



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

---

**LUCIANE CLEMENTINO PEREIRA**

**FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL PARA O  
ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR**

**DOURADOS – MS  
2019**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

---

LUCIANE CLEMENTINO PEREIRA

**FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL PARA O  
ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Morgana de Fátima Agostini Martins.

**DOURADOS – MS  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P436f Pereira, Luciane Clementino

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR DOURADOS [recurso eletrônico] /

Luciane Clementino Pereira. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Formação de Professores. 3. Educação Especial. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

LUCIANE CLEMENTINO PEREIRA  
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL PARA O  
ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Morgana de Fátima Agostini Martins.

Aprovada em 4 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Morgana de Fátima Agostini Martins  
Universidade Federal da Grande Dourados (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Maira da Silva  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Relma Urel Carbone Carneiro  
Universidade Estadual de São Paulo (Unesp)

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento crucial do trabalho, em que temos a oportunidade de agradecer a cada pessoa que se fez presente em nossa trajetória, e que, de alguma forma, nos fortaleceram e contribuíram para que um propósito, após um projeto, se tornasse uma dissertação.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins, que, antes de mais nada, assentiu em orientar-me, enxergou em mim um potencial e esteve ao meu lado durante estes dois anos, compartilhando comigo os seus conhecimentos, lapidando os meus e direcionando-me para um terreno fértil e produtivo.

Aos membros da banca, Aline Maira da Silva e Relma Urel Carbone Carneiro, pela disponibilidade em contribuir e pelas sugestões preciosas à minha pesquisa.

Aos amigos de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) e do Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA). Juntos trocamos ideias, conhecimentos, aprendemos e nos apoiamos nas horas difíceis.

Aos amigos de turma e de disciplinas do mestrado e, de modo especial, àqueles que estiveram mais próximos: Jhony Benevides, Fabiana Lopes, Simone França, Jacqueline Nunes, Ivone Jesus, Emne Mourad, Eduarda Maria, Etiene Paula, Kalyne Franco e Jakellinny Rizzo. Vocês foram o braço forte e ombro amigo nessa caminhada. Nos encontraremos por aí, nos eventos, palestras, escolas, enfim, na vida lá fora.

Agradeço, também, a cada um dos professores do programa, mestres, no sentido mais profundo da palavra: Professora Eugênia Portela, que ofereceu as lentes necessárias para que eu pudesse enxergar de outro modo a cor, a raça, a etnia, a crença, as diferenças, o ser humano – você mudou meu modo de ver o mundo.

À Professora Magda Sarat, que, ao aproximar-me de Norbert Elias fez-me ver a sociedade com outros olhos. Sua paixão pelo que faz eu levarei comigo para sempre.

Ao Professor Reinaldo dos Santos, pela seriedade, compromisso e, com louvor, pelas aulas ministradas sobre pontos tão importantes e fundamentais para a compreensão de diferentes contextos históricos, políticos e sociais. Seu compromisso com a profissão é admirável.

À minha estimada irmã Lucy, que sempre me incentivou, acreditou em mim e comemorou comigo cada conquista, oferecendo-me seu ombro amigo e seu abraço fraterno.

Agradeço ainda à minha filha Ana Beatriz, que suportou minha ausência no momento mais complexo de sua vida, a adolescência. Saiba que eu a amo muito e, de alguma forma, sempre estarei ao seu lado. Você é a pessoa mais importante em minha vida.

Por fim, e com a importância devida, ao meu amado esposo José Wilson, sem sombra de dúvidas a pessoa que mais apostou e depositou todas as fichas em mim, que acreditou que seria possível e, mais que isso, me carregou nos braços quando me faltaram as forças. Obrigada, meu “Anjo”, sem você eu não teria conseguido. Você foi meu apoio na pesquisa, assim como é na vida. Minha crença induz-me a crer que cada pessoa surge no momento certo em nossa vida, mas, me pergunto: por que você não veio antes? Com você aprendo, todos os dias, a me tornar um ser humano melhor. Obrigada por tudo que tem sido e feito por mim.

## RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida na linha de Educação e Diversidade e tem por objetivo compreender quais suportes teórico-metodológicos têm sido oferecidos nos cursos de formação inicial (graduação) em Pedagogia, de modo a subsidiar o futuro professor como profissional de apoio educacional. Para tanto, buscamos apoio teórico em Tardif, visando construir compreensões sobre os diferentes saberes que compõem a formação docente. Ao considerarmos o comum distanciamento entre sujeito e coletividade e, diante disso, a necessidade de uma formação que leve em conta a constituição do indivíduo a partir de relações sociais, tomamos como parâmetro os estudos de Norbert Elias. Adotamos, como material empírico, os Projetos Pedagógicos de cinco Universidades Federais da região Centro-Oeste e, a partir de Gil, organizamos os dados de tais projetos em quatro categorias: objetivos do curso; disciplinas e ementas; perfil do egresso e carga horária do curso. A análise dos dados nos permite inferir que há nos projetos pedagógicos uma ausência de aprofundamento na compreensão da inseparabilidade entre sociedade e indivíduo, o que propicia propostas dicotômicas que ora pendem para a sociedade, ora para o indivíduo. Para além desta lacuna, observa-se igualmente uma escassez das temáticas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos projetos pedagógicos analisados, fato que entendemos comprometer a formação do futuro professor de modo geral, haja vista a necessidade de consolidação de uma educação inclusiva, mais significativamente daqueles que atuarão futuramente como profissional de apoio educacional. Possivelmente, parte desse esvaziamento do tema nos cursos pode ser atribuída a incompreensões ou, ainda, o que denominamos um “vazio legal”, uma vez que diferentes documentos oficiais não oferecem definição única e consistente, de modo a orientar o posicionamento e ações mais efetivas das Secretarias de Educação, bem como dos cursos de formação inicial.

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

## **ABSTRACT**

*The present study is a qualitative research developed in the line of Education and Diversity hence it's our aim to understand which theoretical-methodological supports have been offered within the initial (undergraduate) courses in Pedagogy, in order to subsidize the future teacher as an educational support professional. Therefore, our theoretical support was based in Tardif (2014), aiming to create an understanding regarding the different knowledge which constitutes the teacher training. As we take in consideration the common distance between subject and community, within this view, the need for a training that takes into account the constitution of the individual from social relations, we have used the studies of Norbert Elias (1994) as a parameter. We have adopted the Pedagogical Projects of five Federal Universities of the Center-West region and, from Gil (2002) as empirical material, we organized the data of these projects into four categories: course objectives; disciplines and menus; egress profile and course load. The data analysis allows us to infer that there is an absence of deepening in the understanding of the inseparability between society and individual in the pedagogical projects, which favors dichotomous proposals that either hang for society, or for the individual. In addition to this gap, we have observed that there is also a shortage of Autism Spectrum Disorder (TEA) in the pedagogical projects which were analyzed, a fact that compromises the formation of the future teacher in general as we understand it, given the need to consolidate an inclusive education, that is more significant relating to those who will work in the future as an educational support professional. Possibly, part of this emptying of the subject within the courses can be attributed to misunderstandings or even what we call a "legal vacuum", since different official documents do not offer a single or consistent definition, in order to guide the positioning and more effective actions of the Secretariats of Education, as well as of the initial training courses.*

**Keywords:** *Autism Spectrum Disorder. Teacher Training. Special education.*

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –	Panorama de pesquisas – formação de professores e autismo .....	18
<b>Tabela 2</b> –	Carga horária dos cursos de Pedagogia .....	68

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> –	Classificação dos saberes docentes na perspectiva de Tardif.....	24
<b>Quadro 2</b> –	Características do conhecimento profissional docente na perspectiva de Tardif e Gauthier .....	27
<b>Quadro 3</b>	Fundamentações legais que normatizam a função do profissional de apoio educacional.....	55
<b>Quadro 4</b> –	Diferentes formações na contratação do profissional de apoio educacional .....	58
<b>Quadro 5</b> –	Objetivos dos cursos de Pedagogia.....	63
<b>Quadro 6</b> –	Disciplinas, conteúdos e ementas dos cursos de Pedagogia que se aproximam da área de Educação Especial .....	65
<b>Quadro 7</b> –	Perfil do egresso do curso de Pedagogia .....	69

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Aproximações teóricas: Elias e Tardif .....	34
-------------------	---	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ABA** – Análise de Comportamento Aplicada
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANEE** – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
- AVA** – Atividades de Vida Autônoma
- CAD** – Cuidador de Crianças com Deficiência
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPS** – Centro de Atenção Psicossocial
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CONAD** – Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
- DCNFP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor
- DF** – Distrito Federal
- EAD** – Educação a Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- GEAPPA** – Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas
- GEPES** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial
- GP-FOREESP** – Grupo de Pesquisa – Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Mato Grosso do Sul
- MT** – Mato Grosso
- NT** – Nota Técnica
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PECS** – Picture Exchange Communication System
- PPC** – Projeto Pedagógico de Curso
- PR** – Paraná
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SME** – Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

**TEA** – Transtorno do Espectro do Autismo

**TEACCH** – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UF** – Universidade Federal

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Trajetória de uma professora na busca de tornar-se pesquisadora .....	12
A construção do problema e os objetivos da pesquisa .....	14
Justificativa.....	16
<b>1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> .....	18
1.1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	26
1.1.1 Reflexões sobre a formação docente a partir de Norbert Elias.....	29
1.2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	35
1.2.1 Profissional de Apoio Educacional: a problemática de sua função.....	39
1.2.2 O profissional de apoio e os “modelos” de atuação.....	46
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	50
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	51
2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	52
2.3 ORGANIZAÇÃO PARA ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS .....	53
<b>3 RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	55
3.1 FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS QUE NORMATIZAM A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL.....	55
3.2 OS OBJETIVOS DOS CURSOS.....	63
3.3 DISCIPLINAS, CONTEÚDOS E EMENTAS.....	65
3.4 CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	68
3.5 PERFIS DOS EGRESSOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	69
<b>CONCLUSÃO</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76

## INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que uma pesquisa é construída por um movimento intenso, em que o pesquisador mobiliza um repertório de conhecimentos já consolidados da área à qual se lança, articulando com estes uma estratégia metodológica que entende mais adequada à questão foco da pesquisa, a qual orienta sua coleta, organização e análise dos dados. Mas isso não é tudo!

Há que se considerar ainda a forma como esses referenciais e estratégias são processados pelo sujeito pesquisador, o modo pelo qual ele é atravessado e absorve, processa e reflete as compreensões a que foi/é exposto. Mais que isso, de que maneira todo esse processo influencia seu modo de ver o mundo, o campo de pesquisa e os dados, enfim, como as concepções que o constituíram ao longo de sua vida pessoal e profissional interferem e moldam/constroem/transformam sua perspectiva sobre o campo onde está inserido.

Por esta razão, entendemos ser relevante nas pesquisas em Educação e, de modo particular, nesta pesquisa, apontar os caminhos por onde passamos. Talvez esses caminhos possam auxiliar a compreender por que falamos o que falamos, quais processos nos produziram e o que produzimos a partir deles.

### **Trajetória de uma professora na busca de tornar-se pesquisadora**

A opção pela docência sempre foi bastante clara para mim, o que me levou a optar pelo curso de Letras. No início de 2006, fui aprovada no vestibular de uma faculdade situada em Nova Andradina, município em que residia. Trabalhava durante o dia no comércio e estudava à noite. Em 2008, decidi deixar o trabalho e dedicar-me apenas aos estudos. Ao final do mesmo ano, diante da conclusão do curso de graduação e da oportunidade de substituir professores em sala de aula, comecei a colocar em prática as compreensões teóricas e metodológicas construídas no curso de licenciatura. Inicialmente, as opções que me surgiam eram, como dito, substituições em salas regulares dos anos iniciais e como professora de apoio de uma aluna com paralisia cerebral e baixa visão, a qual atendi quinzenalmente durante todo ano de 2008. Encerrada a graduação, assumo, na rede estadual, o trabalho como professora de apoio da referida aluna.

Nesse percurso, diante do desejo de contribuir para a aprendizagem da aluna citada – e uma vez que não me foi oportunizado discutir a temática da Educação Especial durante a licenciatura –, busco mais conhecimentos em um curso *lato sensu*, “Especialização em

Educação Especial Inclusiva”. Esse novo ambiente traz outras formas de compreender o complexo universo do processo de ensino e de aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) e me impulsiona a experimentar novas abordagens para apoiar não somente a aprendizagem da aluna a quem atendia, mas também sugerir àqueles professores regentes que me eram mais próximos estratégias metodológicas que poderiam ajudar na aprendizagem dos ANEE.

Em 2010, concomitantemente ao trabalho como professora de apoio, assumo uma Sala de Recursos Multifuncionais, atividade que me permite vivenciar diferentes experiências. Todavia, diante dos diferentes níveis de deficiências com as quais me deparei, não bastava entender os alunos como deficientes intelectuais de modo linear, visto que uma atividade que funcionava para um não tinha o mesmo efeito com outro. Era preciso repensar o que havia aprendido, ajustar-me, readequar-me, experimentar novas estratégias, colocar-me em movimento de interação com os alunos.

Após também atuar como professora regente em turmas iniciais do Ensino Fundamental entre 2011 e 2012, época em que também inicio outro curso de especialização, dessa vez em Língua Portuguesa. Uma vez que a temática da Educação Especial ainda permanecia forte em mim, desenvolvo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a utilização de jogos no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Concluída a defesa do TCC, ouço da orientadora que deveria pensar em adequar minha proposta e submeter-me a uma seleção de mestrado. Estas palavras reacendem em mim esse desejo antigo, fomentado, inicialmente, por alguns professores da graduação. Embora me encantasse com a ideia, as responsabilidades/dificuldades do dia a dia não me permitiam levar tal desejo adiante naquele momento.

Em 2013 aceito o desafio de atuar como coordenadora de área de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual. Encerrado o projeto de coordenação, assumo em 2014 como professora de Língua Portuguesa e Literatura em turmas de Ensino Médio, mesmo ano em que inicio o curso de Pedagogia, considerando minha aproximação com a Educação Infantil e, de modo particular, com a Educação Especial.

Posteriormente, ao me mudar para Dourados, permaneço ligada à Educação Especial, desta vez atuando como professora do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual e, em turno oposto, como professora de Educação Infantil em rede privada.

Toda esta mudança possibilita-me maior proximidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bem como a oportunidade de ingressar no Mestrado em

Educação. Compreendendo que tal processo requer não somente boa vontade, mas uma preparação adequada, busco a possibilidade de participar como aluna especial de disciplinas do curso. Todavia, tendo perdido o prazo de inscrição para o processo seletivo 2016, sou admitida para frequentar uma disciplina do curso como aluna ouvinte.

