la na ordem hegemônica estabelecida, dado que a sua raiz se encontra na fragmentação do trabalho [...]” (HAMADA, 2015, p. 95). A realidade nos revela que “[...] a dicotomia teoria *versus* prática, outra coisa não é senão expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais de produção próprias à sociedade burguesa” (MARTINS, 2010, p. 26).

As dicotomias instituídas no trabalho humano na atual organização social, decorrentes da ruptura entre o sentido e o significado na atividade do indivíduo, configuram a alienação no plano da consciência individual (MARTINS; EIDT, 2010), como já abordado no capítulo 2. Para a superação desse impasse, seria preciso constituir uma prática plena de significação (HAMADA, 2015).

Cabe ressaltar que tal proposição não coincide com os indicativos de formações de *professores reflexivos*. Na perspectiva de análise adotada, a teoria é o real produzido e interpretado no plano ideal e ao mesmo tempo “tem instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (NETTO, 2011, p. 23), ou seja, não é dissociada da prática por essência. Sob esse ponto de vista, a teoria tem estreita relação com a prática, por ser capaz de explicá-la. Institui-se, assim, um “movimento prático que se fundamenta e se alimenta da teoria para esclarecer o sentido e dar direção a essa prática” (HAMADA, 2015, p. 71). Aproxima-se, portanto, de uma *práxis*, no sentido abordado pelo materialismo histórico dialético nos postulados marxistas, como movimento transformador.

Ainda que as intenções iniciais das formações desenvolvidas na escola em HTPs e HTPCs tenham incluído os estudos teóricos como elementos mediadores, parece que os

fundamentos escolhidos não possibilitaram suficientemente, para a maioria dos professores, a superação do sentido pessoal sobre a relação teoria e prática, não promovendo a compreensão de sua composição indissociável.

Pode-se inferir que a finalidade de uma das ações realizadas assumiu o lugar do motivo da atividade formativa. Leontiev (1983) explica que, na estrutura de uma atividade, “uma ação pode adquirir uma força excitadora própria e converter-se em atividade específica [...]”⁷⁰ (LEONTIEV, 1983, p. 89, tradução nossa). Sob essa ótica, os comentários das professoras remetem à análise de que a ação de socialização de práticas ou de trocas de experiências entre professores, que tinha uma finalidade específica no processo formativo, perdeu a relação com o motivo gerador da atividade formativa, adquirindo, para as professoras, o *status* de motivo da própria formação.

Como apresentado nos capítulos iniciais, segundo Leontiev (1983), uma atividade é impelida por um motivo relacionado a uma necessidade, e se desenvolve por meio de ações e operações em condições objetivas (Figura 1). Assim, a necessidade da organização das práticas pedagógicas em turmas que envolvem crianças com autismo teria gerado o motivo para o desenvolvimento de ações e operações voltadas à ampliação ou ao aprofundamento do conhecimento sobre essa realidade, com o entendimento por parte das professoras de que a melhor ação para tal é a troca de experiência entre os pares.

Ao ser questionada sobre o que mais a ajudou durante o ano para o trabalho com a sua classe, a professora Célia atribuiu a contribuição ao “*companheirismo dos colegas, porque sempre que estamos balanceados ajudam dando orientações*”. As quatro professoras citaram a importância da parceria com a professora de AEE. Micaela mencionou também o resultado de uma conversa com a psicóloga-referência da unidade: “*foi um trabalho com a psicóloga da rede que veio e conversou com a gente e assim entendi o que estava acontecendo. Ela disse que estávamos frustradas por não alcançar o objetivo e que ele poderia não vir a ser alcançado. Me deu uma sensação de alívio*”.

Cabe retomar que tanto as discussões com a professora de AEE quanto com os profissionais da EOT não foram periódicas, como já abordado. No caso das discussões com a professora de AEE, ocorreram mais por iniciativa das próprias professoras, que buscaram momentos de discussão, do que pela sistematização de oportunidades desencadeadas intencionalmente pela equipe gestora, mesmo recebendo orientações para fazê-lo, o que

⁷⁰ “[...] una acción puede adquirir una fuerza excitadora propia y convertirse en actividad específica [...]” (LEONTIEV, 1983, p. 89).

confirma as dificuldades identificadas no histórico da política de educação inclusiva local também no âmbito escolar para, naquele momento, primar pela articulação entre o ensino e aprendizagem no AEE e na turma regular. No caso das ações envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos e demais profissionais da EOT, a opção da SE pela extinção dos cargos, levando a uma diminuição gradativa da equipe e, conseqüentemente, a uma mudança gradativa no formato de trabalho estabelecido até então, acarretou dificuldades para a organização de encontros periódicos na escola. No entanto, mesmo de maneira precária, tais ações aproximaram-se das necessidades destacadas pelas professoras.

Ao reportar-se à formação externa proporcionada pela SE, Micaela também relatou: *“todas as professoras lá têm alunos de inclusão – autistas, etc. – e cada uma tem uma experiência, cada um está num nível, tem desde o Infantil, está tudo misturado e podemos ver vários pontos positivos do nosso trabalho”*. Ainda com o mesmo sentido, em relação à visita promovida pela equipe gestora em parceria com a psicóloga-referência ao encontro de educadores no Lugar de Vida, Micaela valorizou o encontro justamente por possibilitar a sua identificação com os depoimentos de outros professores:

Foi muito gratificante, porque a gente teve a sensação de que nosso trabalho é em longo prazo, ficou bem claro isso. A frustração às vezes é de trabalhar com a criança e não ver o resultado imediatamente, vamos ver no outro ano, você nem sabe como foi, nem sempre acompanhamos aquela criança, a menos que ele continue na escola. Lá ficou bem claro no depoimento do professor que acompanhou a aluna, que estava nos anos finais do Fundamental, e só agora ela está sendo alfabetizada realmente. Ele quis deixar bem claro que é um trabalho de formiguinha, mas que algum momento vai aparecer o seu trabalho com aquela criança. Senti um alívio muito grande, porque minha frustração até aquele momento era não poder ver o resultado imediato do meu trabalho.

Portanto, o saber cotidiano, a troca entre professores e o apoio de outros profissionais ocuparam um lugar na estrutura da atividade que Leontiev (1983) chama de hierarquicamente superior. Como explicitado no capítulo 2, são “as condições objetivas que determinam a diferenciação das significações e sentidos na consciência individual”⁷¹ (LEONTIEV, 1983, p. 119, tradução nossa). Assim, nas condições objetivas das formações ocorridas, o motivo original pode ter funcionado, conforme explica Leontiev, como motivo-estímulo, ou seja, apenas como propulsor de ação, mas não relacionado às ações vividas e às suas finalidades. Se as ações formativas não tiveram para as professoras a relação com a finalidade do processo formativo, pode-se discutir se este teve, de fato, para elas, o caráter de uma *atividade*.

⁷¹ “[...] las condiciones objetivas que determinan la diferenciación de las significaciones y sentidos em la consciencia individual.” (LEONTIEV, 1983, p. 119).

Vê-se, assim, que os motivos priorizados pelas professoras não correspondem aos anunciados para as formações, gerando um sentido pessoal não necessariamente vinculado a estes, mas relacionados a outras necessidades e motivos.

É importante ressaltar que uma hierarquização de necessidades e, conseqüentemente, dos motivos, não têm nessa análise a conotação postulada por Abraham Maslow (1908-1970) na elaboração da teoria motivacional. Leontiev (1983) esclarece que Maslow defendia uma hierarquia de necessidades partindo da necessidade de manter a homeostase fisiológica e depois organizada pelas necessidades de autopreservação, de segurança e prestígio, tendo finalmente, no topo de uma pirâmide hierárquica, as necessidades cognitivas e estéticas. Discordando desse pressuposto, Leontiev (1983) reiterou que a produção de necessidades tipicamente humanas tem um caráter histórico e material, ou seja, é no processo histórico e nas atividades humanas que as necessidades também se constituem.

Tendo por pressuposto que, nas atividades constituídas sócio-historicamente, os indivíduos desenvolvem, ao mesmo tempo, necessidades e consciência, seria preciso que as necessidades observadas entre os professores fossem consideradas na organização das ações e operações de uma atividade formativa, buscando o desenvolvimento de novos motivos para esta.

Disso não decorre a organização das propostas formativas com dinâmicas de grupo para atividades “motivacionais” e para troca de experiências com colegas que tenham alunos com TEA. O propósito é não perder de vista as finalidades dos processos formativos e considerar aspectos fundamentais da constituição da consciência, destacados no capítulo 2, ao abordarmos as contribuições da teoria Histórico-Cultural: a consciência individual só pode dar-se na relação com a consciência social e a atividade mental não está isolada da atividade prática.

A necessidade de discussões coletivas sobre as práticas reveladas pelas professoras leva a inferir que, embora os tempos e espaços para tal estejam instituídos na carga horária dos profissionais nessa rede municipal, para tais ações em HTPs e HTPCs, o trabalho efetivamente coletivo ainda há que ser conquistado. Fala-se aqui de “trabalho coletivo” na concepção do trabalho como uma atividade criadora e produtiva (LEONTIEV, 1978), bem como na perspectiva de a atividade constituir-se “coletiva” ao ter motivos e necessidades compartilhados, no caso dos professores, relacionados à atividade pedagógica.

A tão solicitada “troca sobre as práticas” pelos professores revela que a fragmentação do trabalho na dimensão social está refletida na consciência individual. Nas condições fragmentadas e alienantes, necessidades e motivos são gerados. Essa análise leva-nos à seguinte questão: a organização de uma discussão prático-teórica não seria justamente o objeto que se aproximaria dessa necessidade e ao mesmo tempo levaria à constituição de novos sentidos?

Foi com essa perspectiva, como já dissemos na análise do eixo das condições das formações, que buscamos movimentos relacionados à constituição de novos sentidos para a organização do ensino envolvendo os alunos com TEA, o que será discutido a seguir.

5.2.3 Ações formativas geradoras de motivos: sentidos em movimento

Entende-se, como já defendido ao longo desta exposição, que os processos formativos constituem uma particularidade da atividade pedagógica e que mediante as condições podem, ou não, assumir o caráter de uma *atividade* formativa.

Se, na estrutura de uma atividade, os motivos geradores de sentido são constituídos em relação às finalidades das ações e às condições das operações, mas, ao mesmo tempo, as ações e suas finalidades não necessariamente tornam os motivos conscientizados, cabe analisar, diante da realidade estudada, quais transformações ocorreram, ainda que parcialmente, na estrutura da atividade entre as professoras, levando à constituição de novos sentidos pessoais, estabelecendo-se relações com as ações formativas.

Nessa análise é possível observar a realidade contraditória em que os sujeitos se constituem, visto que uma mesma ação que, analisada isoladamente, não foi geradora de novos motivos para a atividade dos professores, quando inserida em um movimento dialético com outras ações e condições, apresentou potencial para gerar novos níveis de consciência, como introduzimos na análise dos eixos anteriores.

Como abordado no capítulo 3, as discussões sobre autismo com ênfase classificatória não ajudaram os professores do ensino regular, ao longo da história, a superar a visão da criança por meio dos déficits que as caracterizariam. Daí a defesa de conceber a criança, a quem foi atribuído o diagnóstico, como um ser histórico-cultural, ou seja, considerar que em

sua ontogênese o desenvolvimento cultural se funde aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, formando um todo.