Vivenciar os ares desse ambiente – bem como daqueles que experimentei durante meu percurso pelas diferentes realidades do chão da escola, que me permitiram perceber diferenças nas “igualdades”, realidades distintas, experiências e dificuldades que só apreendemos ao interagir com esse campo – proporcionou-me uma visão mais ampla de todo o complexo processo de ensino e de aprendizagem, experiência gratificante e motivadora que, ao mesmo tempo, atormenta, inquieta, desassossega, haja vista os desafios que se apresentam no horizonte.

Todas as experiências conduzem-me a pleitear uma vaga no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da UFGD e, uma vez aprovada, ingresso como aluna regular do curso no ano 2017.

Diante de uma aproximação experimentada na disciplina anteriormente cursada e que ganha corpo no decorrer do curso, dá-se início a uma proposta de pesquisa direcionada à formação de professores para o trabalho com autistas, uma vez ser tal formação de extrema relevância para o licenciando em Pedagogia, em especial em sua preparação para uma educação inclusiva, que consiste em um dos desafios de sua profissão futura.

Os elementos que encaminham a construção de nossa proposta são, portanto, de alguma forma, reflexos do ambiente por onde passamos, das escolas, pessoas e situações, enfim, do ambiente social com o qual interagimos ao longo de nossa trajetória e que nos constituiu, conduzindo-nos aos argumentos que fundamentam a questão norteadora, objetivos e justificativa, em suma, toda a pesquisa a seguir delineada.

### **A construção do problema e os objetivos da pesquisa**

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por mudanças significativas como a inserção das seguintes legislações: Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Lei nº 11.274/06, que altera Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo a duração do Ensino Fundamental para nove anos; Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apenas para citar algumas. Outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP, 2015), ainda trazem alguns dos principais apontamentos das direções a serem seguidas.

Quando se trata de discutir a formação docente com foco na atuação com alunos com deficiência, a abordagem nos parece ainda tímida e distante do que seria razoável, uma vez que a escola está pautada tradicionalmente no ensino de massa e, via de regra, utiliza-se de uma metodologia que visa o atendimento aos “iguais”. Nesse contexto, o tempo de aprendizagem é dosado cronológica e homeopaticamente para todos. Ao final de determinado período estabelecido, 50 minutos de aula, um bimestre ou um ano, o conteúdo deve ter sido ensinado e aprendido por todos.

Desta forma, entendemos que, embora alguns passos importantes tenham sido dados no sentido de construir um aparato legal para, teoricamente, garantir o acesso a uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, estudiosos da área, como Mendes (2010), têm sido categóricos ao afirmar que:

(...) em nome das “necessidades educacionais especiais”, da “educação inclusiva” da “inclusão escolar”, muitos governos estão fazendo o oposto, isto é, apagando as diferenças, extinguindo o tratamento diferenciado, reduzindo custos e apontando estatísticas cada vez mais otimistas das matrículas de alunos com “necessidades educacionais especiais” em classes comuns, computando alunos que antes não eram considerados “especiais”, e ainda como se uma política de “inclusão escolar” pudesse ser traduzida meramente em números de matrículas (p. 14).

Diante disso, nos propomos a investigar uma parte deste universo – o ambiente da formação inicial de pedagogos com vistas ao futuro atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, no âmbito do ensino regular – e, neste caso específico, a refletir sobre a formação do profissional que atuará como “apoio educacional”<sup>1</sup> do aluno com autismo, uma vez que, seja por falta de uma legislação adequada, por desconhecimento das possibilidades, por falta de qualificação de profissionais da área ou por qualquer outro motivo que fuja à nossa compreensão, alunos com autismo têm sido, muitas vezes, apenas uma presença virtual nas salas de aula, à medida que compreensões teórico-metodológicas sobre o processo de ensino e de aprendizagem prioriza os “iguais” (os “ditos normais”), em detrimento dos “diferentes”.

Reforçando essa ideia, Mendes (2008, p. 4) afirma:

---

<sup>1</sup> Termo usado no município de Dourados/MS para nomear os professores que fazem acompanhamento das crianças público-alvo da Educação Especial (RESOLUÇÃO/SEMED nº 27/2015).

O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou “outsiders”.

Como então pensar neste trabalho de modo a dar espaço e voz ao atendimento voltado para alunos com autismo?

Com vistas a ampliar reflexões sobre esta temática, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: **como se dá a formação inicial de professores em cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste com vistas à sua futura atuação como profissional de apoio educacional para crianças com autismo?**

No intuito de desvendar essa questão de pesquisa, propomos como objetivo geral compreender quais suportes teórico-metodológicos têm sido oferecidos nos cursos de formação inicial em Pedagogia, de modo a subsidiar o futuro professor na atuação como profissional de apoio educacional da criança com autismo na rede regular.

Sob essa baliza, propomos, como **objetivos específicos**:

- ✓ Identificar e descrever nos projetos pedagógicos de 5 (cinco) instituições de ensino superior (IES) federais do Centro-Oeste as propostas para a formação do professor na área de Educação Especial e, de modo particular, para o trabalho com crianças com autismo;
- ✓ Elencar aproximações e distanciamentos na articulação dos conhecimentos acadêmicos propostos nesses projetos, visando à formação do indivíduo em/para contexto coletivo e/ou individual;
- ✓ Analisar o alinhamento entre as propostas pedagógicas presentes nos cursos de formação inicial (cursos de graduação) e as compreensões veiculadas em documentos oficiais no que tange ao embasamento para a atuação do profissional de apoio educacional na Educação Básica.

## **Justificativa**

A justificativa de pesquisa decorre das reflexões suscitadas ao longo do processo vivenciado no meio acadêmico e na sala de aula que apontem para outra perspectiva na formação docente, chamando a atenção para a necessidade de desconstruir uma concepção socialmente presente, na qual a criança com deficiência, e, no caso específico, a criança com autismo é vista como “menor”, “inferior”, “incapaz” ou “com defeito”.

Entendemos que o licenciando em Pedagogia carrega consigo uma grande responsabilidade, por um lado, pelo fato de caber-lhe a alfabetização do aluno nos seus primeiros anos escolares e, por outro, pela necessidade de modificar suas próprias compreensões, uma vez que ao chegar ao curso superior está imerso em relações sociais e carrega consigo saberes, tensões, expectativas, desejos e preconceitos característicos dessa mesma sociedade.

A partir deste movimento, dá-se início à construção de saberes profissionais, curriculares e experienciais que apoiarão outros emergidos a partir da articulação daqueles (TARDIF, 2014).

Certamente que os saberes construídos antes, durante e, principalmente, após a formação inicial do pedagogo/professor serão mais complexamente consolidados ao deparar-se com uma função ainda indefinida, como é o caso da função do profissional de apoio educacional, em que a falta de parâmetros legais ou de ordem curricular tornam instável a permanência e o bom desempenho da função, afetando o modo como o professor se entende, se enxerga e se relaciona no e com o ambiente escolar.

Portanto, esperamos fornecer, a partir desta pesquisa, subsídios que permitam contribuir com as discussões que favoreçam a elaboração de currículos e ampliem concepções que possibilitem um (re)desenho da proposta curricular dos cursos de graduação, de modo a se repensar o lugar do profissional de apoio educacional no ambiente escolar, suas relações com os pares e, de modo especial, com a educação das crianças com autismo.

De igual modo, intenciona-se que o docente universitário possa repensar o seu papel na elaboração dos currículos do curso de Pedagogia destinados ao futuro professor, possibilitando-lhe a construção de um repertório teórico-metodológico que lhe permita reconhecer potencialidades e defasagens na sua formação, e, assim, abrir-se aos saberes da experiência. Mais que isso, que lhe garanta os conhecimentos acerca de conceitos e técnicas específicas que promovam o desenvolvimento daquelas crianças.

## 1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Abordar a formação de professores em qualquer uma de suas dimensões torna-se uma tarefa árdua, seja devido à amplitude das temáticas que envolvem e compõem o campo, seja pelas peculiaridades específicas de cada área ou modalidade que, embora tenham aproximações, possuem características muito específicas.

Estudos desenvolvidos por André (2009) apontam que, enquanto em 1990 o percentual de pesquisas sobre a formação docente girava em torno de 6 a 7%, em 2007 este número amplia-se para 22%.

Buscando situar-nos no ambiente das pesquisas envolvendo a formação docente, e considerando nosso interesse no campo da Educação Especial, de modo particular, no autismo – tema que tem mobilizado esforços de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), sob a coordenação da Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins –, realizamos um levantamento no Banco de Teses da Capes sobre pesquisas recentes envolvendo ambas as temáticas, entendendo ser este um cenário importante e revelador dos interesses dos centros de pesquisa no Brasil. Ao utilizarmos como buscadores os termos “Formação de Professores”, “Autismo” e “Formação de Professores e Autismo”, temos o seguinte:

**Tabela 1 – Panorama de pesquisas: formação de professores e autismo**

Ano	MESTRADO			DOUTORADO			Total
	Formação de professores	Autismo	Formação de professores e autismo	Formação de professores	Autismo	Formação de professores e autismo	
2003	355	29	00	74	01	00	459
2004	402	21	01	87	06	00	516
2005	432	28	00	89	04	00	553
2006	487	27	00	94	07	00	615
2007	613	25	00	122	04	00	764
2008	664	29	00	150	12	00	855
2009	635	33	00	149	09	00	826
2010	632	34	00	175	14	00	855
2011	687	35	00	186	16	00	924
2012	717	45	01	223	24	00	1009
2013	888	55	00	267	16	00	1226
2014	953	72	00	360	24	00	1409
2015	1009	87	01	394	36	00	1526
2016	1135	91	00	423	32	00	1681
2017	1168	127	00	477	41	00	1813
<b>Total</b>	<b>10.777</b>	<b>738</b>	<b>03</b>	<b>3.270</b>	<b>246</b>	<b>00</b>	<b>15.031</b>

Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados presentes no banco de teses da CAPES (2003 a 2017).

Ainda que não se trate de um Estado da Arte, entendemos que para o propósito de apresentar um cenário do desenvolvimento de pesquisas no campo, a Tabela 1 torna-se útil e reveladora, na medida em que nos permite observar dois pontos importantes envolvendo o campo educacional e o autismo: 1- nos últimos 15 anos, há uma expansão significativa do número de pesquisas envolvendo a formação de professores, do mesmo modo como também ganham ênfase no período as pesquisas relacionadas ao TEA; 2- contrariamente a essa amplitude, o número de pesquisas que relacionam ao mesmo tempo formação docente e TEA parece passar despercebido pela comunidade acadêmica. Entre as pesquisas que articulam formação e TEA, identificamos o trabalho de Castro (2004), intitulado “Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo: vozes no silêncio”. Trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que teve por objetivo compreender “(...) em que medida a constituição de uma rede de interações e mediações poderia favorecer a apropriação de conhecimentos que incluem desde conteúdos e estratégias didáticas até um exercício contínuo de reflexão crítica sobre a prática do professor.” (CASTRO, 2004).

Para tanto, constituiu-se um grupo de formação em serviço<sup>2</sup> que teve como integrantes: professoras de alunos com TEA atuantes em classes especiais e classe regular; alunos com autismo e implementadoras pedagógicas da equipe de Educação Especial, todas pertencentes à rede municipal de educação de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

Segundo Castro (2004), a opção pelo trabalho coletivo demonstrou-se profícuo e, mesmo diante de momentos de inseguranças, o clima amistoso e as parcerias estabelecidas favoreceram a troca de experiências, ampliando os conhecimentos pedagógicos dos professores do grupo e o desejo de continuidade da formação vivenciada, de modo a valorizar sua condição de profissionais da Educação Especial.

Somente após oito anos é que se tem uma segunda pesquisa envolvendo a mesma temática, a dissertação de Caetano (2012), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que teve como título “Avaliação de um programa de formação continuada em serviço para professores na área de inclusão e autismo”.

---

<sup>2</sup> Entendendo o professor como sujeito ativo e autônomo, capaz de organizar/promover e implementar a sua própria formação, esse processo compreende um conjunto de ações que visam o contínuo e permanente desenvolvimento individual e profissional do professor no percurso da docência, tendo o ambiente da escola e sala de aula, bem como o convívio e a interação com seus pares, como férteis e desafiadores para o aperfeiçoamento profissional. Para tanto, as ações que decorrem desse ambiente e cenário devem, entre outras características, ser elaboradas de modo colaborativo pelos educadores e estar intrinsecamente ligadas ao projeto político pedagógico da escola, de modo a promover reflexões sobre os fundamentos necessários à docência e a relação destes com a experiência cotidiana, de modo a promover o desenvolvimento constante de cada profissional. (PLACCO, 2010).

Com características semelhantes às da pesquisa anteriormente citada, a autora propõe um programa de formação continuada envolvendo professoras regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e profissionais de apoio de alunos com TEA, além de coordenadores e diretor de uma escola do município de Dourados/MS, com o objetivo de conhecer, descrever e discutir tal processo de formação, cuja ênfase se dá na promoção, ampliação e/ou aperfeiçoamento das competências dessas professoras.

Dentre algumas de suas principais observações, Caetano (2012) destaca que a escola ainda não conseguiu promover de fato a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, tendo como fatores dificultadores tanto a falta de qualificação profissional adequada do professor quanto de uma assessoria capaz de promover tal qualificação.

A falta de caracterização do perfil e das atribuições do profissional de apoio também depõe contra uma educação inclusiva, uma vez que tal lacuna dificulta a definição de parâmetros que balizam a formação necessária.

Por fim, a autora conclui que a formação mais adequada às demandas do professor são a prática escolar, visando o atendimento à criança com TEA, e a formação em serviço, à medida que possibilita buscar soluções para os “problemas” práticos da atividade docente.

De modo análogo às demais, a terceira e última pesquisa identificada, nominada de “Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo”, traz como proposta a estruturação, implementação e avaliação de um programa de formação continuada de professores e mediadores da Educação Infantil, todavia, diferencia-se das demais ao direcionar ações visando à comunicação alternativa, especificamente no uso do PECS-Adaptado, destinado às crianças com TEA, não orais ou sem fala funcional.

Trata-se da dissertação de Olmedo (2015), também desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participaram do estudo três professoras, duas mediadoras e quatro crianças com idades entre três e cinco anos, diagnosticadas com TEA, não orais ou sem fala funcional.

Entre os principais resultados, a autora aponta que o modelo de consultoria colaborativa contribuiu significativamente para a melhoria da interação comunicativa entre os profissionais e as crianças com TEA, influenciando positivamente na prática dos educadores. Ainda segundo o estudo, torna-se imprescindível a composição de uma rede de apoio, de modo a unir forças no sentido de promover ações que visem à formação contínua e

colaborativa dos diferentes profissionais especializados que atuam no ambiente educacional na rede regular de ensino.

Após a apresentação dessas três únicas pesquisas encontradas que relacionam a formação de professores e o TEA, consideramos importante salientar mais um ponto: o fato de que elas se dão em nível de mestrado. Tal ocorrência sugere não somente a necessidade de se ampliar os estudos entrelaçando esses temas, mas que isso também ocorra em nível de doutorado, considerando o tempo alargado, ideal a uma pesquisa mais aprofundada, bem como a maturidade e a experiência já adquiridas pelo pesquisador nesse nível acadêmico.

Essa escassez de pesquisas que interliguem a formação inicial e o TEA intriga-nos, à medida que segue na contramão da importância que o tema vem ganhando nos últimos anos; prova disso é a ampliação do número de pesquisas que tratam as duas temáticas separadamente, conforme retratado na Tabela 1.

Ampliam esta compreensão os documentos oficiais que depõem a favor de um novo olhar sobre os alunos com TEA, como a Lei do Autismo, nº 12.764 de dezembro de 2012, além de mudanças observadas na sociedade e na escola, onde vemos um aumento significativo no número de alunos com TEA que, cada vez mais, ganham espaços nas salas de aula da Educação Básica no ensino regular. De modo mais tímido, mas gradativamente crescente, esses alunos têm conquistado espaço também na Educação Superior, conforme apontam dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que registra uma expansão, entre 2009 e 2017, do número de matrículas em 46,3% (INEP, 2018).

Cabe destacar que, mesmo não sendo o foco de nosso estudo, pensar o modo como gradativamente as pessoas com deficiência vêm resistindo e ocupando espaços em um ambiente que desconsidera as diferenças coloca em cena a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais, da Educação Básica à Superior. E não se trata apenas de reorganizar seus aspectos físicos, mas principalmente as estruturas de pensamentos, até então arraigadas em uma concepção de ensino e de aprendizagem linearmente concebida, homoganeamente idealizada e cronologicamente organizada.

Desta forma, oferecer uma adequada formação ao futuro professor, de modo que este atue como mediador/orientador na construção do conhecimento deste público, torna o ensino também um ato de resistência, no qual a escolarização possibilita a progressão da vida acadêmica da pessoa com deficiência e a auxilia na superação de uma série de barreiras historicamente construídas. Tal ato derruba “muros” – que, por preconceito, falta de legislação adequada e de espaços físicos e pedagógicos apropriados (entre outros fatores),

separam um ser humano de outro – e dá margem à construção de uma sociedade múltipla e diversa. É certo que em um mundo ideal civilizado, não haveríamos que discutir tais distanciamentos ou falar na necessidade de legislação que assegure à pessoa com deficiência direitos destinados a todos os seres humanos, indistintamente; todavia, essas garantias, lamentavelmente, só são alcançadas após muito tempo de luta e envolvimento social.

Assim, ao vislumbrarmos a possibilidade efetiva de pessoas com deficiência ocuparem os bancos dos cursos superiores, somos imediatamente levados a inferir que os cursos de licenciatura em Pedagogia deverão estar organizados não apenas para capacitar o professor – que no exercício da futura profissão irá se deparar com crianças com deficiência e, de modo particular, com o autismo –, mas também para atender a esses indivíduos em seus próprios cursos de graduação, o que requer ajuste de espaços físicos, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e das abordagens metodológicas. Em outras palavras, é preciso (re)pensar não só questões técnicas dos cursos, mas a própria formação do docente universitário para o atendimento a essa demanda.

Todos esses dados apontam para a necessidade de se desenvolver mais pesquisas que tenham como foco a formação de professores para atuação com pessoas com deficiência, campo onde se insere nossa pesquisa. Note-se que, se de um lado tais dados indicam um número ainda pequeno de alunos com deficiência no Ensino Superior, de outro demandam nitidamente a adoção de políticas estruturais de formação docente a fim de oferecer, como consequência direta, condições à pessoa com deficiência de disputar espaço nas escolas e universidades, sendo o professor um braço forte para atender/alavancar o potencial de expansão nesse campo.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre as propostas de alguns cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste relativas à preparação do professor que atuará no apoio de crianças com TEA, não pretendemos, em poucas linhas, esgotar o tema tão complexo, mas contribuir para ampliar o debate, ainda carente de pesquisas, sobre a formação do licenciando em Pedagogia, uma vez que tal formação lhe credencia a atuar como profissional de apoio educacional da criança com autismo.

A fim de problematizar toda essa complexidade que permeia o campo, pesquisas atuais sobre formação vêm buscando abarcar um leque cada vez maior e mais diversificado de temas. De acordo com André (2009), nos anos 1990 eram recorrentes pesquisas que tinham como foco a formação inicial do professor no âmbito dos cursos de licenciaturas, de modo particular, na Pedagogia e na Escola Normal. Por volta dos anos 2000, ganham ênfase os estudos que visam investigar a identidade e profissionalização do professor, enquanto, a partir

de 2007, ampliam-se as pesquisas que investigam suas opiniões, representações, seus saberes e práticas, enfim, a atenção ao professor em sua dimensão psicológica e social.

Tais pesquisas foram fortemente influenciadas pelos estudos desenvolvidos por pesquisadores internacionais, como Shulman (1987), Schön (1992), Tardif (2014) e Zeichner (1990-1993), apenas para citar alguns. Para Ferreira (2003), essas pesquisas, embora inicialmente tímidas e dispersas, aos poucos foram sendo ampliadas e ganhando cada vez mais espaço. Ainda segundo o autor,

O estudo de temas como representações, visões, percepções, crenças, concepções, reflexões dos professores acerca de seu próprio processo de formação (o que envolve pensar sobre conteúdo, didática de conteúdo, estudantes, sobre si mesmo como profissional entre outras coisas) representa uma tendência que se configura em nosso panorama nacional (e que possui seu correlato no exterior) na qual os pesquisadores passam a interessar-se pelo que os professores pensam sobre a sua própria formação. (FERREIRA, 2003, p. 29).

Superando o modelo de pesquisas que tinham como foco responder ‘o que os professores fazem?’, a nova proposta entende o professor como sujeito do próprio conhecimento, não devendo ser visto como alheio ou isolado do meio social em que se movimenta, trabalha, se relaciona, sente ou produz. Visa, portanto, entender: por que os docentes fazem como fazem? Como fazem e como dão sentido ao que fazem e ao mundo onde produzem? Em suma, nesse contexto o professor é entendido como ser social. Enquanto sujeito socialmente produzido, os conhecimentos mobilizados pelo professor em sua atuação em sala de aula reúnem um repertório de saberes que se agregam àqueles construídos nos cursos de formação inicial, todavia, agora ampliados a partir de outros saberes anteriormente adquiridos e daqueles que serão (re)dimensionados e ampliados a partir das experiências que ainda vivenciará nas microssociedades onde interage, quais sejam, seu ambiente de trabalho, sua comunidade, grupos sindicais ou religiosos, redes sociais, família etc.

O modo como os saberes mobilizados pelo professor são postos a serviço da docência é discutido por Tardif (2014), processo que denomina de epistemologia da prática. Ela envolve “(...) o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para o referido autor, esses saberes não estão delimitados ou circunscritos a um campo único, como o repertório teórico proposto nas faculdades, dependendo, para além disso, de uma série diversificada de objetos:

(...) para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a

fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças etc. Finalmente os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino etc. (TARDIF, 2014, p. 61).

Tardif (2014) expande aspectos da formação docente que ultrapassam os bancos universitários, avançando para espaços externos, com ênfase na contribuição advinda dos modos como os professores interagem em diferentes espaços sociais onde vivem e trabalham. Trata-se, pois, de um conjunto de características que integram o sujeito ao grupo com o qual se relaciona. Exemplo disso são os fatores cognitivos elencados pelo autor, como a personalidade, talento e vivacidade, características certamente individuais, todavia, construídas no coletivo.

Cabe ressaltar que tal ênfase não implica a desconsideração da importância dos ambientes formais para a qualificação do futuro professor, uma vez que esta se dá na integração de diferentes tipos de saberes, conforme se observa no Quadro 1:

**Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes na perspectiva de Tardif**

<b>SABER</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
<b>Saberes Disciplinares</b>	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
<b>Saberes Curriculares</b>	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
<b>Saberes Experienciais</b>	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão, ou seja, incorpora as experiências vivenciadas de modo individual e coletiva.

Fonte: adaptado pela autora (2018) a partir de Tardif (2014).

Denota-se que, embora considere aspectos que vão além da preparação inicial acadêmica, não há dúvidas de que para o autor tal formação constitui fator importante na composição dos saberes necessários à docência, conforme evidenciado nos três primeiros tipos elencados no Quadro 1, quais sejam, saberes profissionais, disciplinares e curriculares, imprescindíveis ao exercício da docência, o qual depende, por sua vez, do planejamento e organização dos cursos de formação inicial, de sua distribuição de disciplinas, dos conteúdos propostos, do tempo reservado à cada temática, dos objetivos do curso e, antes de tudo, do modo como todas essas questões são articuladas. Tudo isso requer, frisa-se, a realização de novos estudos sobre os cursos de licenciatura atuais, bem como nos impulsiona a considerar a importância de se analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conforme já mencionado.

É o que aponta Tardif (2014), ao denunciar o caráter “aplicacionista” dos cursos de licenciatura, normalmente pautados numa dicotomia entre teoria e prática: inicialmente, os licenciandos são bombardeados com teorias para, posteriormente, realizarem os estágios, em um processo cuja articulação entre estas dimensões (teórica e prática) fica sob a responsabilidade exclusiva do aluno.

Ainda sobre esse modelo de formação docente, o autor pontua dois grandes problemas: o primeiro deles é a total desarticulação entre as disciplinas, em que o “aprender” está muito ligado ao “conhecer”, o que justificaria o excesso de teoria em detrimento da prática. O segundo é a desconsideração da vivência do aluno anterior à sua formação inicial, considerando-os como “espíritos virgens”, “vazios”, destituídos de suas crenças, representações, saberes, preconceitos, desejos e expectativas, enfim, de suas construções sociais.

Nessa mesma vertente de valorizações dos saberes científicos individualizados em detrimento dos socialmente construídos, Gauthier et al. (2006, p. 28) esclarece: “(...) é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Para o autor, prevalece uma versão científica e reducionista nos espaços acadêmicos de formação docente que, ao negligenciar os diferentes saberes que constituem a profissão, bem como a sua complexidade, impede o surgimento de um saber próprio profissional:

É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al., 2006, p. 27).

Ao considerar a necessidade de se desenvolver uma base de conhecimentos próprios à docência, os estudos de Gauthier et al. (2006) defendem que, uma vez que a atividade docente não vem obtendo êxito em fazer emergir e firmar uma base consistente de conhecimentos, tal tarefa tem sido, sem sucesso, buscada pelas Ciências da Educação, resultando na produção de saberes que se distanciam da realidade da prática docente.

### 1.1. ASPECTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Contrapondo-nos a uma concepção popularmente difundida (inclusive no âmbito educativo) de docência como vocação, recorremos aos estudos de Tardif (2014) para postular/reforçar sua compreensão enquanto profissão, ancorada em uma epistemologia da prática profissional, ou seja, no “(...) estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (TARDIF, 2014, p. 255).

Para o autor, tal epistemologia, compreendida em sentido amplo, “(...) engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes (...)” (ibidem) em que os docentes estão imersos e ganham corpo ao longo de sua formação inicial e continuada, por meio de diferentes e heterogêneas experiências profissionais construídas em função das situações vivenciadas em sala de aula e de suas crenças pessoais, bem como as de seus alunos.

Cabe ressaltar que não se devem confundir as variadas experiências a que os professores são submetidos com uma restrição apenas aos saberes produzidos no exercício da docência. Segundo Tardif (2014, p. 12), “(...) um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional.” (TARDIF, 2014, p. 12). Portanto, trata-se de uma formação na qual o curso de licenciatura ganha centralidade, à medida que deve propiciar ao futuro professor uma base de conhecimentos conexos, intrinsecamente ligados, conforme previsto nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, ao assegurarem a impossibilidade de relegar exclusivamente ao futuro professor a tarefa/responsabilidade de “(...) integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.” (BRASIL, 2001, p. 57).

Nesse contexto, ao considerar a epistemologia da prática profissional, Tardif (2014) coloca-a no cerne da questão da profissionalização e alerta para a necessidade de distinguir

uma profissão de outras ocupações quaisquer, tomando como princípio de inteligibilidade a natureza dos conhecimentos colocados em jogo, conforme evidencia a literatura produzida sobre a temática (TARDIF; GAUTHIER, 1999).

Tendo em conta estudos que abordam os processos de profissionalização na área educacional como todo – e, particularmente, de professores – na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra etc.), bem como na Bélgica, França e Suíça, além de países latino-americanos, Tardif e Gauthier (1999) ressaltam algumas das características que englobam a formação profissional para o ensino:

**Quadro 2 – Características do conhecimento profissional docente na perspectiva de Tardif e Gauthier**

1- Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da Educação.
2- Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.
3- Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas.
4- Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.
5- O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares.
6- Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão (...). Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento (...), exige dos profissionais uma construção de julgamentos em situações de ação.
7- Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.
8 – Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de <i>malpractice</i> , ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes (...).

Fonte: adaptado pela autora (2018) a partir de Tardif e Gauthier (1999).

Tais características destacadas pelos autores (1999) apontam fortemente para a necessidade de se repensar os cursos de formação, de modo a superar uma compreensão engessada no modelo disciplinar e abrir-se à complexidade de uma formação

profissional que coloque em cena o universo real das salas de aula, o que requer – mais que admitir as relações intrínsecas entre teoria e prática –, o repensar coletivamente sobre quais teorias efetivamente apoiam essas práticas, bem como quais práticas devem ser teorizadas nos cursos de formação.

Tudo isso remete a três pontos que ganham centralidade na análise de Tardif (2014), consubstanciados na necessidade de se reconhecer que:

1 – Os professores produzem conhecimento e, portanto, devem, por direito, participar do processo de organização do modelo de formação mais adequado às suas demandas e às de seus pares, iniciativa já observada em algumas das principais universidades americanas e canadenses. No Brasil, movimentos nesse sentido podem ser observados na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Na defesa da articulação entre os objetivos previstos no Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura e das escolas de educação básica, esta resolução aponta para a importância de se reconhecer as “(...) instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 4);

2 – A lógica disciplinar comumente vigente nos cursos de licenciatura deve dar lugar a uma lógica profissional. Uma vez que a docência exige conhecimentos específicos, é compreensível que tais conhecimentos componham com outros sua formação; todavia, ainda prevalece na formação de professores um ensino pautado em:

(...) teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático (TARDIF, 2014, p. 241).

3 – Esta mesma lógica disciplinar promove a fragmentação e distanciamento entre os conhecimentos que, além de serem recortados dentro da própria disciplina do currículo – que precisa se ajustar a uma reduzida carga horária –, se desenvolvem de modo independente das demais. Fechadas em sua individualidade, todas essas disciplinas deixam para o licenciando a responsabilidade de buscar uma suposta articulação entre os saberes mobilizados em cada caso. Uma vez que tal formação se dá sob uma concepção aplicacionista do conhecimento,

(...) os alunos passam um certo número de anos "assistindo aulas" baseadas em disciplinas constituídas, na maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para "aplicar" esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (TARDIF, 2014, p. 242).