As primeiras conversas com as professoras foram marcadas por descrições comportamentais sobre os alunos com diagnóstico de autismo:

Tem a questão da “ansiedade” dela [...] ela é “hiperativa” [...] ela não consegue permanecer muito tempo [...] ela não consegue acompanhar a turma [...]. Se ela tá muito agitada, tem dia que a gente não consegue fazer nada. (Lara)

Ele levanta muito, grita muito e isso lá, às vezes, nos estressa. Me estressa, digamos. Eu tô falando nós, porque tem a galerinha, as crianças também, porque envolve a sala no geral e, às vezes, as crianças falam: “ai, professora, eu não aguento mais!”. “Ai, professora, tira o Guilherme daqui...”. (Célia)

[...] demonstra interesse em comer apenas salgadinhos [...] ele queria usar o computador o tempo todo [...]. Mostra irritação quando há insistência em realizar as atividades voltadas à alfabetização, tampando os ouvidos e gritando. Em algumas circunstâncias, parece cansar-se da sala de aula, mesmo sendo proporcionado o uso de diferentes espaços ao longo da rotina [...]. (Valéria)

Da mesma forma, registros organizados pela equipe gestora citados na segunda seção deste capítulo, ao apresentar às professoras e seus alunos, enfatizavam *o que falta* a eles na organização psíquica e nas aprendizagens.

Nas entrevistas, constatou-se, de maneira geral, que a notícia da presença de uma criança com diagnóstico de autismo na turma e/ou os primeiros contatos com ela geraram receio, insegurança ou frustração:

Eu não tive essa oportunidade de dialogar com a professora do ano anterior, porque ele veio de outra escola. Eu só vi o relatório... E eu quase tive um enfarte! [Ri] Quando eu vi o relatório, eu falei: “Meu Deus! Ai, me ajuda...”. (Célia)

Foi difícil no começo, para mim e para a Sílvia [auxiliar] [...] antes ela não me chamava de professora. (Lara)

No começo fiquei assustada e frustrada em relação ao aprendizado. (Micaela)

Quando eu comecei a trabalhar com o Kaio, quando me deram esse desafio, eu tinha muita resistência, porque eu olhava pra ele e não via, sinceramente, eu achava que ele era o autista e que não ia conseguir [...]. Como ele não fala, dificultou muito o meu trabalho. No início ele era agressivo, quando era contrariado me agredia, agredia os colegas e se agredia também. Isso me assustou bastante. (Valéria)

Os comentários das professoras trazem indícios que iniciaram o ano letivo com uma ideia sobre a criança com diagnóstico de autismo carregada de uma concepção de deficiência, “direcionada para aquilo que se apresenta como faltoso [...], porém, de uma análise apenas aparente” (BARROCO, 2011, p. 172).

Como já apontado no capítulo 3, até 2010, as crianças com autismo estavam matriculadas predominantemente nas escolas particulares especializadas, inclusive por meio

de bolsas de estudos cedidas pelo município, e nas escolas municipais de Educação Especial. Só a partir de então, todas as famílias que procuram o sistema público municipal passaram a ser encaminhadas exclusivamente para as classes regulares; portanto, pode ser considerada recente a experiência do ensino para turmas que contemplem as especificidades desses sujeitos.

Da mesma forma, até então, as discussões e formações sobre a educação das crianças com autismo contratadas pela SE foram mais restritas aos técnicos, responsáveis pelo acompanhamento das escolas, e aos professores de AEE, não havendo histórico de discussões com o coletivo de professores das turmas regulares que não tivessem alunos com diagnóstico de autismo em cursos abertos ou nas HTPCs e que não fossem referentes ao acompanhamento dos técnicos da unidade ou das formações também organizadas por eles em pequenos grupos fora da escola, como a denominada na ocasião “Práticas e Saberes”, conforme já mencionado.

Sem o histórico de participação das crianças autistas em atividades pedagógicas no ensino regular e sem a participação dos professores em formações, ao buscar autonomamente as informações sobre as peculiaridades dessas crianças, não necessariamente as professoras conseguiriam abstrair das explicações encontradas em diferentes fontes uma perspectiva de trabalho voltada ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Para a análise das mudanças nessa forma de conceber os alunos com autismo, estabelecendo-se relações com ações formativas sobre a forma de conceber a criança com diagnóstico de autismo, cabe retomar brevemente alguns elementos da formação vivenciada nas HTPCs de 2014, já apresentados.

Os objetivos propostos pelas coordenadoras pedagógicas para a sequência completa das HTPCs foram:

Conhecer as principais características do Transtorno do Espectro Autista (Transtornos Globais de Desenvolvimento) e discutir princípios para a organização da prática pedagógica;

Problematizar a importância da medicação no controle do comportamento dos alunos com dificuldade de atenção e concentração e buscar alternativas para o trabalho pedagógico [...];

Romper com a ideia de Deficiência Intelectual como ausência de inteligência e criar estratégias de trabalho para o desenvolvimento da metacognição nos alunos com DI; Caracterizar as deficiências múltiplas e discutir diferentes possibilidades de organizar o trabalho pedagógico atendendo todos os alunos;

Constituir princípios para a organização da prática pedagógica considerando os pressupostos da educação inclusiva. (Excertos do Anexo A, p. 139-145, grifos nossos)

Como já mencionado, especificamente a educação escolar das crianças com autismo foi discutida nos dois primeiros encontros, ocorrendo também uma retomada na última HTPC da sequência formativa quando fizeram coletivamente uma síntese e discutiram princípios gerais da educação inclusiva. No planejamento da última HTPC, constam como “lembretes” sobre elementos a serem garantidos pelas coordenadoras pedagógicas na condução do encontro:

Alguns destaques importantes para retomar com o grupo:

Autismo: cabe-nos contribuir para a constituição do seu lugar de sujeito, o que significa: considerar que cada criança é uma criança; manter a situação de diálogo ainda que não nos responda; antecipar-lhe as situações; investir em possibilidades de comunicação; promover desestabilizações possíveis em meio aos seus rituais; organizar situações em que tenha oportunidades de relação/intervenção com as outras crianças, não ficando apenas na relação adulto-criança; atribuir sentido às suas ações; investir em situações de brincadeira buscando ampliar a simbolização.

[...] Sobre **o desenvolvimento humano de maneira geral, segundo Vygotski: somos seres biológicos e também culturais; os reflexos e instintos são biológicos, já as chamadas funções superiores, entre elas o pensamento lógico, precisam ser desenvolvidas; o desenvolvimento se dá pela apropriação da cultura humana.**

Sobre a organização didática, de maneira geral: trabalhar com a turma toda o mesmo eixo temático/conteúdo. (Excertos do Anexo A, p. 144, grifos nossos)

Da mesma forma, na formação externa ofertada pela SE, destaca-se a afirmação:

[...] **educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem.** Dessa forma, se para uma criança autista, o trabalho é o de **provocar justamente a emergência de um sujeito**, então educação e tratamento convergem. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014e, p. 3, grifos nossos)

Tais conteúdos apareceram no discurso da professora Valéria sobre a organização do ensino na sua turma. Como já citado anteriormente, inicialmente, ela tinha dificuldades porque Kaio não falava e comunicava-se, segundo ela, agressivamente. Então, ela “*olhava pra ele e não via, [...] achava que ele era o autista e que não ia conseguir*”. Foi preciso que constituísse um novo sentido sobre o sujeito que tinha diante de si, fazendo aproximações com conteúdos discutidos nas formações.

Entende-se que não foram os estudos e as discussões por si só que provocaram mudanças. A possibilidade de comunicação com a criança com diagnóstico de autismo que não utiliza a linguagem verbal, destacada em algumas das discussões vivenciadas pelas professoras, adquiriu sentido para a professora Valéria ao ver resultados de suas próprias ações pedagógicas, levando-a a compreender que havia uma forma diferenciada de desenvolvimento, mas não um impeditivo. “*Percebi que dava*”, disse ela:

Percebi que como ele não tem a fala e não consegue se comunicar com a gente, muito dessa agressividade era por conta da comunicação. Como ele não conseguia se comunicar, ele começava a se agredir. Assim, pensamos numa forma de se comunicar, a rotina tinha que ser mais estruturada e começamos usando objetos-referência [...]. A partir daí, percebi que dava, porque até então achava que era impossível, não via muita solução, mas quando eu criei alguns objetivos pequenos funcionou.

Conforme seu relato, a professora Valéria passou a adotar ações e procedimentos com a turma para viabilizar um processo de comunicação do aluno com TEA. Ao compartilhar o vídeo de uma atividade em sala na entrevista, Valéria comentou: *“Viu como ele estava acompanhando a história?! Foi uma surpresa para todo mundo! Resolvi incluir encenações no projeto Quem Conta um Conto para que ele participasse”*.

Valéria instituiu nesse movimento a definição de conteúdos e os modos de abordá-lo de forma que também fosse acessível ao aluno com diagnóstico de autismo, assumindo a sua tarefa de organização do ensino, como defende Bernardes (2012c, p. 82, grifos do autor):

Concebe-se que as ações do educador na atividade pedagógica devem ser direcionadas para a organização do ensino, as quais definem as condições – os modos de ação – em que o conhecimento será mediado no contexto escolar e, também, para a definição do conhecimento a ser mediado na atividade pedagógica.

Conforme Bernardes (2006), não é qualquer conteúdo, nem qualquer ação do professor, que promove apropriações possibilitando as transformações dos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica. Pressupõe-se que, para tal, as ações na organização do ensino devam estar vinculadas à finalidade da humanização dos indivíduos por meio da apropriação do conhecimento. Parece-nos que a aproximação da professora Valéria a essa finalidade se deu ao organizar intencionalmente situações comunicativas envolvendo o aluno com autismo, ou seja, se deu na articulação das suas práticas.

Destacar que a prática da professora está implicada no movimento de alteração do sentido pessoal atribuído à sua própria atividade não corresponde às afirmativas dos vieses explicativos para a formação do “professor reflexivo”, como um dos possíveis significados para a formação de professores. Requer ir além. Pressupõe-se que o seu movimento prático, articuladamente com as elaborações, a partir de alguns conteúdos e discussões nas ações formativas, favoreceram que a professora Valéria desenvolvesse uma nova forma de conceber o aluno e, dialeticamente, desenvolvesse novos motivos organizadores do ensino, de forma a trilhar caminhos para o desenvolvimento da comunicação, inicialmente inconcebíveis para ela.

Permitimo-nos aqui aventar que se essa professora tivesse a oportunidade de discutir as teses de Vigotski (2010), ao tratar os conceitos de normal e anormal, bem como do papel da educação em proporcionar instrumentos de compensação, agregaria significativas contribuições para novas elaborações em seu processo de captura das peculiaridades do comportamento do aluno em sua possibilidade de expansão. Considerando que Vigotski e Luria (VYGOTSKY; LURIA, 1996) ressaltaram a linguagem como instrumento constituído de signos estabelecidos sócio-historicamente com a finalidade de os seres humanos se comunicarem e que tal estrutura provoca o desenvolvimento de outras funções psíquicas, o aprofundamento dessa discussão seria de fundamental importância para a professora às voltas com o ensino de um aluno que justamente requer mecanismos compensatórios em relação a esse aspecto. Como defenderam os autores que o desenvolvimento compensatório ocorre mais facilmente quando se torna possível o uso de signos, o aprofundamento sobre como os processos de significação ocorrem na comunicação humana também lhe possibilitaria outras análises sobre a condição do aluno autista na sua turma, sobre a constituição dos conceitos e a criação de novos patamares nas funções psíquicas superiores.

Também na perspectiva dos conhecimentos sobre desenvolvimento humano, Bernardes (2006, p. 314) defende que, para o estabelecimento de mediações simbólicas na atividade de ensino pelo professor, é fundamental a compreensão da “constituição dos diferentes tipos de linguagem (externa – oral e escrita, egocêntrica e interna) e do pensamento presente no processo de internalização e no movimento dialógico do conceito”. Entendemos, portanto, que tais mediações teóricas constituíram problematizações intrigantes para as discussões do TEA e possibilitariam à Valéria ressignificações que teriam impacto na organização das suas ações.