A partir desses parâmetros, defendemos a necessidade de se repensar o modelo de formação inicial para a docência, buscando reformular as epistemologias que orientam o ofício de professor e enfrentar, conforme propõe Tardif (2014, p. 241), o desafio de "(...) abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo", de modo a consolidar compreensões teóricas integradas/originadas/inspiradas nos conhecimentos que emergem do cotidiano das salas de aula.

Consonante as ideias apresentadas, e entendendo que a formação docente envolve conhecimentos ligados às condições históricas e sociais nas quais a profissão se desenvolve, buscamos ampliar nossa compreensão a partir de reflexões propostas pelo sociólogo alemão Norbert Elias.

### **1.1.1 Reflexões sobre a formação docente a partir de Norbert Elias**

Uma vez que tomamos o conhecimento como algo socialmente produzido (TARDIF, 2014) por meio das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com os demais sujeitos do ambiente social – e sendo os saberes docentes produzidos nesse mesmo ambiente, a iniciar pela educação básica, estendendo-se pelo curso de formação inicial e após ele –, buscamos no Processo Civilizador de Norbert Elias (1994a) um apoio teórico no intuito de compreender os efeitos dessas relações na constituição do sujeito, no caso em debate, aquele que atuará como profissional de apoio educacional da criança com autismo no ensino regular.

Tendo vivido o período de perseguição nazista, Elias possuiu chão fértil para despertar em si o desejo de compreender as interações sociais, bem como o processo por meio do qual se busca o controle da sociedade, impondo-lhe certo modo de ser, agir, organizar-se, inerente àquilo que o autor toma como foco dos seus estudos: a civilização.

Desta forma, o teórico articula as inter-relações entre conhecimento, poder, comportamento e emoções, buscando um paralelo entre as estruturas psíquica, individual e organizacional da sociedade. Nesse contexto, o mundo globalizado e as tensões vivenciadas por um sistema de ordem capitalista fazem da atualidade um campo experimental de aplicação das teorias elisianas, mais amplamente conhecidas a partir da obra *Über den Prozess der*

*Zivilisation*, publicada em 1939, na Suíça, onde o pesquisador dá início à sua teoria do processo civilizador, tendo sua contribuição para as ciências humanas reconhecida somente a partir da década de 1970.

Elias (1994a) opõe-se à ideia de uma sociologia rígida que prevalecia no século XIX, quando a sociedade era entendida como um sistema hermeticamente fechado, em repouso, na qual “(...) os indivíduos cumpririam funções sociais como peças em uma engrenagem” (GONÇALVES, 2013, p. 203), uma vez que o sociólogo a compreende enquanto “socialização”, ou seja, uma “massa” em processo constante de desenvolvimento a partir das relações estabelecidas entre seus indivíduos, compreensão esta que dá origem à teoria do processo civilizador, segundo a qual a sociedade é analisada a partir da concepção da ideia de um movimento, de uma evolução social.

Para ele (ibidem), os fluxos que dão origem às estruturas sociais e psicológicas do processo civilizador não são, em hipótese alguma, de ordem racional. Assim, o que consiste em uma sociedade, seus hábitos e relações não depende unicamente do planejamento prévio de um indivíduo, mas do próprio fluxo das relações sociais. Em outras palavras, indivíduo e sociedade não são disjuntos, mas existem a partir das relações que estabelecem um com o outro, um “eu” em relação a um “nós”, e um “nós” que só existe em função de diferenciação de um “eu”, sendo impossível a existência de um destes de forma isolada.

Esta compreensão se estende a toda e qualquer relação de indivíduos em uma sociedade: “(...) quer se trate da língua (...), da formação da consciência moral, dos modos de controle dos impulsos e dos afetos (...), do dinheiro e do tempo (...), em todos esses casos, só se pode pensar o indivíduo a partir da multidão.” (HEINICH, 2001, p. 115-118).

Diante desse contexto, no qual o indivíduo se (re)faz em sociedade a partir das mais amplas relações que nela estabelece, Elias (1994a) propõe o conceito de “figuração” para tratar desse conjunto de indivíduos intrinsecamente ligados entre si, e com o todo social, e a forma como se organiza política, econômica e culturalmente, enfim, todas as relações de força e poder que permeiam a sociedade. Assim, a figuração consiste em uma junção de redes das inter-relações sociais que ligam tais indivíduos a determinados grupos sociais por suas inclinações ou interesses, seja à família, à escola, à cidade ou a qualquer estrato social, determinando uma relação de interdependência entre eles.

Deste modo, compreender o processo civilizador, bem como o conceito de figuração proposto por Elias (1994a), permitirá uma análise mais fluente das relações vividas no processo de formação inicial docente, particularmente, daquele que atuará no “apoio educacional”. Nesse contexto, há que se considerar sua condição de sujeito socialmente

constituído, fruto das relações vivenciadas e que, por algum motivo ou circunstância, passou por um curso de formação inicial em Pedagogia, experimentou relações próprias deste ambiente e ampliou/construiu saberes próprios da docência que, ao se somarem a outros conhecimentos mobilizados em sua experiência profissional, fizeram dele o que é.

Portanto, é imprescindível levar em conta todo o universo de relações às quais este profissional foi/é submetido, todas as tensões e emoções, alegrias e dissabores decorridos justamente do seu convívio em sociedade para, a partir daí, compreendermos quais recursos são mobilizados pelos cursos de formação, visando sua qualificação profissional.

Entendemos que, ainda que Norbert Elias não tenha tomado a Educação como foco de pesquisa, suas reflexões podem contribuir significativamente para compreender o modo como a relação entre sociedade e indivíduo estão interligados de forma unívoca, de modo que a ênfase em apenas um deles sem dúvida torna-se simplificadora, negligenciando a complexidade de sua completude.

Ao discorrer sobre as contribuições do autor para o campo educacional, Leão afirma que:

No campo dos estudos educacionais, o trabalho de Norbert Elias abre caminhos para a compreensão da formação do indivíduo e suas implicações com as apropriações dos objetos da cultura, como os modos de ler e as relações com os livros. Também propicia a análise dos efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo (LEÃO, 2007, p. 10).

Segundo Leão (2007), não há uma teoria geral capaz de definir, modelar ou explicitar de modo claro e simples o comportamento dos indivíduos, sendo estes antes compreendidos a partir de sua identificação, pertencimento e função adquirida a partir da complexidade própria das relações sociais.

Nesse contexto, Elias (1994b) chama a atenção para esta relação de interdependência entre sujeito individualizado e sociedade (ou microssociedade) onde foi constituído, ao mesmo tempo em que denuncia um cientificismo que negligencia a articulação entre as dimensões social e científica:

Na ciência que lida com fatos dessa espécie, encontram-se, de um lado, ramos de pesquisa que tratam o indivíduo singular como algo que pode ser completamente isolado e que buscam elucidar a estrutura de suas funções psicológicas independentemente de suas relações com as demais pessoas. Por outro lado, encontram-se correntes, na psicologia social ou de massa, que não conferem nenhum lugar apropriado às funções psicológicas do indivíduo singular (ELIAS, 1994b, p. 15).

Para ele, há uma incoerência ao se tratar separadamente indivíduo e sociedade, à medida que busca constantemente esclarecer a estrutura das funções psicológicas de cada indivíduo sem a preocupação com as relações deste com os demais. Dito de outro modo, tomam-se essas funções de forma generalizada, desprezando ou isolando a relação intrínseca e simbiótica que ocorre, concomitantemente, entre o micro e o macro, sujeito-grupo e sociedade, ou seja:

Muitas vezes, é como se as psicologias do indivíduo e da sociedade parecessem duas disciplinas completamente distinguíveis. E as questões levantadas por cada uma delas costumam ser formuladas de maneira a deixar implícito, logo de saída, que existe um abismo intransponível entre o indivíduo e a sociedade. (ELIAS, 1994b, p. 15).

Esta afirmação ganha significado em nossa pesquisa, uma vez que os cursos de formação docente – conforme já evidenciamos, apoiados inicialmente em Tardif (2014) e Gauthier et al. (2006), e agora, com maior amplitude, em Elias, visto que este aborda a sociedade como todo, não apenas a escola – parecem desconsiderar que cada um dos indivíduos ali presentes são constituídos socialmente, ou seja, carregam para os bancos da universidade os valores e (pré)conceitos construídos nessa relação, entre eles, a visão da criança com deficiência como “incapaz” (MENDES, 2006).

A não consideração desses aspectos individuais-coletivos resulta muitas vezes em uma formação que, ao mesmo tempo em que desconsidera os conhecimentos sociais do indivíduo anteriores ao curso, impõe-lhes uma formação generalista, à prova de alunos, ou seja, não importa de onde ele veio, onde se localiza seu curso de formação, nem mesmo em que comunidade ou sociedade atuará como futuro professor: a formação oferecida será sempre pautada nos mesmos conhecimentos tradicionalmente propostos e entendidos como necessários e suficientes à formação geral. Nas palavras de Elias, é como se atribuíssem a

(...) formações sociais inteiras, ou a uma massa de pessoas, uma alma própria que transcende as almas individuais, uma *anima collectiva* ou “mentalidade grupal”. E, quando não chegam a ir tão longe, é comum se contentarem em tratar os fenômenos sócio-psicológicos como a soma ou — o que dá na mesma — a média das manifestações psicológicas de muitos indivíduos. (ELIAS, 1994b, p. 15).

Esse distanciamento coloca, de um lado, os estudos envolvendo a sociedade e, do outro, o indivíduo, como se independentes fossem ou como se aquela não consistisse em uma justaposição do segundo. Para Elias (1994b), torna-se urgente a superação desse tipo de visão arcaica, sendo necessário, para tanto,

(...) derrubar as cercas artificiais que hoje erigimos no pensamento, dividindo os seres humanos em várias áreas de controle: os campos, por exemplo, dos psicólogos, dos historiadores e dos sociólogos. As estruturas da psique humana, as estruturas da sociedade humana e as estruturas da história humana são indissociavelmente complementares, só podendo ser estudadas em conjunto. (ELIAS, 1994b, p. 38).

Vemos nesse sentido a incapacidade de compreensão da sociedade (ou no mínimo teremos uma compreensão limitada) se considerarmos sujeitos ou grupos isoladamente. Tal fato evidencia novamente a relevância das teorias elisianas para nossa pesquisa, de modo mais específico, dos conceitos de individualização e socialização, com enfoque na relação de interdependência entre sujeito e sociedade, amplamente discutida por Elias (1994b) em sua teoria da figuração.

Cabe destacar que abordar os processos de individualização não implica a negação da coletividade. É fato que “(...) cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular até chegar à morte.” (ELIAS, 1994b, p. 27). Entretanto, por certo, essa individualidade não é algo inato ao sujeito, mas construída a partir do modo como se movimenta/movimentou em meio à estrutura social a qual pertence/pertenceu.

Se tomarmos como exemplo o profissional de apoio, podemos inferir que ele “não é o que é” desde sempre, mas é fruto das interações sociais vivenciadas desde o seu nascimento, o que, porém, não implica um determinismo. Em outros termos, não se está a dizer, com isso, que sendo sujeito com características individuais ele não mais seria passível de mudanças e que, portanto, os cursos de formação inicial não teriam qualquer impacto em seu futuro exercício profissional. Lembremos que a sociedade e o indivíduo estão em constante transformação, bem como que os saberes profissionais docentes se compõem de um amálgama de saberes que compõem uma rede de conhecimentos científicos, emocionais, históricos e sociais, e a negligência a qualquer um deles poderá comprometer o bom exercício da profissão.

Para Elias (1994b), esse processo de individualização do sujeito é cada vez mais evidente nas sociedades complexas, nas quais a diferenciação de uma pessoa em relação às demais “(...) torna-se algo que ocupa um lugar particularmente elevado na escala social de valores” (ELIAS, 1994b, p. 118), na medida em que é o desejo de destacar-se no grupo que influencia a identidade do sujeito.

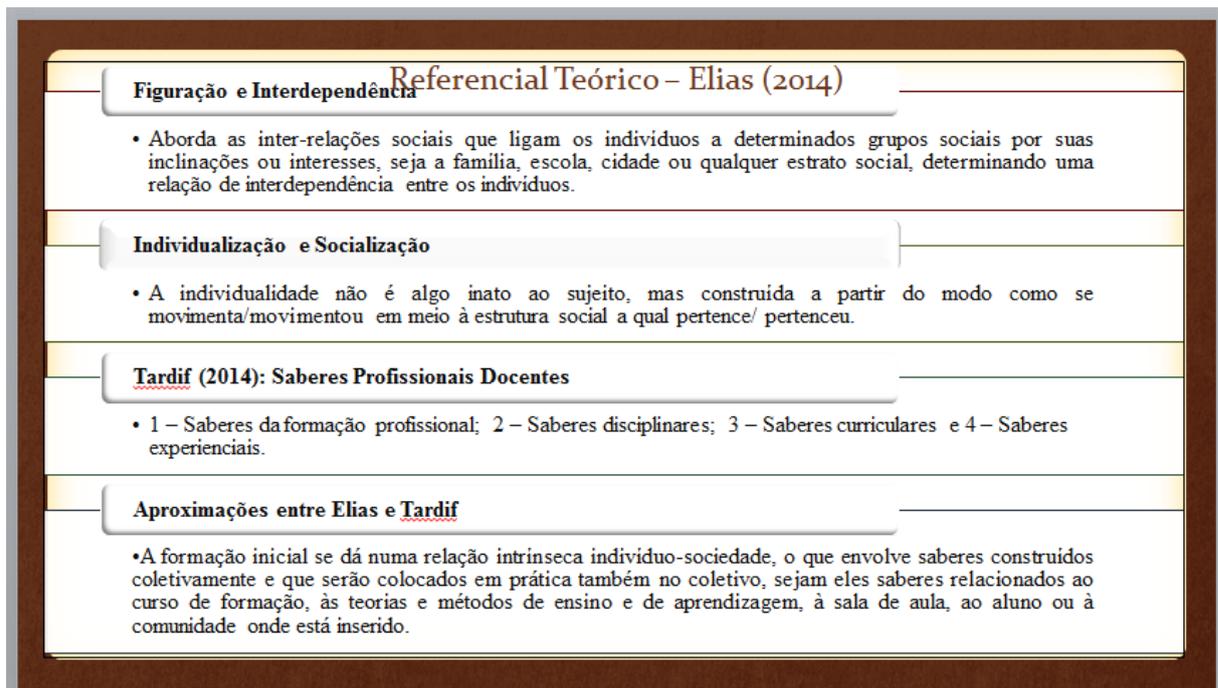
Todavia, esta individualização, frisa-se, não exclui uma evidente interdependência entre os indivíduos, ou seja: a “(...) necessidade de se destacar caminha de mãos dadas com a necessidade de fazer parte.” (ELIAS, 1994b, p. 124). Em outras palavras,

(...) os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras (ELIAS, 1994b, p. 23).

Tal afirmação traz à tona a relação de interdependência que envolve licenciandos e seus docentes, bem como entre estes e professores da educação básica, profissionais de apoio educacional e toda uma rede de interdependência que liga os saberes dos cursos de formação inicial àqueles produzidos nas escolas de educação básica e na sociedade, compondo um todo feito de partes individuais, mas não disjuntas: um individual-coletivo.

Nesse contexto, entendemos que a utilização dos conceitos mobilizados por Elias (1994b) e Tardif (2014) possuem aproximações e potência necessárias e suficientes para embasar nosso estudo, uma vez que envolvem a construção de um conhecimento produzido em meio a intrínsecas relações sociais. A Figura 1 ilustra essas aproximações:

**Figura 1 – Aproximações teóricas: Elias e Tardif**



Fonte: elaborada pela autora (2019) a partir de Elias (1994) e Tardif (2014).

Desta forma, os conceitos elisianos e tardifianos se traduzem, em nossa pesquisa, em importantes “ferramentas” conceituais para pensar os cursos de licenciatura em Pedagogia, mais especificamente em seu enfoque na temática da Educação Especial de modo geral e, de modo particular, na qualificação profissional do professor que atuará como apoio educacional do aluno com TEA, uma vez que, mesmo compreendendo-o a partir do conceito elisiano da

individualização, sabemos que esta se dá a partir das relações estabelecidas com seu grupo de pertencimento. Assim, suas ações estão intrinsecamente ligadas às construções vivenciadas nesse grupo, caracterizando-se como reflexo das relações de interdependência com os demais colegas de curso, professores, alunos com ou sem deficiência etc., enfim, com a sociedade que ele constitui e onde, ao mesmo tempo, é constituído.

## 1.2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Embora a Educação Especial seja um tema bastante debatido nas últimas décadas, entendemos que ainda existam lacunas a serem preenchidas e medidas a serem tomadas, a fim de que essa modalidade de Educação de fato se efetive e que seus problemas centrais sejam atenuados, para que ela ocorra de forma satisfatória.

Segundo Mendes (2006), a Educação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais começa a ser ofertada no século XVI. Contrariando compreensões cristalizadas em uma época em que a educação formal era restrita a poucos, e pessoas com deficiências eram vistas como incapazes, médicos e pedagogos assumiram o desafio de promover a melhoria da qualidade de vida e educação formal dessas pessoas. Em suma, “(...) acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis.” (MENDES, 2006, p. 387). Ainda segundo a autora:

(...) apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006, p. 387).

Cabe destacar que esse processo de asilamento não envolve apenas questões de ordem psíquica, intelectual ou pedagógica, nem mesmo se revela como algo específico da realidade brasileira. Nesse sentido, um amplo espectro de questões era considerado “deficiências”, que incluía desde um problema físico ou intelectual até fatores de ordem moral e religiosa, que, regulados por critérios “médico/científicos” levavam à internação de diferentes indivíduos (entre eles, pessoas com deficiência, loucos, idosos, indigentes etc.) em uma mesma instituição.

Exemplo de tais ocorrências pode ser visto na obra de Foucault (1978). Ao analisar documentos de meados do século XVII, o filósofo descreve alguns dos termos utilizados à

época, que, em suma, definiam as razões que “justificavam” a internação de alguns indivíduos em manicômios:

(...) "debochado", "imbecil", "pródigo", "enfermo", "espírito arruinado", "libertino", "filho ingrato", "pai dissipador", "prostituta", "insano". Entre todos, nenhum indício de alguma diferença: apenas a mesma desonra abstrata (FOUCAULT, 1978, p. 94).

Entre tantos outros termos tão abstratos quanto pejorativos, a referência à pessoa com deficiência incluía, além de insano, “louco”, “imbecil”, “idiota” e “disforme”, conforme descreve Foucault ao referir-se a outro tipo de segregação, o exílio dos “desviantes”, ocorrido na França no final do século XVII e início do século XVIII. Todavia, nesse caso, trata-se não mais do cárcere em manicômios, mas em cidadelas, verdadeiros guetos construídos às margens das cidades para onde eram exilados, conforme denomina o autor, aqueles considerados “indigentes”, “vagabundos”, “mendigos”, "pessoas ordinárias", "mulheres caducas", "velhas enfermas ou infantis", “mulheres senis”, "inocentes malformados e disformes", “loucos”, “pessoas de espírito fraco”, “pessoas com loucura intermitente ou violentas” e "moças incorrigíveis".

Todo esse contexto revela o modo controverso de abordagem, tratamento e pouca compreensão sobre questões centrais envolvendo o diagnóstico de pessoas com deficiência no citado período. Tal fato pode ser observado na obra de Audin Rouvière, “La Topographie Physique et Médicale de Paris”, publicada no final do século XVIII. Nela o autor descreve a forma equivocada como são compreendidas e conduzidas às ações médicas no Hospital Geral francês:

(...) a epilepsia, os humores frios, a paralisia entram na casa de Bicêtre; mas... não se tenta a cura desses males com remédio algum... Assim é que uma criança de dez a doze anos, admitida várias vezes nessa casa com convulsões nervosas que se consideram epiléticas, no meio de verdadeiros epiléticos, acaba pegando a doença da qual não está acometida, e na longa carreira que sua idade lhe abre não tem outra esperança de cura além dos esforços raramente completos da natureza (ROUVIÈRE, *apud* FOUCAULT, 1978, p. 128).

Recorremo-nos a essas considerações visando situar algumas (in)compreensões sobre a temática da deficiência. Embora localmente situadas, as experiências relatadas são representativas de uma realidade mais ampla e comum no período: a carência de parâmetros médicos, políticos e sociais que possibilitassem o encaminhamento mais adequado das necessidades específicas de diferentes indivíduos.

No Brasil, paralelamente a esse processo de reclusão de pessoas com deficiência em instituições oficiais, ocorre a instituição da obrigatoriedade do ensino para o deficiente no

século XIX; todavia, diante da incapacidade da escola em atender as diferentes necessidades dos alunos, mais especificamente, daqueles com deficiência, estes são novamente segregados dos ditos “normais” por meio da criação de classes especiais no âmbito da escola regular, visando o atendimento às crianças com baixo rendimento escolar, aquelas que em sua maioria apresentavam deficiência intelectual leve (MENDES, 2006).

Assim, o processo de escolarização da pessoa com deficiência se dá de forma lenta e gradativa. No final do século XIX, essas pessoas ainda eram conduzidas aos asilos e manicômios no Brasil, onde recebiam “cuidados”, ao lado de pessoas com alto grau de comprometimento mental e até mesmo alcoólatras, ou seja, esses locais eram, em suma, destinados a pessoas que, de forma geral, fugiam dos padrões impostos pela sociedade. Trata-se de um afastamento ou exclusão social dos “diferentes”.

No século XX, um conjunto de ações converge para a mudança no quadro da época: o avanço significativo no número de pesquisas que discutem o tema, o avanço da indústria da reabilitação e o fortalecimento dos movimentos sociais pelos direitos humanos que, aliados à luta de pais e familiares descontentes com o descaso das autoridades públicas em prestar atendimento escolar às crianças com deficiência, promovem o surgimento e a disseminação das escolas especiais.

De acordo com Aranha (2000), este período ficou conhecido como ‘fase de institucionalização’, pois se acreditava que esses indivíduos receberiam um atendimento mais adequado se “segregados” a um espaço dedicado ao trabalho totalmente voltado a eles, incluindo atendimento médico e educacional. Conforme assegura Mendes (2006, p. 388),

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Desta forma, é a partir desses movimentos que, em nível mundial, a sociedade desperta para as perdas causadas pela segregação, o que faz surgir um novo movimento, segundo o qual toda criança tem o direito e a necessidade de interagir com outras crianças sem deficiência. Esta compreensão impulsiona a matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares, o que propiciaria experiências inovadoras a todos os envolvidos e permitiria

que esses pudessem aprender e contribuir para a aprendizagem mútua, o que promoveria um ambiente mais tolerante às diferenças. Tal compreensão é denominada de ‘integração escolar’.

Ao discorrer sobre esta compreensão, Miranda (2008) argumenta que a integração do aluno com deficiência no ensino regular tinha o propósito de “capacitá-lo”, levando-o a atingir as competências mínimas necessárias para avançar da modalidade de ensino especial para o ensino regular. No entanto, a autora faz uma crítica:

(...) a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais (MIRANDA, 2008, p. 38).

Foi preciso, assim, decorrerem trinta anos para que se percebesse o óbvio. O modelo de integração adotado não se configurou como o mais satisfatório ou adequado para atender alunos com deficiência, visto que a simples inserção destes no ambiente (“integrá-los”) de ensino regular não possibilitava sua real interação com alunos sem deficiência, bem como não propiciou o desenvolvimento das competências esperadas pelo modelo. Somente na década de 1990 surge a terminologia “educação inclusiva”, discutida por autoridades mundiais que se dispunham a pensar em mudanças para a Educação, conforme apontado em documentos oficiais instituídos a partir das Declarações de Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (BRASIL, 1994). Essas declarações consistem em bases fundamentais de conceitos e inovação, ainda nos dias de hoje, no que tange à educação inclusiva, a teor do que se observa da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 2), da qual o Brasil é signatário: “(...) Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: (...) adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”.

Nota-se, portanto, que as conferências mundiais promoveram discussões no meio político e educacional brasileiro, propiciando alguns avanços sobre a Educação Especial. Exemplo disso foi a edição da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, lei maior que regulamenta a educação no Brasil, e que, em seu capítulo V, trata especificamente da Educação Especial.

Ressaltamos ainda que os movimentos em prol da Educação Especial ressoam continuamente nos documentos oficiais, de modo que, embora muitos deles tenham sido elaborados entre os anos 1990 e 2000, passam ainda por ajustes e (re)adequações, como ocorrido com a citada LDB, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que deu nova

redação a diversos dos seus dispositivos, entre eles, o seu art. 58: Art. 58 original – “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”; nova redação: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, *para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*” (grifo nosso).

Diante dos direitos garantidos ao público-alvo da Educação Especial, entende-se que existem pessoas com necessidades específicas e diferentes umas das outras, o que requer correspondentes condições adequadas de atendimento a essas necessidades e respeito às diferenças. Neste sentido, reforça-se o proposto por Aranha (2000, p. 2):

A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Ao reconhecer as mudanças e os direitos alcançados no âmbito da Educação Especial, consideramos também a necessidade de problematizar o que nos parece naturalizado, para não transmitir a falsa impressão de que há de fato uma inclusão educacional de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Entendemos não somente haver a necessidade de pesquisas que ampliem o debate a fim de repensar distanciamentos entre ações prescritivas de documentos oficiais e uma inclusão efetiva e eficaz (social, educacional, intelectual etc.), mas, para além disso, possibilitar reflexões sobre o modelo de formação inicial apto a desempenhar esta tarefa, de modo a superar um paradigma de formação que almeja resultados diferentes, utilizando-se, porém, dos mesmos métodos tradicionais e amplamente criticados.

### **1.2.1 Profissional de Apoio Educacional: a problemática de sua função**

Buscaremos, a partir de agora, nos ater a uma função que nos parece ainda indefinida, sobre a qual esta pesquisa se debruça: a do profissional de apoio educacional.

De pronto, importante frisar que a denominação aqui adotada – profissional de apoio educacional – refere-se ao profissional comumente conhecido no meio educacional como “professor de apoio” e que, na legislação sobre o tema, recebe – de maneira vaga, como mais adiante se verá – as seguintes denominações: “acompanhante especializado” (Lei nº

12.764/2012 e Decreto nº 8.368/2014); “profissional de apoio” (Nota Técnica nº 19/2010 e Nota Técnica nº 24/2013), “profissionais de apoio escolar” (Lei nº 13.146/2015/LBI).

Ao considerarmos a LDB (1996), vemos, por um lado, como já acenado, alguns avanços significativos no sentido de fomentar a adequação de todas as escolas na busca por assegurar aos estudantes atendimento adequado às suas necessidades curriculares, além de se configurar uma base legal que aponta para o respeito ao tempo de aprendizagem de cada educando. Por outro lado, entendemos que este mesmo normativo legal deixa uma lacuna: a (in)definição quanto à capacitação e conhecimentos especializados necessários ao profissional que atuará com crianças com diferentes tipos de deficiência.

Em seu art. 59, a LDB define:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 25).

Destaca-se, inicialmente, que a previsão do inciso III do artigo transcrito traz os termos “atendimento especializado”, a cargo de **professor**, sem, contudo, deixar claro se tal atendimento se referiria ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>3</sup>, voltado a questões pedagógicas, ou se abarcaria todo e qualquer atendimento especializado. Tanto na prática quanto nos normativos secundários da educação, entende-se que tal dispositivo legal se aplica também ao profissional objeto deste estudo, qual seja, o profissional de apoio educacional, comumente conhecido como “professor de apoio”.

Quanto à “especialização adequada em nível médio ou superior”, a LDB é ainda mais nebulosa – ou excessivamente generalista – na medida em que não especifica a modalidade de especialização e capacitação exigida desse profissional que atuará com crianças com necessidades especiais ou quais dos níveis de escolaridade citados (médio ou superior) atenderiam aos diferentes tipos de deficiência, ou seja, o profissional “especializado” de nível de Ensino Médio para atuar, por exemplo, com crianças que possuam alguns tipos de

---

<sup>3</sup> O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no § 1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação. (NT MEC 24/2013).

deficiências, e de Ensino Superior para atuar com outras. Em leis e documentos posteriores à LDB, a lacuna persiste, visto que essas exigências (níveis médio/superior; especialização/capacitação) sequer são citadas.

Frisa-se que, embora a LDB (1996) aponte alguns avanços e direcionamentos no sentido de ampliar o espaço da Educação Especial, conforme se observa da análise de alguns de seus artigos, não há, por outro lado, a necessária referência explícita ao profissional de apoio educacional/“professor de apoio” ou à sua função.

Consideremos, por exemplo, o documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 10), que define a Educação Especial como modalidade de ensino que “(...) perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. A questão que ora se coloca é: onde, de que modo e sob quais parâmetros se dá a formação docente para atuação nesta modalidade de ensino? Como seria formado o profissional de apoio educacional ao aluno com TEA? Qual o nível de capacitação necessário ao exercício de sua função? Mais que isso, qual é sua função na ótica da legislação, qual é a sua função de fato e qual é a sua função desejável?