Como abordado no capítulo 3, a rede municipal onde a escola participante da pesquisa se insere, assim como a Política Nacional da Educação Especial, viveu incoerências na implantação das Políticas de Educação Inclusiva, com a concomitância de ações de caráter integracionistas, em diferentes graus e momentos.

A premissa geral de ensinar a todos o mesmo conteúdo, mas atentando ao processo de aprendizagem de cada um, bem como a ênfase sobre a necessidade de intervenção do professor como fator essencial para a aprendizagem das crianças, apareceu, ao longo das entrevistas realizadas para esta pesquisa, no discurso das quatro professoras participantes, embora contradições em relação a isso tenham sido reveladas.

Logo no primeiro encontro, Célia e Lara manifestaram incoerências em relação a esses aspectos, dizendo, por exemplo: “*trato ele igual a todos*”, e, ao mesmo tempo, “*tem coisas que ele acaba não fazendo [...] faço vistas grossas*” (Célia); ou ainda revelando explicações deterministas, tais como: “[...] *crianças que têm problemas em casa, isso às vezes reflete na alfabetização.*” (Lara).

Na primeira entrevista, Lara relatou realizar adaptações de conteúdos e propostas para a criança com diagnóstico de autismo: “*eu penso em 3 planejamentos: a sala, alunos com dificuldades [...] e penso num planejamento com a Maria*”. Na última entrevista, a professora contou que Maria estava fazendo várias tarefas que ela preparava para os demais alunos, exemplificando que, se iria ler um texto com a turma, entregava o mesmo para Maria também, ainda que “*não usasse como os outros*”. Manteve, no entanto, ao longo do ano, um caderno com conteúdo significativamente diferenciado para a criança, para o seu “*momento de atividade*”, relatando: “*trabalhamos com ela bastante atividades de coordenação motora pra ela conseguir pegar o lápis com mais firmeza*”, focando prioritariamente em apenas um dos aspectos do desenvolvimento.

Há controvérsias e debates sobre as adaptações curriculares antes propostas e as necessidades de fato existentes de flexibilização para o atendimento das particularidades. Garcia (2004) analisa que nos anos de 1990 as ações para promover a educação para todos no Brasil foram relacionadas à ideia de realizar flexibilizações nos currículos e nos parâmetros de avaliação com uma perspectiva integracionista, levando a um empobrecimento dos conteúdos. Como apontado por Leite, Borelli e Martins (2013), na revisão das proposições oficiais nacionais se substituiu o termo *adaptação curricular* por *adequação curricular*, a fim de superar a possibilidade de empobrecimento dos currículos.

Conforme visto no capítulo 3, constatou-se que a significação de adaptação curricular persistiu nos documentos oficiais na rede municipal em que ocorre o estudo até muito recentemente, concomitantemente à perspectiva inclusiva. As formações vivenciadas nas HTPCs de 2014 não geraram grandes mudanças nas ações da professora Lara em relação aos conteúdos de ensino para a sua aluna com TEA, com uma perspectiva diferenciada para o conceito de adaptação curricular.

Cabe aqui ponderar que a necessidade da diversidade e da flexibilização de técnicas pedagógicas está relacionada à complexidade do trabalho do professor. Certamente os comportamentos apresentados pelos alunos com TEA remetem à necessidade de mudanças nas formas de intervenção pelo professor. No entanto, isso não remete à mudança da

finalidade maior do trabalho educativo no âmbito escolar, conforme discutido pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural.

Conforme Bernardes (2012c), é necessário identificar *aspectos gerais* e *aspectos substanciais* da atividade pedagógica. Segundo a autora, os aspectos gerais se referem ao conjunto comum nas práticas pedagógicas, e os aspectos substanciais, além dos traços comuns, constituem traços específicos da prática. Tal especificidade é determinada no movimento de análise e síntese da prática pedagógica, quando se identifica a lógica da organização do ensino considerando as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos de estudo, bem como os instrumentos pedagógicos. A “*forma lógica* de produção de conhecimento [...] direciona a constituição do *instrumento pedagógico*” (BERNARDES, 2012C, p. 88, grifos da autora).

As professoras Micaela e Valéria, que tiveram acesso ao conjunto de ações formativas e não só às discussões em HTPCs, manifestaram que foram mudando sua concepção ao longo do ano sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e sobre as possibilidades do trabalho envolvendo as crianças com diagnóstico de autismo em suas turmas, bem como ilustraram o que entendiam como avanços ao levarem materiais à última entrevista em dupla. Pode-se destacar a fala de Micaela: “*no fim ficou muito nítido que é bem melhor eles estarem onde estão, apesar das dificuldades deles, nossa, da escola e das outras crianças*”; e também o depoimento de Valéria sobre suas resistências iniciais e sua percepção no período da entrevista: “[...] *tive um pouco de resistência no começo. Hoje eu sei que eles podem aprender, sim, e para que isso aconteça eu tenho que estar disponível a buscar ferramentas para que isso aconteça.*”.

Cabe destacar que aqui também se evidencia o processo de constituição de um conhecimento prático-teórico pelas duas professoras. Nessa perspectiva, tanto Valéria quanto Micaela compartilharam situações didáticas, durante as entrevistas e em outras situações, que explicitaram buscar mudanças na organização do ensino, de forma a possibilitar a aprendizagem, cujos resultados avaliaram positivamente. Como já citado, Valéria revelou a tentativa de reorganização do ensino, considerando alguns dos conteúdos discutidos nas situações formativas, tais como “manter a situação de diálogo ainda que não nos responda; antecipar-lhe as situações; investir em possibilidades de comunicação” (Anexo A).

Ao mesmo tempo relatou uma situação em que percebeu a importância de promover os mesmos conteúdos do ano-ciclo propostos no PPP à criança com autismo:

Ao trabalharem as atividades do projeto Contos de Fadas, a professora mantém disponível na turma os “palitoches” das personagens da história lida. Na última vez que fez a leitura de um livro, ofereceu os palitoches para que Kaio fosse acompanhando a entrada das personagens. Ele recusou, tampando os ouvidos. Ela continuou a leitura para a turma e ele, embora tivesse tirado as mãos dos ouvidos, aparentemente não dava atenção à história. Ao término da leitura, no entanto, ele procurou os “palitoches” e o livro, folheando-o e imitando a postura de leitor, bem como manipulando as personagens. A professora afirmou que essa cena a fez pensar sobre a importância de continuar oferecendo as propostas realizadas com a turma, ainda que nem sempre as suas respostas sejam imediatas. (Valéria)

Ao verbalizar que a situação a fez pensar sobre a importância de oferecer propostas ao Kaio com a turma, observando que por meio das atividades com o grupo ocorreram transformações nas ações da criança, Valéria atribuiu novo sentido à organização de atividades de ensino em que inseria o seu aluno.

A professora Micaela apresentou o caderno de seu aluno para exemplificar o investimento que fez para que ele superasse a sua condição inicial em relação à produção textual. A linguagem escrita, objeto da cultura humana que geralmente se adquire sistematicamente na escola, é, de acordo com Vigotski (VIGOTSKY, 2001a, p. 456), a forma “mais prolixa, exata e desenvolvida” da linguagem, exigindo que o sujeito transmita por palavras o que na linguagem falada é complementado por gestos e entonação, caracterizando-se por maior complexidade composicional. Em relação a esse conteúdo, Micaela contou sobre a resistência que Alan apresentava às atividades no início do ano e, embora já estivesse alfabetizado, recusava-as chorando. Por isso ela explorava outras áreas de conhecimento aceitas por ele, até que avaliou que essa prática não seria suficiente. Assim, organizou situações diferenciadas de produção textual para ele com apoios específicos. Por exemplo, quando todos os demais alunos tinham como proposta produzir a reescrita de uma história conhecida, ele também a tinha, mas fazia uso de imagens para referência da organização da sequência temporal, por sugestão da professora de AEE. Relatou que precisava ler com ele o que produzia, tentando que aprendesse a recuperar o que havia escrito, mostrava o que estava escrito errado, às vezes escrevia embaixo da palavra para que ele comparasse, mas geralmente ele apagava o que ela escrevera.

Micaela avaliou que seria importante que Alan se apropriasse dos procedimentos de planejamento de um texto a ser produzido, assim como os demais. A professora disse ter introduzido a recuperação dos episódios da história a ser reescrita somente oralmente com ele, sem o apoio das imagens. Segundo ela, precisou insistir. Um dia pediu a reescrita de uma história sem o apoio e ele fez. Passou a tentar outras reescritas e ele as realizou de novo e, progressivamente, Alan chegou ao trabalho com o mesmo conteúdo e a realização das

mesmas atividades que os demais alunos da turma no que se referia às produções escritas. Disse que na ocasião da entrevista não mais organizava adaptações nas propostas de produção de texto e somente proporcionava apoio para a revisão, avaliando: “*já está muito melhor*”.

Micaela investiu em apoios para que Alan fizesse com auxílio aquilo que depois passou a fazer com autonomia. Ao mesmo tempo manteve o propósito de que ele superasse a necessidade de apoios externos, desenvolvendo outros mecanismos de regulação da sua atividade.

Entende-se que Valéria e Micaela viveram um processo de identificação da lógica que direcionava a organização do ensino por elas, desvelando incoerências que existiam entre as primeiras ações que elas mesmas desenvolveram em suas atividades pedagógicas com as suas respectivas turmas em 2014 e as discussões sobre a perspectiva da educação inclusiva em substituição ao modelo integracionista, demonstrando tentativas para superá-las. Nesse movimento, as professoras se aproximaram de um novo significado do ensino em relação aos alunos com TEA, no sentido de buscar meios para que progressivamente tivessem acesso aos mesmos objetos da cultura que os demais em suas respectivas turmas.

Desvelar suas próprias contradições requer a tomada de consciência sobre significados que, quase que “espontaneamente”, estão impregnados nas ações realizadas. Como temos defendido, o conhecimento científico assume uma função importante para esse movimento, possibilitando a ampliação da compreensão sobre si, sobre o outro e sobre a própria atividade, “subsidiados por uma concepção que unifique teoria e prática e que tenha relação de diálogo (não de cooptação), com os conhecimentos científicos já elaborados, mas de modo a superá-los qualitativamente” (SILVA, 2015, p. 124).

Voltamos, assim, à necessidade de superação de uma visão dicotômica da teoria e da prática. As professoras Valéria e Micaela, embora tenham enfatizado a importância dos momentos de trocas com outros professores nas ações formativas como as demais professoras, demonstraram um reconhecimento explícito do valor dos estudos teóricos no processo, conforme apresentado no Quadro 13, no eixo de análise *sentido pessoal das formações para os professores*. Entre elas, Valéria foi a que mais sinalizou conteúdos discutidos nas formações como sendo importantes para ela na constituição do ensino, destacando a possibilidade de compreensão sobre as manifestações comportamentais de seu aluno.

Foi possível constatar a potencialidade para a superação da dicotomia teoria *versus* prática no processo de atribuição de sentido à atividade formativa também quando as

professoras Valéria e Micaela comentaram aspectos gerais de seus percursos profissionais que hoje as ajudam a constituir suas atividades pedagógicas (Quadro 14).

Quadro 14 – Comparação das respostas obtidas nas entrevistas em relação à questão “Que elementos do seu percurso profissional contribuem para o seu trabalho hoje com essa turma?”

PROFESSORA	RESPOSTAS ESTRITAMENTE RELACIONADAS ÀS SITUAÇÕES PRÁTICAS	INDICAÇÃO DE OUTROS CONTEÚDOS
Célia	“Na nossa última aula de linguagem [...] a professora <u>levou um material</u> fantástico, ela explicou de uma forma que eu não tinha visto ainda [...] deu <u>prática</u> para a gente apresentar para as crianças”	_____
Lara	“[...] a professora <u>trouxe muitas coisas</u> que enriqueceram bastante, <u>por exemplo, construção de roteiro antes de produzir um texto</u> , e isso me ajudou bastante com a sala [...].” “As professoras <u>dão dicas</u> para a gente trabalhar algumas questões [...].”	_____
Micaela	_____	(Sobre o curso de psicopedagogia:) “Teve um filme que assistimos sobre um menino que apresentava dificuldades de aprendizagem [...] e mostrou exatamente o percurso do desespero de uma mãe com uma criança deficiente e olhar do professor que conseguiu enxergar a criança [...]. Eu consegui através dos <u>exemplos, do curso, dos livros e relatos</u> que a professora trazia sensibilizar mais ainda a minha forma de pensar em relação às crianças.”
Valéria	_____	“Quando eu comecei a fazer a pós, <u>as leituras</u> me ajudaram a <u>compreender como a arte pode desenvolver a linguagem, o raciocínio</u> , então isso foi um ganho. Não só com o Kaio, mas com todos.”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos em entrevistas com as professoras.

Como apresentado no Quadro 14, Micaela falou sobre a articulação de diferentes fontes de conhecimento para a constituição da sua “*forma de pensar em relação às crianças*”. A professora Valéria remeteu a como uma área de conhecimento promove o desenvolvimento humano, com aproximações com a concepção de desenvolvimento postulada pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmando que tal saber é importante ao relacionar-se ao desenvolvimento de todas as crianças.

Nesse movimento estão articuladas as outras ações que potencializaram seu processo de constituição de novos sentidos, entre elas a possibilidade de constituição de um coletivo para discutir a organização da prática.

Valéria revelou seu movimento, dizendo “*acho que comecei a compreender [...] quando vamos conversando e trocando experiências...”.*

Acho que *comecei* a compreender que é possível sim a aprendizagem das crianças com deficiência. Muitas vezes a gente entra e acha que ela não tem a possibilidade de aprender, mas *quando vamos conversando e trocando experiências* vemos que eles podem aprender, sim, não da forma como a gente espera, mas eles têm capacidade de aprender. Eu, enquanto profissional, também posso contribuir com a vida daquela criança.

Como já mencionado, aliadas à elaboração do conhecimento teórico, Micaela e Valéria vivenciaram situações coletivas de discussão das práticas além das HTPCs em 2014 e dos seis encontros formativos externos sobre autismo. Ambas participaram juntas do encontro com profissionais de escolas particulares no Lugar de Vida, possibilitado pela equipe gestora e pela psicóloga-referência da unidade, como uma ação formativa complementar. Outro ponto comum foi a oportunidade de discussões envolvendo a equipe multiprofissional que atua na unidade escolar, embora tais discussões tenham ocorrido em momentos e situações distintas.

Sobre essa ação, Micaela referiu-se a um grupo de discussão proposto na unidade escolar em 2013: “[...] *foi um trabalho com a psicóloga da rede que veio e conversou com a gente e assim entendi o que estava acontecendo*”. Na ocasião, o grupo de discussão foi coordenado pela psicóloga-referência da unidade com a participação de professores que faziam HTPC à noite e tinham em suas turmas crianças com diagnóstico de autismo.

A professora Valéria referiu-se à experiência de 2014, quando teve as reuniões de acompanhamento à organização do ensino com a participação da coordenadora, a EOT e orientadora pedagógica: “*as reuniões com vocês foram as primeiras coisas que me deram um norte. Ter um contato com a psicóloga, com a fonoaudióloga... me ajudou muito.*”

Ao mesmo tempo, Valéria explicitou conflitos que tais discussões também desencadearam:

[...] *quando falaram na reunião que era importante preparar o conteúdo da sala também pra ele, não consegui entender como fazer isso e tive um pouco de resistência no começo. Como, se ele não desce nem pro refeitório, ele se recusava a fazer as coisas e se ele não queria, ele se jogava, pegava no nosso cabelo, arranhava!? Eu não via uma esperança de trabalho com ele e nem sabia o que fazer.*

Parece, então, que tais discussões naquele momento não lhe trouxeram clareza de objetivos para a organização do ensino. O conteúdo da reunião na qual se discutiu a importância do acesso de todas as crianças ao currículo proposto, mesmo considerando as peculiaridades e necessidades de apoios específicos, na ocasião, não gerou um motivo para a organização de novas ações e operações na atividade de ensino. Da mesma forma, os estudos teóricos realizados nas HTPCs e no curso sobre autismo ofertado pela SE, por si não provocaram as transformações. Analisamos, portanto, que foi **o conjunto das ações formativas na articulação com a organização das suas atividades pedagógicas, em um movimento dialético**, que possibilitou a mobilização de novos motivos, de forma que a professora, depois de todo o processo, pôde afirmar que fora resistente, a princípio, mas que aquelas foram as primeiras ações a lhe “*deram um norte*”.

Para a análise da situação, cabe recuperar o que Leontiev (1983, 2014) chama de “motivos apenas compreensíveis” e “motivos realmente eficazes”. Propõe o autor que os motivos que inicialmente são conhecidos, mas que ainda não são, de fato, mobilizadores da atividade do sujeito, podem se tornar motivos eficazes em certas condições. Leontiev defende que é assim que os novos motivos surgem e, por consequência, surgem novos tipos de atividade. Assim, completa: “como ocorre a transformação do motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu.” (LEONTIEV, 2014, p. 70).

Podemos assim sintetizar o movimento formativo para a constituição do conhecimento prático-teórico sobre a educação escolar de alunos com TEA vivido pelas professoras Micaela e Valéria (Figura 4):

Figura 4 – Movimento formativo das professoras de alunos com TEA

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que as professoras se sentiram movidas a ensinar os conteúdos do ano-ciclo para os alunos com TEA, apesar de no primeiro momento eles se recusarem, não responderem, chorarem, etc. Buscar ensiná-los exigiu que fossem além da sintomatologia do TEA observada no cotidiano em relação a esses alunos que não falavam ou pouco falavam, tinham seus rituais e repetições. Ambas buscaram organizar situações de ensino que ampliassem as possibilidades do uso da linguagem pelos alunos. Nesse movimento, elas tiveram que alterar as ações inicialmente planejadas para atingir objetivos em relação aos conteúdos trabalhados no ano-ciclo, ou seja, reorganizaram as situações didáticas para que eles tivessem acesso aos conteúdos com a ajuda delas e com a inter-relação com os demais alunos. Reafirma-se, assim, que a organização do ensino pelo professor consiste na definição das condições do processo ou dos modos de ação, bem como do conhecimento a ser ensinado e, conforme defende Bernardes (2012c, p. 80): “a necessidade de criar condições para que ocorram transformações na constituição dos sujeitos por meio da apropriação do conhecimento mediado na escola determina o motivo que suscita as ações na atividade de ensino”.

Observaram, então, as respostas dos alunos, avaliando o processo e transformando motivos pelo significado do resultado das ações. Articuladamente a isso, as ações formativas voltadas a desvelar incoerências entre os discursos sobre a educação inclusiva e as práticas instituídas possibilitaram que as duas professoras iniciassem um processo de identificação das incoerências nas respectivas práticas na organização do ensino, confirmando Bernardes (2006, p. 319) de que “é no trabalho e no estudo que ocorre o processo de conscientização dos educadores acerca do lugar social que ocupam e das reais possibilidades de o ensino ser um instrumento mediador do processo de transformação a individualidade [...]”.

Nesse movimento, ainda que precariamente, iniciaram elaborações prático-teóricas que passaram a realimentar a reorganização de suas práticas. Os resultados das novas ações organizadas por Micaela e Valéria com os alunos com diagnóstico de autismo, conduzidas por possibilidades explicativas às suas práticas desencadeadas nos processos formativos, levaram-nas a elaborações sobre as possibilidades educativas desses sujeitos, tornando consciente uma nova esfera de relações em suas atividades pedagógicas.

Assim como Leite e Martins (2012, p. 123) afirmam, verificou-se que é necessário que “o ensino escolar seja pautado num movimento dialético entre teoria e prática, no qual a prática, embasada teoricamente, possa constantemente se modificar”.

Embora tenham ocorrido movimentos para a transformação dos motivos do ensino para Micaela e Valéria, entendemos que foram movimentos não concluídos, capturados em meio às contradições do processo formativo em análise e, por isso, foram aqui relacionados aos “sentidos pessoais *em movimento*”. Seria preciso que conhecessem mais sobre o desenvolvimento humano e que constituíssem maior clareza sobre a finalidade do ensino para que organizassem suas ações de forma mais articulada a essas significações.

Concordamos com Silva (2015) que a superação da alienação é uma demanda em longo prazo, ligada aos determinantes mais gerais do trabalho. É necessário ter clareza disso para que os processos formativos se aproximem das condições para a constituição de uma *práxis transformadora*, da verdadeira *práxis revolucionária* defendida nos postulados marxistas.

6 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objeto de estudo os processos formativos dos professores de alunos com TEA, diante da problemática atual sobre os conhecimentos necessários para que os professores de turmas regulares organizem suas práticas pedagógicas e incluam esses sujeitos. A partir do acompanhamento de um conjunto de ações formativas envolvendo professores de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Bernardo do Campo (SP), em 2014, procurou-se ir além da descrição de como de se deu tal formação e das avaliações dos professores sobre ela, estabelecendo-se como objetivo a compreensão dos sentidos pessoais constituídos nos processos formativos e a sua relação com a organização das práticas pelos professores.

Pressupunha-se no início da pesquisa que os processos formativos podem desencadear transformações nas práticas pedagógicas se articuladas com ações que possibilitem a ressignificação da finalidade do ensino envolvendo alunos com TEA, sustentadas por *uma* concepção de desenvolvimento humano. A análise da realidade nos permite defender a tese de que tais transformações podem ocorrer quando são articuladas ações que permitem ressignificar a finalidade da atividade de ensino, alicerçadas na concepção de educação como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano e na compreensão do papel da constituição da linguagem nesse processo. Conforme analisamos, tais ações precisam necessariamente articular, em um movimento dialético, a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo. Em relação à organização do ensino, estão envolvidas a definição dos modos de ação e do conteúdo a ser ensinado, bem como a avaliação das aprendizagens⁷².

Na busca por atender à finalidade de produzir uma contribuição para a constituição dos processos formativos de professores de alunos com TEA nas Políticas de Educação Inclusiva, a partir da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível sintetizar as principais observações realizadas a partir da realidade pesquisada.

A história da implantação de políticas relacionadas à educação inclusiva na particularidade em estudo revelou que as lacunas e as dualidades sobre os significados de

⁷² Tal caracterização sobre a organização de ensino foi discutida por Bernardes (2006, 2012a, 2012b, 2012c).

integrar e incluir não contribuíram para a constituição do significado do ensino como promotor do desenvolvimento das máximas possibilidades humanas por meio da aprendizagem escolar, restringindo-se à promoção do acesso à situação de escolarização. Da mesma forma, as significações para o TEA e as justificativas para a escolarização desses sujeitos na busca de explicações etiológicas e classificações diagnósticas não acarretaram a superação de impasses pela educação escolar.

Como os dados mostraram que o sentido atribuído à formação pelos professores de alunos com TEA estava relacionado às necessidades de discussões sobre as práticas, sendo o processo vivido em 2014 avaliado por eles como mais “teórico” do que “prático”, com poucos reflexos para a constituição de suas práticas pedagógicas (assim como outros trabalhos sobre formação de professores para a escolarização de autistas já apontaram), entendendo que o papel da pesquisa seria buscar os nexos causais e ao mesmo tempo alçar possibilidades de superação, na análise do mesmo processo formativo, procuramos por mudanças nas ações das professoras que pudessem indicar algum movimento no sentido pessoal em relação ao processo formativo e à organização das práticas pedagógicas. A partir das relações verificadas entre as condições estabelecidas para ações e operações no processo formativo e o sentido pessoal constituído pelos professores, foram organizados os eixos de análise: *condições das formações*; *sentido pessoal das formações para os professores*; e *ações formativas geradoras de motivos: sentidos em movimento*.