Para tentar responder a essas indagações, recorremo-nos à Lei nº 12.764/12 (popularmente denominada de Lei do Autismo ou Lei Berenice Piana), que, ao garantir em seu art. 3º os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, entre eles, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, assegura que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 2012, p. 2).

Posteriormente, o Decreto nº 8.368/14, que regulamenta a Lei Berenice Piana, reforça os direitos antes previstos, como se observa em seu art. 4º:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Quanto à garantia de um profissional especializado no apoio ao aluno com TEA, o mesmo decreto reitera no § 2º do artigo 4º:

(...) Caso seja comprovada a necessidade de **apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais**, a instituição de

ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará **acompanhante especializado** no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2014, p. 2; grifo nosso).

Nota-se que, ainda que represente um avanço no sentido de oferecer uma estrutura de apoio à aprendizagem da criança com TEA, o referido decreto – ao especificar necessidades ligadas à interação, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, e, ao mesmo tempo, não indicar em que termos se daria tal “especialização” do acompanhante, dá margem a diversas interpretações que, conforme destacado por Mendes (2010), promovem o barateamento dos custos com educação em detrimento da qualidade do ensino, à medida que a letra do dispositivo não impõe a contratação de profissionais advindos da educação superior em quaisquer de seus níveis (graduação, pós-graduação, extensão ou cursos sequenciais por campo de saber).

Talvez pudéssemos encontrar referências mais claras, que lançassem luzes sobre nossa busca, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 6 de julho de 2015, que, em seu Capítulo I, Art. 3º, inciso XIII, explicita:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 3).

Vê-se que a referida lei faz alusão a uma definição vaga e ampla de um profissional cuja formação não se especifica, mas apenas suas funções que, em nosso entendimento, visa atender a outras necessidades da criança com deficiência, como a alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência, à exceção de ações que exijam formação específica legalmente estipulada. Este mesmo normativo, em seu art. 28, imputa ao poder público diversas responsabilidades, nos seguintes termos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

(...)

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

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

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

(...)

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015, p. 9).

Ainda que se evidenciem as obrigações do Estado na adoção de medidas que favoreçam a inclusão, entre elas, a formação do profissional de apoio, entendemos que há nítidos vazios que permeiam as interpretações dos normativos e documentos que abordam as atribuições e a formação/qualificação do profissional que atuará no apoio ao aluno com TEA, resultando muitas vezes na contratação de estagiários ou mesmo pessoas com nível médio. Visando compreender o hiato legal que possibilitaria estas contratações, bem como ampliar o debate sobre o tema, buscamos explicitar as compreensões de Berenice Piana, coautora da Lei nº 12.764/12 (Lei do Autismo) em entrevista à revista “Gazeta do Povo”, datada de 28 de novembro de 2017. Na ocasião, a entrevistadora, advogada e redatora Hanna Baptista questiona Berenice a respeito do que considera uma polêmica em torno da contratação de estagiários para atuarem como “tutores” de alunos com TEA na cidade de Curitiba-PR: “(...) às vezes até [alunos] de primeiro e segundo ano [de graduação]. Também vemos em colégios particulares essa substituição!” (BAPTISTA, 2017, *on-line*).

Em resposta à questão, Piana enfatiza:

Não é possível! E a lei (...) também foi pensada assim. [A lei cita] Acompanhante Especializado. Porque eu conhecia mediador de cego, de surdo. Então, para o autista, tem que existir também um tipo de mediação que traduza o que o professor está dizendo pra ele de alguma forma... Seja a metodologia que for, mesmo que funcione. E esses estagiários não sabem nem o que é Autismo. Alguns escrevem autismo com “L”. Eu fiquei apavorada! Então, como nós vamos caminhar daqui para frente? (Entrevista de Berenice Piana a BAPTISTA, 2017).

Veja-se que a autora é enfática ao afirmar que a função de “acompanhante especializado” reservada ao aluno com TEA não deveria ser desempenhada por um estagiário. E ainda argumenta:

Por isso que a gente acentuou acompanhante especializado. É claro que, na vida, eu encontrei estagiários incríveis, que fizeram cursos e mais cursos para aprender métodos de TEACCH, de ABA, de PECS, etc., para auxiliar aquela criança. Alguns me procuram na clínica-escola e vão lá pedir “pelo amor de Deus, me ajuda”. E nós prestamos esse apoio. Então, a gente conhece realmente estagiários que se desenvolvem (para trabalhar com autismo), mas são raros. [Hanna Baptista: Então, não existe abertura para estagiários?]. Não, a ideia seria acompanhante especializado. Até porque a lei tem decreto. E no decreto está bem escrito lá! E por acaso fui eu que escrevi o decreto também! (Entrevista de Berenice Piana a BAPTISTA, 2017, *on-line*).

Assim, nos argumentos destacados, é clara a posição de Berenice Piana, coautora da lei, de que o “acompanhante especializado” não deve ser alguém que esteja ainda cursando a graduação; logo, somos levados a inferir que também não deveria ser alguém que possui apenas o Ensino Médio, ao contrário do que prevê a LDB, entre outros documentos de

contratação de profissionais. Veja-se, ainda, que mesmo que para ela seja evidente que não se deve contratar, como apoio à criança com TEA, estagiários ou alunos que não tenham concluído um curso de graduação, fica ainda em aberto a seguinte questão: por “acompanhante especializado” subentende-se o indivíduo que possui diploma em curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial?

Tais compreensões não colocam um ponto final na questão, uma vez que se há, por um lado, o entendimento pessoal da coautora da Lei do Autismo e do seu decreto regulamentador verbalizado na entrevista, há, por outro, a posição consignada nos documentos oficiais aqui debatidos – dois deles de coautoria da própria entrevistada –, sendo o paralelo que estabelecemos um esforço de compreensão para o caso.

De todo modo, não se pode negar que há uma franca inconsistência nos documentos oficiais e legislação correlata a respeito do grau de qualificação do profissional que prestará o apoio ao aluno com TEA, o que parece fazer sentido também a outros estudiosos envolvidos com a temática, conforme se observa nos argumentos de Hanna Baptista ao comentar os dizeres de Berenice Piana: “Essa é uma luta muito grande nossa quanto à interpretação generalizada do termo ‘acompanhante especializado’. Então, a gente está coletando informações de neuros [neurologistas], de psicólogos do que é especializado”. Ao responder ao comentário, Piana ressalta:

A gente vivenciava isso [esse tipo de interpretação], (...). Então a gente tinha que assegurar na Lei esse acompanhante especializado, para ser realmente especializado. E aí, quando terminou o processo da Lei, todo mundo relaxou, e tal. E eu falei: Não, tem que ter decreto, regulamentação... se não eles vão colocar qualquer coisa lá. (...) E eu fui sozinha, fiz o maior barulho. Fui sozinha a Brasília. E fui falar com a ministra da época da Casa Civil, pedir pelo amor... Duas vezes eu fui, e nós ficamos de duas até quatro, cinco horas da tarde no decreto. Dizendo para ela, “por favor tem que ser assim, por favor tem que ser”. E ela acatou tudo. Ela colocou o decreto como a gente queria. O que aconteceu com o decreto foi o CONAD colocar, no item C, remetendo-se aos CAPS, redes de atenção psicossocial. Um absurdo! [Decreto referido é o de nº 8.368/2014]. (...) Mas é o que conseguiram colocar. Mas a gente vai reverter isso. (Entrevista de Berenice Piana a BAPTISTA, 2017, *on-line*).

A fala de Berenice Piana explicita a preocupação com a margem de interpretação que o texto legal ocasiona, ao mesmo tempo em que mostra sua luta por garantir um aparato legal que designasse, tanto na Lei nº 12.764/12, como no Decreto nº 8.368/14, um “acompanhante especializado” para a função a qual denominamos profissional de apoio ao autista. Contudo, como que num movimento circular, voltamos à questão inicial interpretativa do que legalmente se considera por “especializado”, visto que a legislação citada não logrou êxito em delimitar os contornos dessa qualificação ou de suas funções desejáveis.

Em consonância com Neto (2009), entendemos que “(...) a inclusão é um processo que será produtivo à medida que todos da comunidade escolar estiverem envolvidos; não compreender a real função do profissional de apoio compromete a qualidade do ensino que está sendo oferecida a estes alunos.” (p. 35).

Nesse contexto, cita-se, a título de exemplo, o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, que assegura:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior (...).

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput (BRASIL, 2005, p. 1).

Nota-se que no caso exposto no excerto não pairam dúvidas. Sabe-se bem, a partir da leitura do decreto, de que forma se dará a formação deste profissional e em que circunstâncias é admitida a formação em nível médio ou superior, considerando a fase escolar em que pretende atuar, se na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino fundamental, ou, ainda, se nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou Superior.

Tal regulamentação – cristalina, definida, eficaz – não somente evita a contratação do profissional ao sabor dos administradores das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como permite a organização dos cursos de formação de nível superior, à medida que aponta para o possível campo de atuação do futuro profissional, diferentemente do que ocorre com a Lei do Autismo e seu decreto regulamentador. Com efeito, ao analisarmos os citados documentos, bem como o posicionamento frustrado de sua coautora, Berenice Piana, concluímos que há um vazio legal, uma ausência de definições claras que obscurecem o entendimento das funções e da graduação acadêmica do profissional que atuará no apoio da criança com TEA, fato que compromete não somente o desempenho das funções destes profissionais e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada a esses alunos, mas também a própria formação do docente, à medida que não se tem clareza acerca da modalidade de formação pela qual deverá passar, quais conteúdos deverão ser mobilizados e quais competências são esperadas.

### 1.2.2 O profissional de apoio e os “modelos” de atuação

Ao considerar a obscuridade nas definições legais que indiquem o tipo de profissional, sua qualificação/especialização e a correspondente função do profissional de apoio educacional, parece-nos conveniente igualmente ponderar o “modelo” de apoio desejável, uma vez que,

Com o aumento de alunos com deficiência nas escolas regulares em sala comum, muitos professores não se sentem preparados para atender academicamente as especificidades que esses alunos apresentam, pois para muitos falta informação sobre as variadas deficiências e síndromes: falta também capacitação profissional, o que pode acarretar entraves para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico de qualidade na escola que se diz para todos. Para além das matrículas, é fundamental pensar em estratégias que efetivem a permanência e participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares, dado que, apesar de ter muitas recomendações nos documentos legais referentes a Educação Especial/Inclusão Escolar, o professor na prática se vê cercado de incertezas, o que muitas vezes o impede de adotar uma didática diferenciada com vistas a empoderar o aluno com deficiência no seu aprendizado acadêmico. (SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 938.)

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Nunes, Ferreira e Mendes (2003), bem como de Mendes (2006), chamam atenção para o fato de que, embora se tenha garantido o acesso escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso ainda que se conquistem e se consolidem os meios para sua permanência, condição que passa necessariamente pela formação profissional adequada. Kassar, Lacerda e Laplane (2006) e Bueno (2001) reforçam estes argumentos, ao destacarem que uma gama de pesquisas em Educação Especial no Brasil apontam, em meio a uma série de dificuldades na efetivação da inclusão escolar, aquelas relacionadas à formação docente.

Todos estes dados colocam em questão não somente a formação inicial e continuada de professores, mas também o modo como se integram (ou não) as práticas e os objetivos de professores regentes e profissionais de apoio educacional. De todo modo, para além do modelo/estratégia adotada, estudos nesse campo ressaltam a importância de que os professores não assumam sozinhos as tarefas inerentes a uma educação inclusiva, mas que componham com outros uma equipe que compartilhe de mesma filosofia e objetivos (MADDUX, 1988 apud GARGIULO, 2003).

Na busca por ampliar nossas compreensões sobre o tema, consideramos a pesquisa desenvolvida por Sanches e Teodoro (2007), na qual os autores discorrem sobre as modalidades de apoio pedagógico à criança com deficiência em escolas de Portugal.

Segundo eles, naquele país o apoio está organizado em três diferentes modalidades; 1- “Apoio Colaborativo”, quando o professor regente e o de apoio trabalham juntos na mesma sala em um ambiente de colaboração; 2- “Professor de Apoio do Aluno”, que, de modo semelhante ao que comumente ocorre no Brasil, o professor de apoio atende apenas a criança com deficiência de modo individual; 3- “Apoio no Pequeno Grupo”, quando o professor de apoio atende, em média, 11 alunos na sala de aula e, em outro momento, assiste ainda o professor regente.

De acordo com Sanches e Teodoro (2007), uma análise dos referenciais teóricos que discutem a temática da inclusão aponta que o apoio individual ao aluno com deficiência é considerado a modalidade menos inclusiva, ao passo que a modalidade de parceria pedagógica ou apoio colaborativo afirma-se como a mais inclusiva; ironicamente, é a modalidade menos praticada.

Ao considerar o cenário norte-americano, Peterson (2006) aponta que a educação de crianças com deficiência ocorre em salas comuns, prevalecendo o modelo de apoio pedagógico “colaborativo”, no qual profissionais de apoio educacional e regente ocupam o mesmo ambiente e têm como referência e princípio básico a avaliação dos alunos pelas suas competências, e não por suas faltas.

No Brasil, a proposta de ensino colaborativo entre professores da Educação Regular e da Educação Especial foi foco de estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” (GP-FOREESP), coordenado pela professora e pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes. Nesse contexto, Assis, Mendes e Almeida (2011) ressaltam dois tipos de interação entre professores da Educação Regular e da Educação Especial, visando o processo de ensino a alunos especiais em escolas regulares: a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo.

O modelo de consultoria colaborativa é descrito na literatura desde a década de 90, conforme apontam Pugach e Johnson (1989), Kampwirth (2003) e Paolucci-Whitcomb; Nevin (2000). Trata-se de processo segundo o qual o consultor (profissional da área de Educação Especial) desloca-se até a sala de aula do aluno para assistir à aula do consultado (professor regente) e busca auxiliar na resolução de um problema pontual (como, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem de determinado conteúdo), visando potencializar o desenvolvimento educacional do aluno. De acordo com Assis, Mendes e Almeida (2011), o modelo de consultoria ao professor possui seis características:

1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem-estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade. (ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011, p. 85)

Por sua vez, o ensino colaborativo, também denominado “coensino”, caracteriza-se como um processo no qual um educador especial divide com o educador do ensino regular a responsabilidade educacional de um grupo heterogêneo de alunos. Assim, ambos os docentes compartilham a tarefa de planejar, orientar e avaliar as atividades propostas ao grupo, bem como o ato de repensar a prática educativa. Diferentemente do que se vê nas salas de recursos, classes ou escolas especiais, onde o estudante com necessidades educacionais especiais devem ir até o docente, na proposta de ensino colaborativo é o professor especializado que vai até o ambiente do aluno (a classe de ensino regular onde este está inserido) a fim de colaborar com o professor regente (ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011). Trata-se, portanto, de um processo em que expectativas e frustrações se entrelaçam.