Constatamos limites e possibilidades da formação tendo a escola como lócus, bem como da oferta de um curso externo sobre autismo. O ecletismo epistemológico sem aprofundamento reflexivo que compôs as discussões na escola e a falta da explicitação das relações entre finalidades, ações formativas e de ensino, configuraram condições limitadoras das possibilidades de articulações prático-teóricas e da transformação da consciência sobre como organizar as situações de ensino para todos os sujeitos.

Em relação ao *sentido pessoal das formações para os professores*, encontramos elementos explicativos para além do contexto particular da unidade escolar, reafirmando-se que a visão dicotômica entre teoria e prática é resultante da alienação do professor, constituída nas relações de trabalho na sociedade capitalista, reveladas também nas significações advindas da história da política nacional para a formação de professores.

Se por um lado os processos formativos não apresentaram condições suficientes para uma transformação consolidada da prática, simultaneamente encontramos o que denominamos sentidos pessoais em movimento, gerando novas ações nas práticas de duas

professoras, das quatro envolvidas na pesquisa. Analisamos que essas duas professoras tiveram em comum a vivência de um *conjunto de ações formativas* que potencializou, ainda que parcialmente, transformações em sua prática pedagógica das professoras e que se tornou objeto de suas consciências, lhes permitindo uma *aproximação* do movimento prático-teórico.

Esse conjunto de ações perpassou três situações formativas vividas, tendo em duas delas a escola como lócus da formação, envolvendo os estudos e as discussões em HTPC, e momentos de “acompanhamento da prática pedagógica”, desenvolvidos na particularidade em estudo pela coordenação pedagógica da unidade, em parceria com técnicos da SE (orientador pedagógico, psicólogo e fonoaudiólogo) e, por fim, concomitantemente, um curso externo sobre o TEA.

Identificamos que, ainda que precariamente e com limites, o conjunto de ações que perpassou as três situações formativas na particularidade em estudo envolveu atividades que contribuíram para que as professoras notassem a existência de incoerências entre os discursos sobre a educação inclusiva e a organização das suas práticas. Concomitantemente, as professoras se viram às voltas com a necessidade de seleção dos conteúdos a serem ensinados, problematizada nos momentos de acompanhamento da prática pedagógica.

Analisamos que a necessidade de organizar as práticas para que os alunos com autismo se apropriem do conteúdo proposto para o ano-ciclo determinou novos motivos para as ações na atividade de ensino das professoras, tornando-se relevante para elas a busca intencional de avanços no desenvolvimento da linguagem de seus alunos. A avaliação das aprendizagens dos alunos nesse aspecto reafirmou as escolhas na organização do ensino ou as modificou. Assim, as práticas reorganizadas pelas professoras em meio às ações formativas vincularam-se a novos motivos para a organização do ensino em relação a esses alunos e promoveram movimentos na constituição dos sentidos pessoais.

Por isso, afirmamos que os elementos do processo formativo que favoreceram mudanças nas ações dos professores envolveram a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição da coletividade de estudo, com *aproximações* a um movimento prático-teórico.

Entendemos que tal movimento seria intensificado se fossem oportunizadas a essas professoras a ressignificação do ensino em uma perspectiva do desenvolvimento do gênero humano, como uma possibilidade teórica para a análise da prática. Imbuídas desse sentido pessoal, estariam fortalecidas para organizar intencionalmente a conquista das capacidades

intelectuais e das operações do pensamento por meio do conhecimento historicamente produzido pela humanidade também por esses sujeitos que se apresentam tão “atipicamente”⁷³ no contexto escolar, de forma que as finalidades das ações de ensinar assumissem novas configurações como objetos de sua consciência.

Nesse sentido, constructos da Psicologia Histórico-Cultural alimentariam esse movimento, ao abordar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que ocorre pelo domínio de elementos da cultura e de processos mentais, promovendo a compreensão sobre a importância do investimento na aprendizagem dos conteúdos escolares também pelos alunos com TEA. A perspectiva do desenvolvimento cultural da conduta e do domínio dos processos dos próprios comportamentos contribuiria para as elaborações das professoras sobre as possibilidades de desenvolvimento dos alunos que se manifestavam pelas repetições e estereotípias. A compreensão da possibilidade de desenvolvimento dos mecanismos de compensação fortaleceria a busca intencional pelas professoras sobre funções psíquicas de seus alunos com TEA que serviriam como vias colaterais para as intenções comunicativas, para o estabelecimento de novos padrões de interação e para o domínio pelos sujeitos de situações de intensificação das estereotípias e repetições.

Tais condições para os processos formativos dos professores possibilitariam que a discussão sobre técnicas e situações didáticas – por exemplo, para a comunicação e interação dos alunos com TEA – assumissem o lugar de ferramentas de trabalho e não fossem tomadas simplesmente como sinônimos dos conhecimentos necessários para a escolarização desses sujeitos. Considerando a estrutura de uma atividade humana, seria necessário discutir a relação entre os objetivos das ações organizadas por meio das ferramentas pedagógicas e a finalidade do trabalho educativo. Essa análise seria edificada por uma compreensão de desenvolvimento humano. Os professores teriam mais condições de organizar abstrações teórico-explicativas que sustentariam as escolhas das ferramentas didáticas em função da finalidade do ensino escolar. Identificariam, assim, os *aspectos substanciais*⁷⁴ das práticas pedagógicas envolvendo alunos com TEA.

Reafirmamos, portanto, a necessidade da constituição da prática pedagógica como *atividade*, na perspectiva do desenvolvimento humano, bem como dos processos formativos constituídos como *atividades formativas na particularidade da atividade pedagógica*. Trata-

⁷³ Em referência à terminologia adotada na Proposta Curricular do município, que era dividida em Educação de Surdos, Educação de Alunos com Deficiência Mental, Surdocegueira, Deficiência Múltipla e *Condutas Típicas* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007b).

⁷⁴ Conforme conceituado por Bernardes (2012c) e discutido no capítulo 5 desta dissertação.

se da defesa do movimento constante da busca do *desvelamento das ideologias que compõem a consciência* subjetiva para a constituição da verdadeira *práxis pedagógica*.⁷⁵

Nos limites desta pesquisa não foram articuladas todas as interfaces possíveis entre os constructos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e os mais recentes estudos sobre as questões de neurodesenvolvimento implicadas na situação dos sujeitos com diagnóstico de autismo. Certamente outros estudos podem encontrar correlações para além das explicações sobre os sistemas funcionais que envolvem a consciência e das possibilidades de mecanismos de compensação, discutindo possibilidades de superação em impasses explicativos que existem e, consequentemente, contribuindo para a identificação de aspectos substanciais da prática pedagógica.

Também, pelos limites do tempo e do espaço que envolvem uma atividade de pesquisa acadêmica, foram apenas anunciadas e não discutidas as questões formativas dos formadores de professores. As condições das formações analisadas nos levam a afirmar que os formadores, no caso aqui discutido, os coordenadores pedagógicos, diretores e EOTs da SE, necessitam de uma sólida formação teórica para mediar o conhecimento empírico que se mostra insuficiente para a complexidade da atividade pedagógica. Teoria aqui empregada como explicação que emerge da realidade e não simples prescrição, como aparece em muitos manuais didáticos. Encontramos neste estudo uma equipe altamente comprometida em encontrar caminhos; porém, sem constructos mediadores suficientes, não ultrapassou algumas das searas das significações de caráter ideológico, impregnadas na realidade externa e em suas consciências – coloco-me aqui como sujeito que no processo de estudo dessa realidade se viu a desvelar as significações que também me constituíram.

Outro aspecto sobre o qual há análises a serem feitas é a constituição do ensino para alunos com TEA como uma atividade coletiva na escola. Os excertos das entrevistas com as professoras envolvidas na pesquisa mostraram as interfaces necessárias com a professora de AEE e com os professores de Arte e Educação Física nem sempre consistentes e concretizadas no cotidiano escolar, revelando as fragilidades da organização do sistema e da fragmentação do trabalho. Mais ainda se abordássemos a questão da atividade coletiva da escola como um todo, envolvendo a todos os funcionários na finalidade da educação escolar a ser concretizada nos PPPs.

⁷⁵ Há um conjunto de conhecimentos envolvidos nos significados de *atividade*, *atividade formativa como particularidade da atividade pedagógica*, *relação da ideologia e a consciência subjetiva e práxis pedagógica*, tomando-se como referências na elaboração dessa afirmativa as sistematizações propostas, respectivamente, em Leontiev (1983), Assali (2014), Silva (2015) e Hamada (2015).

Há por fim que se considerar a necessidade da discussão sobre a relação da formação continuada e da formação inicial dos professores no que se refere à atuação, na perspectiva inclusiva envolvendo alunos com as peculiaridades do autismo. Nesta pesquisa, evidenciou-se que os processos formativos em serviço se constituem nessa realidade como uma forma de preencher lacunas de conhecimentos que não foram proporcionados na formação inicial dos professores, embora se arrastem lacunas teóricas que não possibilitam a constituição da relação prático-teórica no cotidiano escolar. Portanto, novas discussões sobre as articulações entre as políticas de formação inicial e de formação continuada são ainda necessárias e ultrapassam o viés analítico desta pesquisa.

As limitações das condições dos processos formativos dos professores de alunos com TEA estudadas, os vislumbres de ações formativas que poderiam levar a novas configurações das práticas, bem como as necessidades que se revelaram no processo, tais como a necessidade de aprofundamento na formação do formador e de organização do ensino como uma atividade coletiva na escola, remete-nos a afirmar que os processos formativos para professores, isoladamente, não mudam significativamente todas as condições instituídas para o trabalho educativo em nosso contexto social.

Há que se buscar a explicitação da concepção de educação, de homem e de mundo que conecte o ensino escolar à finalidade de promover o desenvolvimento humano. Leva-nos, portanto, à compreensão de que mudanças nas práticas escolares em relação aos alunos com ou sem diagnóstico de um transtorno, como o TEA, requerem transformações da consciência do professor, ainda que em meio às condições alienantes da sociedade.

Apesar da hegemonia da alienação, que se manifesta por uma dicotomia entre teoria e prática, unidade por essência indissociável, é preciso buscar condições para a recuperação do significado da educação escolar para os sujeitos com TEA na intensa tarefa de constituição de um processo de *apropriação-objetivação*⁷⁶ pelos profissionais envolvidos. Trata-se, portanto, de recuperar também o sentido de *práxis* para a condição humana.

⁷⁶ Como conceituado por Leontiev (1978).

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 3, p. 41-58.

ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais de desenvolvimento**. 2005. 103p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5**. 2013. Disponível em <<http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. **DSM-IV**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

_____. **DSM-IV-TR**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Lisboa, Rio de Janeiro: CLIMEPSI Editores, 2002.

ASSALI, Sandra Aparecida Santana. **A formação continuada de professores**: um estudo sobre as condições concretas da jornada especial integral de formação. 2014. 188p. Dissertação (Mestrado em Mudanças Sociais e Participação Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º out. 2014.

_____. **“Por que aprender isso, professora? Sentido Pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. Distúrbios globais do desenvolvimento. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 2, n. 3, 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v2n3/14.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

AVILA, Barbara G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. 2011. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARDY, Livia Raposo *et al.* Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 273-288, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BARON-COHEN, Simon; LESLIE; FRITH, Uta. Does the autistic child have a “theory of mind”? **Cognition**, n. 21, p. 37-46, 1985. Disponível em: <<http://philpapers.org/rec/BARDTA>>. Acesso em: 2 out. 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e Textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: _____; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez da (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. cap. 3, p. 41-65.

_____. Pedagogia Histórico Crítica, psicologia histórico cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 9, p. 170-196.

_____. **A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 415p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1>Acesso em: 2 out. 2014.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v15n1/a08v15n1.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

BATECINI, Leonardo. **Um chat pictográfico para o SCALA** (Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de pessoas com Autismo). 2013. 60p. Monografia (Graduação em Ciência da Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação inclusiva ou educação para todos?** Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. 2013. 147p. Dissertação (Mestrado em Mudanças Sociais e Participação Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC, SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9).

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. 330p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. A consciência na atividade pedagógica: contribuições da Teoria histórico-cultural. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012a.

_____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012b.

_____. Pedagogia e Mediação Pedagógica. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012c.

_____ et al. Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da teoria histórico-cultural. In: ZANIRATO, Silvia Helena (Org.). **Mobilização e mudança social:** experiências de participação política na sociedade contemporânea. São Paulo: Annablume, 2013.

BEZ, Rosangela. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras.** 2010. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. **SCALA** – Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web. 2014. 286p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação:** Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2, p. 21-39.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2014.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Col. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 5).

BRAGA, Maria Cecília Bergamo. **A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista**. 2002. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. **Práticas pedagógicas com alunos autistas na escola especial**. 2011. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2011a.

_____. Antecedentes da educação de Autistas no Brasil: Teorias políticas e suas influências nas práticas pedagógicas em centros de atendimento educacional especializado. **Fermentario**, Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, n. 5. 2011b. Disponível em: <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/60/17>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Decreto nº 06094/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do SUS**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013b. Disponível em <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/linha_cuid_autismo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9935&Itemid=>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013**: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/gruposdepesquisa/notatcnican024orientaoaassistemasdeensinoparaaimplement.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2014.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. 2007. 92p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. 2010. 243p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 13 jun. 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FOSCARINI, Ana Carla. **A intencionalidade de comunicação mediada em autismo**: um estudo de aquisição de gestos no sistema SCALA. 2013. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364/7656>>. Acesso em: 6 jul. 2015

GALLESE, Vittorio; FADIGA, Luciano; FOGASSI, Leonardo; RIZZOLATTI, Giacomo. Action recognition in the premotor cortex. **Brain**, n. 119, p. 593-609, 1996. Disponível em: <<http://brain.oxfordjournals.org/content/brain/119/2/593.full.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2014.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 193p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Desempenho emergente e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico**. 2008. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

HAMADA, Isabel Akemi. **O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural**. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. 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, maio 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 13 jun. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Oficina Universitária, 2012.

_____; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e Deficiência: Análise de Publicações Brasileiras no Cenário da Educação Inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 63-92, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a05v29n1.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

LEITE, Hilusca Alves et al. A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia da educação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez da (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. cap. 7, p. 139-166.

LEONTIEV, Alex N. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. O Homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico crítica. In: _____. **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 6, p. 101-120.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARTINS, Ligia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____. DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Minas Gerais. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

_____. EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico cultural do desenvolvimento. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, Mara Rúbia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 159p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lucia Pereira. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, p. 189-210, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115023>>. Acesso em: 1º jul. 2015

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

MAZZEU, Lidiane Teixeira. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

MAZZEU, Lidiane Teixeira. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. cap. 8, p. 147-167.

MELLO, Ana Maria S. Ros de et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 1, p. 111-130, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015

MELO, Sandra Cordeiro de. **Autismo e educação: a dialética da inclusão**. 2004. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, p. 127-141, 2008. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2015.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do; SANTOS, Ide Borges dos (Coord.). **Saberes e práticas de inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – Autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil, v. 3).

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. 208p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: MELILLO MEIRA, Marisa Eugênia; TULESKI, Silvana; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **A exclusão dos incluídos: contribuições da psicologia da educação para uma crítica à patologização e à medicalização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 133-196.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular: 2011.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHIMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 557-572, nov. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10178>>. Acesso em: 1º dez. 2013.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S.T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. cap. 2, p. 25- 51.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Sandra Freitas de. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 245-261, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação internacional de doenças, décima versão** – CID10. 10. ed. São Paulo: Ed. USP, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. 2006. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba, SP, 2006.

PASSERINO, Liliana M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. 2005. 317p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 619-637, dez. 2013.

PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 5, p. 63-72.

PATTO, Maria Helena Souza. Para escrever uma história da psicologia: contribuição a partir de uma experiência. **Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia**. São Paulo: GEHPAI/ FAPESP, 2000, p. 81- 96.

PEREIRA, Giselle Maria de Almeida Adler. **Autismo e inclusão**: uma proposta educacional. 2003. 131 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares *et al.* Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RABELLO, Roberto dos Santos. **Interação e autismo**: uso de agentes inteligentes para detectar déficits de comunicação em ambientes síncronos. 2010. 136 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S.; OBERMAN, Lindsay M. Espelhos quebrados: uma teoria sobre o autismo. **Scientific American Brasil**, n. 55, p. 53-59, 2006. Disponível em <<http://euautista.blogspot.com.br/2009/06/espelhos-quebrados.html>>. Acesso em: 2 out. 2014.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

RODRIGUES, Graciela. **"E se os outros puderem me entender?"** Os sentidos da comunicação alternativa e suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais. 2011. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Lei nº 4.753, de 31 de maio de 1999. Dispõe sobre a concessão de bolsas e auxílios à educação de alunos carentes e dá outras providências. Disponível em: <<http://camara-municipal-de-sao-bernardo-do-campo.jusbrasil.com.br/legislacao/701972/lei-4753-99>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal. **Notícias do Município**, 1º jan. 2014a, edição especial.

_____. Secretaria de Educação. Resolução nº 30, de 27 de agosto de 2010. Dispõe sobre inscrições e matrículas de alunos nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) que atendem a Educação Infantil, 1º e 2º anos do ciclo inicial do Ensino Fundamental de 9 anos, do 2º ano do ciclo I e 1º e 2º anos do ciclo II do Ensino Fundamental de 8 anos, na Escola Municipal de Educação Básica Neusa Bassetto e Entidades conveniadas para o ano de 2011. **Notícias do Município**, p. 24, 27 ago. 2010.

_____. Secretaria de Educação. Resolução nº 20, de 12 de agosto de 2011. Dispõe sobre inscrições e matrículas de alunos nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) que atendem a Educação Infantil, 1º, 2º e 3º anos do ciclo inicial do Ensino Fundamental de 9 anos e 1º e 2º anos do ciclo II do Ensino Fundamental de 8 anos, na Escola Municipal de Educação Básica Neusa Bassetto e Entidades conveniadas para o ano de 2011. **Notícias do Município**, p. 32, 12 ago. 2011.

_____. Secretaria de Educação. Resolução nº 14/2013. Dispõe sobre inscrições e matrículas de alunos nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Educação Básica Especial Neusa Bassetto e Entidades Conveniadas para o ano de 2014. **Notícias do Município**, p. 41, 16 ago. 2013a.

_____. Secretaria de Educação. Resolução Nº 12/2013. Dispõe sobre parâmetros do número de alunos nas classes da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas e dá outras providências. **Notícias do Município**, p. 41, 16 ago. 2013b.

_____. Secretaria de Educação. **Reflexões para o projeto político pedagógico 2014**. São Bernardo do Campo: SE, 2014b.

_____. Secretaria de Educação. **Rede nº 139/ 2014: Formação com o Centro de Educação Terapêutica (Lugar de Vida)** destinada aos profissionais da educação. São Bernardo do Campo: SE, 2014c.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. EMEB A.M.T. **Projeto político pedagógico 2014**. São Bernardo do Campo: SE, 2014d.

_____. Lugar de Vida-Centro de Educação Terapêutica. **Ementa das Aulas Temáticas**. São Bernardo do Campo: SE, 2014e.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **A Educação infantil em São Bernardo do Campo**: Proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs. São Bernardo do Campo: SEC, 1992.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Necessidades educacionais especiais**: informações sobre adaptações, apoios, recursos e serviços. São Bernardo do Campo: SEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: SEC, 2004. v. I.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo**: introdução. São Bernardo do Campo: SEC, 2007a. v. 2, caderno 1.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo**: educação especial. São Bernardo do Campo: SEC, 2007b. v. 2, caderno 5.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 10, p. 197-224.

SATO, Denise Tamaê Borges; MAGALHAES, Izabel; BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **Rev. bras. linguíst. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SERRA, Dayse C.G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Claudia Lopes da. **Concepção histórico cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. 274p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Rafael Iglesias Menezes da. **Sobre psicologia e ideologia na obra de L.S. Vigotski**. 2015. 130p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SUPLINO, Maryse Helena. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONELLI, Hélio. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2015.

VASQUEZ, Carla Karnoppi. **Um coelho branco sobre neve**: estudos sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VIGOTSKY, L.S. Pensamento e palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, Fontes, 2001a. cap. 7, p. 395-486.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins, Fontes, 2001b. p. 517-545.

_____. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008. cap. 1, p. 3-20.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2015.

VYGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: _____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1994. cap. 6, p. 181-285. v. II.

_____. A cerca da la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. cap. 3, p. 73-95. v. V.

_____. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. v. III.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. A Criança e seu comportamento. In: _____. **Estudos sobre a História do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 3, p. 151-237.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de janeiro: DP&A, 2003. p. 287- 309.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **diretora do Departamento de Ações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo**, compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada *Caminhos para a transformação das práxis do professor na educação inclusiva: um estudo envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista*, orientada pela Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, que tem como pesquisadora responsável Eliane Candida Pereira, aluna da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail ecpereira@usp.br ou telefones (11) 23743173; (11) 996326022, bem como tenho informações que essa pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH).

Na qualidade de responsável por este Departamento, ao qual está vinculada a Divisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental, autorizo a participação de professores(as) do Ensino Fundamental, professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe de gestão (diretor(a); coordenador(a) pedagógico(a); ou professores(as) respondendo por essas funções) de uma unidade da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo na referida pesquisa.

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado, tendo recebido cópia do projeto de pesquisa.

A responsável pela pesquisa garante o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Sei que essa pesquisa pode acarretar riscos mínimos relacionados a um possível desconforto que os sujeitos estariam a mercê ao compartilhar informações sobre o seu trabalho. No entanto, a pesquisadora responsável compromete-se a deixar claro aos sujeitos que não precisarão responder a qualquer pergunta ou ceder as informações obtidas em discussão, entrevista, observação, caso sintam-se desconfortáveis.

Ao autorizar a realização da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação está ciente de que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, e que a mesma será publicada, incluindo as informações prestadas pelo sujeito de pesquisa, em eventos e artigos científicos, mantendo, como já apontado, o sigilo da identidade dos sujeitos envolvidos.

Declaro que estou recebendo uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome:

Cargo:

Local, data e assinatura do responsável:

Pesquisadora responsável: Eliane Candida Pereira

Assinatura da pesquisadora:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – EACH/USP

Av. Arlindo Bettio, 1000, São Paulo – CEP 03828-000

e-mail: cep-each@usp.br

Tel.: 3091-1046

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **professor(a) da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo**, concordo em participar da pesquisa intitulada *Caminhos para a transformação da práxis do professor na educação inclusiva: um estudo envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista*, orientada pela Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, que tem como pesquisadora responsável Eliane Candida Pereira, aluna da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail ecpereira@usp.br ou telefone (11) 99632 6022, sabendo que essa pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH).

O presente trabalho tem por objetivos:

- Analisar o significado que a formação oferecida tem para os professores que atuam em turmas regulares em que estão matriculados alunos com Transtorno do Espectro Autista;
- Analisar caminhos para a transformação da práxis do professor na educação inclusiva;
- Discutir condições concretas para superação das dificuldades encontradas pelos professores para a organização da atividade pedagógica envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Tenho ciência de que nessa pesquisa:

- Participarei de discussões sobre as práticas desenvolvidas com a minha turma;
- Disponibilizarei meu planejamento e meus registros de trabalho;
- Concederei entrevista versando sobre o trabalho pedagógico e as situações formativas das quais participo ou participei; e
- Permitirei a observação da minha aula pela pesquisadora responsável.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.