De acordo com Keefe, Moore e Duff (2004), para que professores possam promover o ensino colaborativo, quatro passos importantes devem ser seguidos: 1- conhecer a si mesmo – suas fraquezas e potencialidades; 2- conhecer o seu parceiro – ser capaz de com ele dialogar, estabelecendo um ambiente de confiança mútua, onde as individualidades e os conhecimentos devem ser colocados a serviço da aprendizagem do aluno; 3- conhecer os alunos em questão – identificar suas habilidades e dificuldades a fim de abrir espaço para que exponham suas percepções e necessidades; 4- conhecer os materiais disponíveis – o que possibilita ao docente utilizá-los da melhor forma ou adaptá-los em virtude das necessidades específicas de cada aluno, visando a promoção e o comprometimento com uma educação inclusiva.

Certamente que a construção de uma relação colaborativa não se dá de modo simples e/ou automático, mas em complexo processo que implica a redefinição do papel dos professores, sejam eles da Educação Regular ou Especial (MENDES, 2009).

Desta forma, o processo de ensino colaborativo não pode ser confundido com a simples ação de colocar em uma mesma sala de aula um professor regente e um profissional de apoio educacional, visto que, conforme aponta Peterson (2006), um dos fatores que dificultam a obtenção de êxito nessa proposta é o distanciamento entre os docentes.

Com efeito, segundo esse autor, a ausência de diálogo e compartilhamento das responsabilidades entre os professores faz com que seja comum que um deles lamentem a falta de conhecimento sobre a área do outro. Ou seja, os professores da área de Educação

Especial lamentam a falta de conhecimento de conteúdo específico praticado nas salas de ensino regular, do mesmo modo que o professor regente afirma não possuir o conhecimento necessário para contribuir para com os alunos com deficiência. Em outras palavras, ainda que na mesma sala, parece haver um abismo dialógico-pedagógico entre ambos.

Por certo, todas essas questões ampliam nossas compreensões, ao mesmo tempo em que depõem a favor de que se desenvolvam mais pesquisas, não para dar respostas prontas à problemática apresentada, mas para lançar luz sobre um campo ainda obscuro e, desta forma, apontar como se têm desenvolvido estratégias de combate/enfrentamento a esses problemas e quais possíveis alternativas se apresentam no horizonte.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos que a pesquisa está diretamente ligada ao meio no qual está inserida, cujo objetivo principal reside em atender às expectativas de movimentar o campo a ser estudado, por meio de um veículo de impulso (nesse caso, o pesquisador), com o intuito de desenvolver trabalhos que venham a contribuir para o seu campo e, de efeito, fornecer elementos para ampliar e/ou suscitar reflexões e propostas nessa área do conhecimento.

A partir dessa compreensão, optamos por uma abordagem qualitativa, que, em consonância com Boyd (1983, p. 69), envolve os seguintes critérios:

(...) o foco é a experiência humana; as estratégias de investigação usadas geralmente mantêm um contato com as pessoas nos contextos em que estas geralmente se encontram; existe caracteristicamente um alto nível de envolvimento do investigador com os sujeitos; os dados produzidos fornecem uma descrição, usualmente narrativa, das pessoas vivendo por meio de acontecimentos em situação.

A opção por uma abordagem qualitativa na presente pesquisa não implica, porém, uma negação da utilização dos dados estatísticos, uma vez que estes têm sua contribuição e podem ser de grande valia para a compreensão dos fatos. Antes disso, o que se pretende assegurar é que, no decorrer de nosso estudo, todos os dados coletados terão sempre uma análise que difere de uma visão positivista de causa e efeito, de modo a garantir, mesmo a dados quantitativos, uma análise qualitativa.

Quanto ao processo de coleta e análise dos dados, optamos por realizar uma pesquisa documental. De acordo com Gil (2002),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

Entendemos, dessa forma, haver uma complementaridade entre as pesquisas documental e bibliográfica, o que permite maior flexibilidade na realização da investigação, à medida que não se impõe limite às fontes ou ao processo, e a reorganização do material coletado, de modo a melhor explicitar os dados, para que, quando necessário, se possa estabelecer um paralelo entre os diferentes tipos ou orientações presentes nos documentos.

## 2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Considerando a carência de estudos que relacionem a formação de professores e a temática do TEA; a linha de pesquisa Educação e Diversidade, à qual este estudo está diretamente ligado, bem como nossa participação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) e do Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA)<sup>4</sup>, cujos esforços têm se concentrado no desenvolvimento de ações/pesquisas ligadas ao TEA, nossa investigação emerge do interesse em compreender como se dá a formação inicial de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia da região Centro-Oeste, com vistas a sua futura atuação como Profissional de Apoio Educacional para crianças com autismo.

Em razão das discussões suscitadas nos encontros do GEPES e do GEAPPA, que indicavam na cidade de Dourados-MS uma grande incidência de alunos com TEA, bem como pelo fato de ser o pedagogo o primeiro educador a interagir diretamente na vida escolar da criança com TEA, tomamos o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como um dos focos de nossa pesquisa.

Com o propósito de ampliar nosso campo de observação, e compreendendo que a análise comparativa dos resultados poderia contribuir de forma mais significativa para a área, estendemos nosso olhar a outros quatro cursos de formação inicial em Pedagogia.

Inicialmente, selecionamos as universidades federais que compõem a região Centro-Oeste no intuito de realizar um levantamento de quantas universidades/câmpus federais “abrigavam” cursos presenciais de Pedagogia. Dessa busca resultou um total de 13 câmpus, distribuídos da seguinte forma: seis na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), um na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), três na Universidade Federal de Goiás (UFG), um na Universidade de Brasília (UnB) e dois na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Após contatos iniciais com as coordenações dos cursos, e tendo em vista a complexidade e o tempo necessário para a realização de uma pesquisa dessa envergadura, optamos por tomar como objeto de análise o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de uma universidade federal de cada estado da região Centro-Oeste brasileira. Exceção à regra: o

---

<sup>4</sup> Coordenado pela professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins, o GEAPPA é um Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas. Teve início em 2009, visando oferecer formação para os professores em serviço e apoio as famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo primordialmente, bem como, profissionais da saúde entre outros.

Estado de Mato Grosso do Sul conta com duas universidades federais – UFGD e UFMS –, ambas inseridas em nossa pesquisa.

Desta forma, analisamos nesse estudo o PPC de cinco universidades federais da região Centro-Oeste: UFMS, câmpus de Campo Grande; UFGD, câmpus de Dourados; UFMT, câmpus de Cuiabá; UFG, câmpus de Goiânia; e UnB, câmpus de Brasília.

## 2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Ao considerar as fontes de dados, Gil explicita que “(...) enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo, por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Ainda segundo o autor, pode-se classificar os documentos em dois tipos:

(...) os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 46).

Em consonância com Gil (2002), optamos por tomar como material empírico fontes de primeira mão, quais sejam, os PPCs das cinco instituições federais descritas, além de documentos oficiais (leis, decretos, diretrizes, resoluções, notas técnicas etc.) que regem a Educação Especial no país.

A busca pelos documentos deu-se em duas etapas. Na primeira, foram realizados o levantamento e a análise de leis, decretos, resoluções, diretrizes e normas técnicas, enfim, de normativos que tratam da Educação Especial e do TEA, todos obtidos por meio de acesso a sites oficiais do Ministério da Educação e do Palácio do Planalto.

A segunda etapa voltou-se para o acesso aos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas universidades investigadas. Inicialmente, optamos pelo contato via *e-mail* institucional, disponibilizado no site das instituições. As solicitações de acesso aos PPCs foram dirigidas aos coordenadores de curso. Posteriormente, dada a ausência de resposta aos *e-mails*, foi feito contato telefônico com as coordenações dos cursos, ou mesmo com outros setores que pudessem disponibilizar o material em questão.

De posse dos materiais citados, realizamos, de início, uma leitura panorâmica de modo a identificar os dados ali contidos e, a partir deles, estabelecer os procedimentos de análise.

Todavia, a leitura inicial de cada PPC nos conduziu a outros questionamentos: de que modo as Secretarias de Educação dos municípios onde se localizam os cursos investigados articulam a contratação do profissional de apoio educacional? Qual é o nível de formação exigido nesse processo e quais parâmetros/normatizações regem esta contratação? No intuito de obter respostas a essas questões, elaboramos um questionário composto de três perguntas, e o encaminhamos às respectivas Secretarias de Educação.

Mesmo considerando que nem todas as Secretarias tenham respondido à nossa solicitação, enxergamos no material recebido elementos profícuos à discussão. Assim, mobilizamos também como material empírico o relato de um membro da Secretaria de Educação de Cuiabá, que, no intuito de preservar seu anonimato, não será identificada.

### 2.3 ORGANIZAÇÃO PARA ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Paralelamente à coleta dos dados, retomamos uma leitura mais profunda de cada documento. Assim, nos debruçamos sobre cada um deles, com a missão de identificar suas aproximações ou distanciamentos, de modo que pudéssemos encontrar categorias de análise. Intentávamos compreender o cenário atual por meio das orientações para o campo de estudo; quais documentos orientam o currículo dos cursos e qual a atenção dedicada por estes ao futuro professor no que tange à sua possível atuação na Educação Especial e, de modo particular, como profissional de apoio educacional ao aluno com TEA.

Buscamos compreender de que modo a Lei nº 9394/96 (LDB), a Lei nº 12.764/12 (Lei do Autismo) e a Lei nº 13.146/15 (LBI), entre outros normativos, conduzem os rumos da Educação Especial e contribuem para a orientação dos cursos de formação inicial dos futuros pedagogos. Para tanto, elaboramos a categoria “Fundamentações legais que normatizam a função de apoio educacional”.

Entendendo o PPC como o lugar onde se materializam as intenções do curso, sua organização e disciplinas, por meio das quais se visa alcançar os objetivos propostos, lançamos sobre aquele o nosso olhar analítico, fazendo emergir as seguintes categorias: 1- Objetivos dos cursos; 2- Disciplinas, conteúdos e ementas; 3- Carga horária dos cursos; 4- Perfis dos egressos.

Destacamos, porém, que essa categorização não significa que tenhamos tentado ou conseguido capturar a essência de cada projeto, ou que outras temáticas não possam ser

debatidas a partir de um retorno a eles. Categorizar representa, antes, aquilo que identificamos num momento próprio, a partir do interesse de nossa pesquisa.

A construção das categorias tem, portanto, como princípio o desejo de traçar uma espécie de diagnóstico ou realizar um mapeamento do modo como as instituições de formação inicial em Pedagogia têm considerado a Educação Especial; ou, ainda, o propósito de identificar o nível de importância ou prioridade das questões ligadas à Educação Especial nesses cursos, de modo particular, ao TEA, entendendo que tal importância deveria se fazer presente nos PPCs por meio de uma proposta de formação que viabilize a qualificação docente para atuação nessa área.

Entendemos, ademais, que a análise desse material ganhará relevância significativa em nossa pesquisa, uma vez que, a partir de Elias (1994b), é possível articular o modo como os profissionais de apoio educacional se percebem no mundo acadêmico e social como sujeito individual e coletivo, produto e motor de uma sociedade onde vive e se relaciona. Do mesmo modo, procuramos, a partir de Tardif (2014), potencializar a ideia de que os saberes que interligam sociedade e indivíduo não são disjuntos daqueles produzidos nos cursos de formação superior, ambiente que reflete elementos de uma macro e microsociedade, bem como os saberes da experiência, vivenciados e (re)significados cotidianamente na prática docente, em interação com o aluno com TEA.

Ao concluir a descrição de nosso percurso metodológico explicitado no processo de contextualização, assim como nos procedimentos de coleta e análise dos dados, asseguramos nossa confiança na realização de um trabalho significativo, em que são explicitados(as): os saberes e as propostas mais valorizadas nos currículos dos cursos de formação inicial de professores no que diz respeito à Educação Especial e ao TEA; as articulações e (in)compreensões que permeiam o aparato legal que, de sua feita, norteia as ações no campo da formação e contratação dos profissionais de apoio educacional, bem como as carências de articulação e valorização em uma área ainda em construção.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa ora proposta possibilita ampliar a compreensão do processo de formação inicial de professores (graduação), com vistas a melhoria da aprendizagem da criança com TEA, de modo a permitir uma compreensão mais ampla e crítica sobre os resultados de políticas oficiais e de ações internas de cada instituição. Toda essa reflexão e análise propicia um (re)desenho dos cursos de formação em Pedagogia de modo a oportunizar condições de aprendizagem que levem o futuro professor a compreender e trabalhar para uma educação inclusiva em que esteja efetivamente inserido, entre outros educandos, o aluno com TEA.

### 3 RESULTADOS E ANÁLISES

Esta seção destina-se à descrição de nossas análises, realizadas em cada uma das cinco categorias que seguem, cuja ordem não representa a cronologia de condução da pesquisa, mas apenas uma forma de organizar o pensamento na linearidade da escrita, a fim de favorecer, posteriormente, nossas considerações.

#### 3.1 FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS QUE NORMATIZAM A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL

Após a revisão de alguns dos principais documentos que norteiam as ações no campo da Educação Especial e, mais especificamente, do TEA, nota-se o que entendemos ser um “vazio legal”, ou, no mínimo, uma obscuridade relacionada, em específico, à função do profissional de apoio educacional. O Quadro 3 abaixo exemplifica mais claramente o que ora se argumenta:

**Quadro 3 – Fundamentações legais que normatizam a função do profissional de apoio educacional**

<b>NORMATIVO LEGAL</b>	<b>DENOMINAÇÃO DO PROFISSIONAL</b>	<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>	<b>FUNÇÃO DESEMPENHADA</b>
<b>Lei nº 9.394/96 (LDB)</b>	Professor/Atendimento Especializado (art. 59, III)	Especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (art. 59, III)	Integração desses educandos [especiais] nas classes comuns (art. 59, III)
<b>Nota Técnica MEC/SEESP/GAB Nº 19/2010</b>	Profissional de apoio	Não explicitado (conhecimentos gerais para os exercícios da docência)	(...) apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar
<b>Nota Técnica MEC/SEESP/GAB Nº 24/2013</b>	Profissional de apoio	Não explicitado	Acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

<b>Decreto n° 8.368/14 (regulamenta a Lei Berenice Piana)</b>	Acompanhante especializado (art. 4º, § 2º)	Não explicitado	(...) apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais
<b>Lei n° 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão-LBI)</b>	Profissionais de apoio escolar (art. 28, XVII)	Não explicitado	(...) atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência (...), atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, (...), excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (art. 3º, XIII)

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir de dados constantes de leis, notas técnicas e decreto.

Ao analisar o Quadro 3, chamamos atenção para a necessidade de consolidação de uma denominação clara que tenha potência para definir efetivamente quem é esse profissional, onde atua e quais são suas funções e atribuições, de modo a sanar as divergências e interpretações variadas comumente observadas na prática cotidiana de professores, escolas e Secretarias de Educação.