Sei que essa pesquisa pode acarretar riscos mínimos, relacionados a algum desconforto, ao compartilhar informações sobre o meu trabalho. No entanto, a pesquisadora responsável compromete-se que não precisarão ser respondidas perguntas ou não serão usadas informações obtidas em discussões, entrevistas, observações, caso eu me sinta desconfortável e manifeste que não gostaria que tal dado fosse utilizado.

Sei também que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome:

Local, data e assinatura:

Pesquisadora responsável: Eliane Candida Pereira

Assinatura da pesquisadora:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – EACH/USP

Av. Arlindo Bettio, 1000, São Paulo – CEP 03828-000

e-mail: cep-each@usp.br

Tel.: 3091-1046

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **diretor(a) escolar da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo**, concordo em participar da pesquisa intitulada *Caminhos para a transformação da práxis do professor na educação inclusiva: um estudo envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista*, orientada pela Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, que tem como pesquisadora responsável Eliane Candida Pereira, aluna da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail ecpereira@usp.br ou telefone (11) 99632 6022, sabendo que essa pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH).

O presente trabalho tem por objetivos:

- Analisar o significado que as formações oferecidas tem para os professores que atuam em turmas regulares em que estão matriculados alunos com Transtorno do Espectro Autista;
- Analisar caminhos para a transformação da práxis do professor na educação inclusiva;
- Discutir condições concretas para superação das dificuldades encontradas pelos professores para a organização da atividade pedagógica envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Tenho ciência de que nessa pesquisa:

- Discutirei e desenvolverei ações formativas para os professores da unidade escolar onde atuo, de acordo com as possibilidades e espaços formativos já disponíveis na rede municipal de ensino;
- Participarei de discussões sobre as práticas desenvolvidas na escola onde atuo;
- Disponibilizarei o Projeto Político-Pedagógico e outros documentos que contribuam para a coleta de dados sobre as ações formativas desenvolvidas com os professores; e
- Serão realizadas observações de aula na unidade escolar pela pesquisadora responsável.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade, dos membros da equipe e dos alunos.

Sei que essa pesquisa pode acarretar riscos mínimos relacionados a algum desconforto, ao compartilhar informações sobre o trabalho desenvolvido na unidade escolar. No entanto, a pesquisadora responsável compromete-se que não precisarão ser respondidas perguntas ou não serão usadas informações obtidas em discussões, entrevistas, observações, caso um dos envolvidos sinta-se desconfortável e manifeste que não gostaria que tal dado fosse utilizado.

Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome:

Local, data e assinatura:

Pesquisadora responsável: Eliane Candida Pereira

Assinatura da pesquisadora:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – EACH/USP

Av. Arlindo Bettio, 1000, São Paulo – CEP 03828-000

e-mail: cep-each@usp.br

Tel.: 3091-1046

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **coordenador(a) pedagógico(a) da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo**, concordo em participar da pesquisa intitulada *Caminhos para a transformação da práxis do professor na educação inclusiva: um estudo envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista*, orientada pela Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, que tem como pesquisadora responsável Eliane Candida Pereira, aluna da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail ecpereira@usp.br ou telefone (11) 99632 6022, sabendo que essa pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH).

O presente trabalho tem por objetivos:

- Analisar o significado que as formações oferecidas tem para os professores que atuam em turmas regulares em que estão matriculados alunos com Transtorno do Espectro Autista;
- Analisar caminhos para a transformação da práxis do professor na educação inclusiva;
- Discutir condições concretas para superação das dificuldades encontradas pelos professores para a organização da atividade pedagógica envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Tenho ciência de que nessa pesquisa:

- Discutirei e desenvolverei ações formativas para os professores da unidade escolar onde atuo, de acordo com as possibilidades e espaços formativos já disponíveis na rede municipal de ensino;
- Participarei de discussões sobre as práticas desenvolvidas na escola onde atuo; e
- Disponibilizarei planos, registros e outros documentos que contribuam para a coleta de dados sobre as ações formativas desenvolvidas com os professores.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.

Sei que essa pesquisa pode acarretar riscos mínimos relacionados a algum desconforto, ao compartilhar informações sobre o trabalho desenvolvido na unidade escolar. No entanto, a pesquisadora responsável compromete-se que não precisarão ser respondidas perguntas ou não serão usadas informações obtidas em discussões, entrevistas, observações, caso um dos envolvidos sinta-se desconfortável e manifeste que não gostaria que tal dado fosse utilizado.

Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome:

Local, data e assinatura:

Pesquisadora responsável: Eliane Candida Pereira

Assinatura da pesquisadora:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – EACH/USP

Av. Arlindo Bettio, 1000, São Paulo – CEP 03828-000

e-mail: cep-each@usp.br

Tel.: 3091-1046

APÊNDICE B – Questionário para levantamento das necessidades formativas**Levantamento das necessidades de discussões formativas com foco na Educação inclusiva**

Objetivo: subsidiar o planejamento das formações sobre educação inclusiva no âmbito escolar em 2014.

***Obrigatório**

1) Considerando a(s) característica(s) da(s) sua(s) turma(s) em 2014 e o propósito de promover a aprendizagem para todos os alunos, quais são as suas necessidades de discussão nas HTPCs/HTPs com foco na educação inclusiva?*

2) Cite formações sobre educação inclusiva das quais você participou e indique onde ocorreram.*

3) Das formações das quais você já participou nessa rede de ensino voltadas à educação inclusiva, indique aquelas que você considerou mais relevantes para a sua prática pedagógica, especificando se foram formações abertas à Rede Municipal ou se ocorreram no âmbito da escola.

4) Por que você considera que essas formações foram relevantes para a sua prática?

5) Cite situações da prática pedagógica que você considera coerentes com as propostas de Educação Inclusiva.*

6) Seu tempo de trabalho na rede municipal:*

- ☐ de 1 a 3 anos
- ☐ de 4 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

7) Seu tempo de trabalho no magistério:*

- ☐ de 1 a 3 anos
- ☐ de 4 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

ANEXO

ANEXO A – Planejamento das HTPCs reelaborado pela equipe gestora da unidade escolar

PLANEJAMENTO PARA HTPC EM 12 E 13 DE AGOSTO DE 2014

OBJETIVOS

Conhecer as principais características dos Transtornos Globais de Desenvolvimento

CONTEÚDOS

Diferentes abordagens dos transtornos globais de desenvolvimento e suas contribuições para a compreensão do espectro autista

A abordagem psicanalítica sobre o autismo e suas contribuições para a discussão sobre a escolaridade desses sujeitos

MATERIAIS

Textos: “O Cosmo de Einstein”; “Autismo: breve revisão de diferentes abordagens”; “Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva”

DESENVOLVIMENTO	
Apresentação da pauta e dos objetivos do HTPC	
Leitura compartilhada: O Cosmo de Einstein	
Retomada dos textos cuja leitura foi solicitada previamente	<p>Perguntar aos professores como foi o estudo dos textos</p> <p>Lembrar que os textos foram escritos no período das políticas integracionistas para a Educação Especial contextualizando historicamente as discussões sobre autismo e as diferentes abordagens</p> <p>Esclarecer nomenclatura Transtornos Globais de Desenvolvimento/Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (CID/DSM) e o autismo</p> <p>Coletivamente destacar as diferentes abordagens sobre o autismo apresentadas no texto (referência: BOSA)</p> <p>Explicar a escolha de um referencial teórico para a compreensão das características das crianças com diagnóstico de autismo (abordagem psicanalítica - referência: YANEZ)</p> <p>Contextualizar o conceito de “psicose” para a psicanálise e as relações com o conceito de autismo nesse referencial</p>
Discussão das “características” das crianças com autismo	Pedir que os(as) professores(as) comente(m) as características da criança da sua turma com diagnóstico

	<p>de autismo</p> <p>Provocar o grupo a estabelecer relações com as características da criança da escola com as características destacadas nos textos, comentando as necessidades de intervenção no contexto escolar.</p> <p>Sistematizar os conhecimentos fazendo o registro durante a discussão.</p> <p>Ressaltar que cada criança pode apresentar diferenças no quadro e que as decisões de intervenção têm relação com essas características e saberes da criança</p>
--	---

PLANEJAMENTO PARA HTPC DE 26 E 27 DE AGOSTO DE 2014

OBJETIVOS

Que os professores possam:

Conhecer as principais características do Transtorno do Espectro Autista (Transtornos Globais de Desenvolvimento);

Discutir princípios para a organização da prática pedagógica.

CONTEÚDOS

A organização das práticas pedagógicas envolvendo sujeitos com Transtorno do Espectro Autista

MATERIAIS

Textos: “A águia que (quase) virou galinha (Rubem Alves)”; “Autismo: breve revisão de diferentes abordagens”; “Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva”;

Vídeo: Lugar de Vida

DESENVOLVIMENTO	
1) Leitura	ÁGUA QUE (QUASE) VIROU GALINHA
2) Retomada dos conteúdos discutidos no encontro anterior	<p>Para isso apresentar as seguintes afirmações dos textos:</p> <p>"O estudo na área do autismo infantil, desde as primeiras considerações feitas por Kanner (1943) até as mais recentes reformulações em termos de classificação e compreensão dessa síndrome tem sido permeado por controvérsias quanto a sua etiologia". Perguntar ao grupo: De quais explicações lembram-se?</p> <p>"Os diferentes achados ainda não cobrem toda a extensão de diferenças individuais ao longo do espectro [...]. São necessários estudos que investiguem não somente as deficiências, mas também a competências sociais destes indivíduos".</p> <p>Perguntar ao grupo: Quais diferenças percebem no caso da criança apresentado pelas professoras do grupo no encontro anterior? Que características estão presentes nesse caso?</p>
3) Exibição do vídeo Lugar de Vida	Contextualizar o que é o Lugar de Vida e o Grupo Ponte. Pedir que observem durante a exibição fazendo anotações sobre os mesmos tópicos abordados em um dos textos lidos no encontro anterior:

DESENVOLVIMENTO	
	linguagem, psicomotricidade, brincar e relação com objetos; aprendizagem de conteúdos escolares.
4) Discussão sobre intervenções possíveis na escola	<p>a) Dividir em subgrupos e pedir que levantem algumas intervenções possíveis na escola considerando o desenvolvimento da linguagem, a psicomotricidade, o brincar e a relação com objetos; a aprendizagem de conteúdos escolares, a partir do texto, do vídeo e da experiência relatada pelas professoras no encontro anterior.</p> <p>Esclarecer que não precisam apresentar separadamente cada item porque uma mesma intervenção pode ter relação com mais de um aspecto.</p> <p>Circular nos grupos enquanto produzem para sanar dúvidas e problematizar equívocos</p> <p>b) Socialização das discussões dos subgrupos: um grupo apresenta e os demais apenas complementam o que levantaram diferente do que já foi apresentado</p>
5) Síntese final	<p>Levantar princípios para o trabalho:</p> <p>Cada autista é um. Não dá para trabalhar com generalizações;</p> <p>É preciso supor um sujeito em cada criança autista;</p> <p>Supor um sujeito implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fazer apostas; - acreditar no seu potencial; - inserir conteúdo simbólico onde falta (nas estereotípias, por exemplo); - falar muito com eles e não deles; <p>O melhor parceiro de uma criança autista é sempre outra criança;</p> <p>Na dúvida do que fazer, usar sempre a referência do que é feito para as outras crianças.</p> <p>Destacar a importância de situações, tais como:</p> <p>"armar alguma situação na qual a criança se implique e nutra-la de significância" (p. 203)</p> <p>"ampliação das fronteiras discursivas" (p. 199)</p> <p>"Construção de relatos com ideias próprias" sobre suas vivências (p. 214)</p> <p>"Produção de desenhos e de escrita como suportes importantes na comunicação" (p. 207)</p> <p>"A leitura e a escrita como elementos do campo da cultura que propicia o laço social" (vídeo)</p> <p>"A constituição da hora da refeição como um momento que propicia o laço social" (vídeo)</p> <p>"Colocar o conhecimento adquirido numa situação nova ou inédita" - exemplo: jogos (p. 208)</p>

PLANEJAMENTO PARA HTPC EM 2 E 3 DE SETEMBRO DE 2014

OBJETIVOS

Buscar alternativas para o trabalho pedagógico com crianças com dificuldade de atenção e concentração.

Problematizar a importância da medicação no controle do comportamento dos alunos com dificuldade de atenção e concentração.

CONTEÚDOS

Abordagem sócio-histórica dos processos de aprendizagem, desenvolvimento, construção das funções psíquicas superiores, em especial atenção e concentração.

Banalização do diagnóstico médico e a polêmica da medicalização.

MATERIAIS

Textos: A Desatenção Medicalizada; O nariz, de Luiz Fernando Veríssimo; O lado escuro da dislexia e do TDAH, enviado por e-mail

PPT: “Grunter – A história de um porco insuportável”

DESENVOLVIMENTO	
1º momento: Apresentação da pauta e dos objetivos do encontro	Leitura compartilhada: O nariz, de Luiz Fernando Veríssimo Apresentação da pauta e dos objetivos do encontro
2º momento: Selecionar os aspectos mais importantes apresentados pelo texto	Elaboração de um mapa conceitual coletivo sobre o texto. Focos: Conceito de TDAH – DSM IV Banalização do diagnóstico de TDAH Tratamento medicamentoso e os seus efeitos colaterais A relação entre aprendizagem e desenvolvimento para Vigotsky A construção das funções psíquicas superiores A construção dos processos de atenção e concentração Como a escola pode intervir nos quadros de dificuldades de atenção e concentração
3º momento: Exibição da primeira parte do livro Grunter, a história de um porco insuportável, para desencadear discussão nos subgrupos	Solicitar que os professores se agrupem em quatro subgrupos para que as pessoas possam discutir estratégias de trabalho pedagógico com os alunos com dificuldade de atenção e concentração
4º momento: Apresentação dos resultados das discussões	Cada grupo deve apresentar as discussões realizadas. Complementar com a mediação

nos subgrupos	teórica.
5º momento: Fechamento: Exibição do final da história do livro Grunther, um porco insuportável	Apresentação do final da história. Problematicar que na falta de recursos pedagógicos com os alunos em questão, muitas das vezes a alternativa que resta é a exclusão dos mesmos das mais diferentes formas.

PLANEJAMENTO PARA O HTPC EM 16 E 17 DE SETEMBRO DE 2014

OBJETIVOS

Romper com a ideia de Deficiência Intelectual como ausência de inteligência;
Criar estratégias de trabalho para o desenvolvimento da metacognição nos alunos com DI.

CONTEÚDOS

Metacognição
Funções psíquicas superiores
Intervenção educacional para o desenvolvimento da metacognição em crianças com DI.

MATERIAIS

Caso fictício retirado do material do AEE

Livro: *Era Urso*

Textos: “Tema igual, aula diferente”, “A Desatenção Medicalizada” (texto complementar de estudo)

PPT: Metacognição

DESENVOLVIMENTO	
1º momento: Apresentação da pauta e dos objetivos do encontro	Abertura da formação: Apresentar o tema a ser desenvolvido para o grupo. Iniciar com a leitura do livro <i>Era Urso</i> Levantar com os professores como foi o estudo da semana. Retomada de conceitos de Vygotsky, Leontiev e Luria para o desenvolvimento: somos seres biológicos e também culturais; O homem só se constitui como indivíduo por ser social; Os reflexos e instintos são biológicos, já as chamadas funções superiores, entre elas o pensamento lógico, precisam ser desenvolvidas; O desenvolvimento se dá pela apropriação da cultura humana.
2º momento: Explicação sobre metacognição	Apresentação do PPT Metacognição para explicação do conceito e intervenções pedagógicas com alunos com DI.
3º momento: Estudo de Caso e possíveis intervenções	Apresentação do estudo de caso fictício. Discussão em pequenos grupos para estabelecer intervenções. Socialização das intervenções pensadas.

PLANEJAMENTO PARA O HTPC EM 30/9 e 1º/10 DE 2014

OBJETIVOS

Caracterizar as deficiências múltiplas

Discutir diferentes possibilidades de organizar o trabalho pedagógico atendendo todos os alunos

CONTEÚDOS

Conceito de surdocegueira

Conceito de deficiências múltiplas

Papel do professor neste trabalho

Uso dos recursos materiais e adequações

MATERIAIS

A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiências múltiplas, Ministério da Educação, 2010

DESENVOLVIMENTO	
1º momento: Apresentação da pauta e dos objetivos do encontro.	Abertura da formação: Apresentar o tema a ser desenvolvido para o grupo. Iniciar com a leitura do livro <i>Era Urso</i> Levantar com os professores como foi o estudo da semana Retomada do percurso construído até o momento com o grupo, acerca da reflexão sobre a prática pedagógica no trabalho com a inclusão escolar Objetivo do encontro: conceituar surdocegueira e deficiências múltiplas, refletindo sobre o papel do professor no trabalho pedagógico com alunos que apresentem estas deficiências.
2º momento: Discussão sobre o conceito de surdocegueira e Deficiências múltiplas e socialização de casos de alunos da unidade escolar e do trabalho sendo desenvolvido	Levantamento do conceito com o grupo sobre surdocegueira e deficiências múltiplas Socialização dos casos de alunos da unidade escolar e do trabalho sendo desenvolvido
3º momento: Estudo de Caso e possíveis intervenções	Apresentação do estudo de caso fictício. Discussão em pequenos grupos para elaboração de um plano de aula Socialização dos grupos

PLANEJAMENTO PARA O HTPC DE 28 E 29 DE OUTUBRO DE 2014

OBJETIVOS

Que os professores possam:

Constituir princípios para a organização da prática pedagógica considerando os pressupostos da educação inclusiva

CONTEÚDOS

Contradições que ainda ocorrem nos discursos e nas práticas escolares em relação à educação inclusiva

Princípios para organizar o ensino considerando as diferenças em uma turma

MATERIAIS

Texto: Ensinando a turma toda – Mantoan

DESENVOLVIMENTO	
<p><u>Atividade prévia:</u></p> <p>Dia 14/10:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega do texto para leitura prévia pelos professores: “Ensinando a Turma” (Mantoan) 2. Pedir que os professores façam uma retomada das suas anotações de leitura dos textos anteriores, bem como das anotações das discussões nos encontros, para levarem para o HTPC do dia 28/10 3. Pedir que levem também ao encontro do dia 28/10 indicações de leituras complementares para compartilharem com os colegas (textos que já tenham lido ao longo de seu percurso profissional, relacionados às temáticas discutidas, que lhe trouxeram contribuições) 	
Organização do HTPC	
1) Apreciação musical	A definir uma música. Proposta inicial Roda Viva – Chico Buarque
2) Síntese coletiva sobre os conteúdos discutidos nos encontros anteriores	<p>Afixar um papel pardo para cada tema discutido na sequência formativa: autismo, TDAH, deficiência intelectual, deficiências múltiplas. Pedir ao grupo que retomando as suas anotações de estudo digam quais os principais elementos discutidos em cada encontro temático, anotando as contribuições dos participantes na respectiva folha de papel pardo.</p> <p>Alguns destaques importantes para retomar com o grupo:</p> <p><u>Autismo:</u> cabe-nos contribuir para a constituição do seu lugar de sujeito, o que significa:</p> <p>considerar que cada criança é uma criança; manter a situação de diálogo ainda que não nos responda; antecipar-lhe as situações; investir em possibilidades de comunicação; promover desestabilizações possíveis em meio aos seus rituais; organizar situações em que tenha oportunidades de relação/intervenção com as outras crianças, não ficando apenas na relação adulto-criança;</p>

DESENVOLVIMENTO	
	<p>atribuir sentido às suas ações; investir em situações de brincadeira buscando ampliar a simbolização.</p> <p><u>TDAH:</u> Declaração de Salamanca e Declaração de Jontien (Declaração mundial de educação para todos). Desenvolvimento das funções psicológicas superiores – atenção, concentração, memória, percepção, imaginação DSM IV Percurso do TDAH – lesão, depois disfunção A relação entre aprendizado e desenvolvimento na teoria de Vigotsky Atenção e interesse – significa ofertar somente o que a criança gosta? O papel da escola no desenvolvimento das FPS</p> <p><u>Deficiência Intelectual:</u> As teorias sobre os <u>processos metacognitivos</u> ressaltam que é específica da inteligência a capacidade de autorregular a própria aprendizagem, o que significa: a) planejar quais estratégias devem ser utilizadas em cada situação de aprendizagem, b) aplicá-las, c) controlar o processo de utilização, d) avaliá-lo para detectar erros que tenham sido cometidos e modificar. Por isso é preciso desenvolver a habilidade da criança de pensar sobre a estratégia que precisa utilizar e, assim, controlar seu próprio processo e conseguir maior autonomia. <u>No desenvolvimento metacognitivo também estão presentes componentes afetivos</u> que podem sustentar e reforçar o comportamento. Assim, a autoestima e a perspectiva do êxito ou fracasso estão inter-relacionados com os processos metacognitivos.</p> <p><u>Deficiência Múltipla:</u> Conceito de surdocegueira e de deficiências múltiplas Papel do professor neste trabalho Materiais e adequações</p> <p><u>Sobre o desenvolvimento humano de maneira geral, segundo Vygotski:</u> somos seres biológicos e também culturais; os reflexos e instintos são biológicos, já as chamadas funções superiores, entre elas o pensamento lógico, precisam ser desenvolvidas; o desenvolvimento se dá pela apropriação da cultura humana</p> <p><u>Sobre a organização didática, de maneira geral:</u> trabalhar com a turma toda o mesmo eixo temático/conteúdo</p>
3) Discussão sobre contradições que podem ocorrer nas práticas escolares em relação à educação inclusiva	<p>Propor reflexão em subgrupos acerca dos seguintes relatos, pedindo que identifiquem contradições em relação à educação inclusiva:</p> <p>O uso da denominação “caso de inclusão” A descrição de uma tarefa dada a criança como sinônimo de “intervenção”. Exploração somente do que o aluno já sabe Uma visão determinista: “Não adianta, ele especial”</p>

DESENVOLVIMENTO	
	<p>Dois grupos trabalharão com o mesmo relato de forma que na discussão final tenham mais de uma visão para a mesma situação. Serão feitas intervenções durante as discussões dos grupos a fim de promover reflexões e relações com os temas discutidos nos encontros anteriores.</p> <p>Socialização das discussões dos grupos</p>
4) Discussão do texto: Ensinando a turma toda	<p>Escolas de Qualidade: Qual o desafio da escola em promover um ensino de qualidade? Qual o papel da escola na perspectiva de uma visão humanitária?</p> <p>Ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções: Reestruturação do trabalho curricular, atendendo a todos Organizar situações de aprendizagem desafiadoras e significativas</p> <p>E a atuação do professor? Retomar que Paulo Freire tem uma ideologia e não uma metodologia para isso sugere-se fazer a leitura do parágrafo: <i>“Para ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.”</i> [...] Portanto ao falar de pedagogia ativa e dialógica estão sendo abordados princípios (diferente de procedimentos metodológicos ou modelos de atividades) A importância da aula expositiva em algumas situações de aprendizagem Pedir que aqueles que tiverem levantado façam as indicações de leituras complementares para os colegas</p>
5) Avaliação	Avaliação individual, dando abertura para exposição oral