Nossa experiência tem revelado, como fato comum, a divergência de profissionais da área quanto à nomenclatura do profissional de apoio, uma vez que a ele se referem como: professor no “Atendimento Especializado” (termo utilizado pela LDB); “profissionais de apoio escolar” (termo utilizado pela LBI), ou, ainda, “acompanhante especializado” (termo utilizado pela Lei Berenice Piana e pelo Decreto n° 8.368/2014).

Embora estas diferentes leis refiram-se, aparentemente, a diferentes profissionais, certo é que há imprecisão e distorção nas tarefas a eles atribuídas. É o que podemos observar no caso da LDB, que não delimita em seu artigo 59 o “atendimento especializado” e, por isso mesmo, se apresenta vazia quanto ao propósito de integrar alunos com deficiência em salas comuns. Trata-se de um artigo, portanto, carente de mecanismos que o coloquem em prática.

Nesse ponto, calha registrar, por outro lado, que, nesse caso, caberia às leis específicas – Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 (LBI), e, no caso em debate, Lei do Autismo – e aos seus normativos regulamentadores – Decreto n° 8.368/2014 e Notas Técnicas MEC/SEESP/GAB n° 19/2010 e n° 24/2013 – a definição precisa dos termos, visto que a LDB

se trata de norma geral<sup>5</sup>. Essas regras específicas e regulamentares, entretanto, falharam, em nosso entendimento, ao não delimitar os contornos desse “atendimento especializado” e ao estabelecer ao “acompanhante especializado” tarefas relacionadas exclusivamente a cuidados pessoais do educando, negligenciando os aspectos cognitivos-didáticos-pedagógicos.

Quanto a esse aspecto, note-se que tanto a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB Nº 19/2010 quanto o Decreto e a LBI propõem como função do profissional desenvolver “atividades de alimentação, higiene e locomoção”, e mesmo que se alterem ou modifiquem as palavras, o Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei Berenice Piana, prevê, de modo semelhante, a realização de serviços de locomoção, alimentação e cuidados pessoais, diferindo das anteriores apenas por incluir nas atribuições as atividades de comunicação e interação social.

Chamamos atenção ainda para outro fator que torna ainda mais nebulosas as compreensões sobre essa temática: a indefinição do nível e da área de “especialização” e “capacitação” exigidas para o exercício de cada função, dando margem a diferentes interpretações que possibilitam a livre contratação do profissional com base, especialmente, no fator financeiro mais vantajoso para a instituição, em detrimento da competência/qualificação para o auxílio/apoio educacional à pessoa com deficiência.

A prática educativa, como abaixo se apresenta, tem evidenciado as citadas interpretações da legislação vigente, que propiciam desde a contratação de alunos de Ensino Médio e de licenciandos estagiários a professores com pós-graduação na área de Educação Especial. A título de exemplo, apresentamos recortes de resoluções, edital e portaria de algumas Secretarias de Educação localizadas na região Centro-Oeste, *locus* da pesquisa, a partir dos quais é possível observar que deste mesmo profissional (embora com diferentes denominações) são exigidos diferentes níveis de formação:

---

<sup>5</sup> Di Pietro (2009) esclarece que os regulamentos não têm o condão de inovar, de forma primária, a ordem jurídica, ou seja, de criar o direito novo. Para Ataliba (1969), o poder regulamentar dispõe sobre medidas necessárias ao fiel cumprimento da vontade da lei, estabelecendo condições para tanto: “sua função é facilitar a execução da lei de onde emanou, especificá-la de modo praticável e, sobretudo, acomodar o aparelho administrativo para bem observá-la”. No sistema constitucional brasileiro, o Poder regulamentar é consignado no inciso IV, do art. 84, da Constituição Federal de 88, que confere ao Presidente da República a competência privativa para “sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução” (BRASIL, 1988). Nas lições de Mello (1969), “os que expressam regras jurídicas gerais e abstratas, de caráter impessoal, de denominam regulamentares; e os que expressam regras jurídicas especiais e concretas, de caráter pessoal, se denominam decretos simplesmente”.

**Quadro 4 – Diferentes formações na contratação do profissional de apoio educacional**

MUNICÍPIO/ ESTADO	DENOMINAÇÃO DO CARGO/FUNÇÃO	FUNÇÃO DESEMPENHADA	FORMAÇÃO EXIGIDA/ATUAÇÃO
Campo Grande/MS (Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED nº 154, de 11/3/2014)	Auxiliar Pedagógico Especializado	(...) viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático pedagógicas e a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários; (...) planejar, com o professor regente, as situações de intervenção, com responsabilidade compartilhada em sala de aula no exercício da bidocência; (...) promover a interação e a integração do aluno na sala de aula e nos diferentes espaços escolares, (...) auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade no contexto escolar, na falta do assistente de inclusão escolar;	a) [Graduação em] Pedagogia, normal superior ou licenciaturas em educação física, história, geografia, ciências biológicas, matemática, letras, arte e educação e/ou formação inicial específica para a educação especial; b) Especialização <i>lato sensu</i> nas áreas da educação especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado ou estar cursando. Nesse último caso, com no mínimo 50% da carga horária da matriz curricular já cursada, atestado pela instituição superior formadora.
Dourados/MS Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED nº 27/2015	Professor Mediador	(...) produção, adaptação de materiais, seleção de recursos específicos, em função das necessidades do educando, em conformidade com o planejamento elaborado pelo professor titular da sala de aula regular. [Atuar] na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene, locomoção e adaptações de materiais atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência.	a – [para o] atendimento ao aluno da Educação Infantil ou Anos Iniciais, graduação em Pedagogia com Especialização em Educação Especial; b – [para o] atendimento ao aluno dos Anos Finais, graduação em Cursos de Licenciatura da Área de Exatas e Humanas com Especialização em Educação.
Cuiabá/MT Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (Edital nº 6/2018/GS/SME – Retificação 1)	Cuidador	Apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação; prestar auxílio individualizado aos estudantes que realizam essas atividades com independência. Apoio conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade, e não à condição de deficiência.	Ensino Médio
Brasília/DF Secretaria de Estado de Educação (Portaria nº 22, de 2/2/2018)	Educador Social Voluntário	(...) acompanhamento das habilidades adaptativas (higienização, locomoção e alimentação), (...) nas atividades diárias, autônomas e sociais; (...) acompanhar e auxiliar o(a)	a) ser estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA); b) ser estudantes do Ensino Médio; c) possuir habilidades

		estudante cadeirante, que faz uso de órtese e prótese, para todos os espaços escolares a que ele necessitar ir, como também, em outros, fora do ambiente escolar; (...) auxiliar (...) na organização dos materiais escolares; (...) apoiar o(a) estudante que apresente episódios de alterações no comportamento, observando os sinais de angústia e ansiedade buscando intervenção prévia.	específicas descritas no edital, tais como: música, culinária, esportes etc.; d) possuir experiência comprovada na área de Educação Especial e/ou Saúde.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir dos dados constantes de resoluções, edital e portaria.

Com efeito, conforme se observa no Quadro 4, diferentes são as interpretações por parte das Secretarias de Educação que orientam os critérios de contratação dos profissionais de apoio educacional. Nota-se nos casos em cena, que o entendimento do que seria essa suposta “especialização” na área de atuação varia de uma Secretaria de Educação para outra, sendo interpretada como pós-graduação apenas nos municípios de Dourados e Campo Grande, ambos em MS, onde se observa que, uma vez contratado um professor com pós-graduação na área, este, além de atuar nos cuidados pessoais do aluno com TEA, divide com o professor regente a responsabilidade didático-pedagógica sobre o aluno, atuando na seleção/organização e adaptação de recursos.

Diferentemente, no município de Cuiabá, entende-se que para o exercício de tal função basta um profissional com Ensino Médio, uma vez que caberia a este apenas os cuidados pessoais para com o aluno. A Secretaria de Educação do DF vai “além”, visto que sequer se exige do profissional a conclusão do Ensino Médio, podendo o cargo ser ocupado por quaisquer pessoas com experiências comprovadas; a estes, a exemplo de Cuiabá, também cabe os cuidados pessoais com o aluno.

Tais compreensões têm sido motivo de muitas discussões, principalmente após a aprovação da Lei Berenice Piana. Conforme destacamos, a coautora da lei entende que a denominação de um “acompanhante especializado” explicita, por si só, o nível de formação requerido, qual seria, o de pós-graduação.

Em nosso entendimento, tal discussão se dá novamente por ausência de um posicionamento oficial claro, de definições legais que explicitem nítida e diretamente o nível de escolaridade exigido. Nossa opinião – contrária à de Berenice Piana – é a de que o termo “acompanhante especializado”, designado pela Lei 12.764/2012 e pelo Decreto nº 8.368/14, não carrega potência suficiente para esclarecer de modo preciso, sem deixar qualquer rastro de dúvida, que o profissional de apoio educacional ao aluno com TEA tenha obrigatoriamente

que ter cursado curso de pós-graduação, visto que não se tem definido no decreto o que se entende por “especializado”. Vale destacar que o Decreto sequer determina que o acompanhante seja um professor, podendo ser um profissional de área diversa, considerando que suas atribuições não são destinadas a aspectos pedagógicos, como já repisado.

Para sustentar nosso argumento, apoiamo-nos em dois exemplos. O primeiro deles vem da própria LDB que, ao se referir ao profissional que atuará no atendimento especializado, assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme já descrito, “(...) **professores com especialização adequada em nível médio ou superior**” (BRASIL, 1996, p. 25; grifo nosso), não tendo a lei especial modificado essa previsão.

Ora, se ponderarmos que a própria LDB prevê a atuação de professores **especializados adequadamente** possuindo apenas o Ensino Médio, como poder-se-ia defender que ao utilizar os termos “acompanhante especializado” o decreto estaria assegurando que tal profissional deva possuir curso de pós-graduação? Nesse caso, aquela lei estar-se-ia referindo a cursos técnicos? Seria admissível compreender que alguém que não tenha concluído ou mesmo iniciado o curso superior, mas que tenha experiência prática na área, seja considerado um profissional especializado? Ainda que não tenhamos uma resposta definitiva a estas questões, entendemos que elas sejam pertinentes, bem como suficientes para ilustrar o quanto as normas oficiais que regulam a função estão sujeitas a interpretações diversas.

Enquanto esse primeiro argumento toma o caminho de uma análise do que se apresenta explicitamente escrito e pauta-se em nossa compreensão enquanto pesquisadora, o segundo vai na direção da interpretação prática destas leis, ou seja, daquilo que deriva de seu uso cotidiano nas escolas de Educação Básica.

Nessa busca, verificamos alguns parâmetros que têm norteado as decisões dos secretários de Educação para a contratação daqueles que atuarão como profissionais de apoio educacional nas escolas municipais de Dourados/MS. De acordo com a Resolução nº 27/2015 da Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados (SEMED), que dispõe sobre a regulamentação dos serviços de apoio para a Educação Especial nas unidades de ensino da Rede Municipal de Dourados-MS, classificam-se como profissionais que atuarão nas unidades de ensino: professor mediador em sala de aula regular; professor itinerante domiciliar e hospitalar e estagiário.

Cada um dos profissionais/atuação citados acima demanda um tipo específico de qualificação/formação. Para atuar como professor mediador – que seria o profissional de apoio educacional objeto desta investigação – ou professor itinerante na educação infantil ou

anos iniciais do Ensino Fundamental, exigem-se do pretendente ao cargo a comprovação do curso de licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Especial, enquanto que para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental é exigida dos interessados a comprovação de graduação em cursos de licenciatura nas áreas de Humanas ou Exatas com especialização em Educação Especial.

Observa-se, no entanto, que também o estagiário pode, segundo a Resolução, atuar no acompanhamento ao aluno da Educação Infantil ou Anos Iniciais, devendo, neste caso, preferencialmente, estar cursando Pedagogia, enquanto que, para atuar no acompanhamento ao aluno dos Anos Finais (6º ao 9º), deve estar cursando Licenciaturas das Áreas Específicas da Educação.

Assim, a função destinada ao mediador (com graduação em Pedagogia e Especialização em Educação) tem sido comumente ocupada tanto pelo pedagogo como por estagiário que, segundo o documento, deverá “preferencialmente” estar cursando o 3º semestre de cursos superiores em licenciaturas.

Nota-se neste último caso não somente um artifício (embora amparado legalmente) para a contratação de profissionais sem formação em nível superior para a função de profissional de apoio educacional: mais que isso, nota-se uma desconsideração da necessidade de saberes próprios para o exercício da função, à medida que, além de não haver exigência de nível superior completo para o cargo, cursar o 3º semestre de um curso de licenciatura apresenta-se no documento da SEMED como uma “preferência”, e não uma obrigatoriedade, o que significa que, em determinados casos, poderão ser contratados profissionais que não atendam nem mesmo a essa exigência.

O segundo exemplo refere-se à Secretaria de Educação do município de Cuiabá-MT (SME/MT). De acordo com essa Secretaria, o apoio à criança com necessidade especial tem como parâmetro aquilo que preconiza a LDB, mais especificamente o seu art. 58, ao tratar sobre Educação Especial, bem como na Nota Técnica SEESP/GAB Nº 19/2010.

Desta forma, a Secretaria de Educação de Cuiabá oferece como atendimento especializado o apoio de um cuidador, não voltado especificamente a alunos com TEA, mas ao público-alvo da Educação Especial de um modo geral. Nas palavras da representante da SME, uma das respondentes ao questionário enviado às Secretarias Municipais de Educação (SME),

(...) aquelas crianças que apresentam deficiências extremas que as incapacitam para a locomoção e atividades da vida autônoma (AVA), ou que não tenham a noção de perigo, podendo colocar a sua vida ou de seus pares em situação de risco, **terão direito ao apoio de cuidador de crianças com deficiência (CAD)**, igualmente com

o que preconiza a Nota Técnica SEESP/GAB Nº 19/2010 (Relato de servidora anônima da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá; grifo nosso).

Vemos que nesse caso o foco do atendimento se dá sobre aspectos físicos em detrimento daqueles de ordem cognitiva/intelectual, sendo, para tanto, contratado, um profissional de nível médio, o que ocorre também em outros municípios. Ao especificar que “(...) além disso, cabe ao profissional auxiliar o aluno no processo de socialização e desenvolvimento das atividades educacionais, conforme orientação dos professores referência [regente] e da Sala de Recurso Multifuncional (...)” (relato da servidora da equipe da SME/Cuiabá), tal atribuição nos parece mais um “favor”, uma atividade extra à função de “cuidador”, conforme definido no próprio nome atribuído à função.

Esta compreensão é comumente embasada nos normativos pormenorizados, os quais se apoiam uns em outros, como podemos observar nas “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que discorre, entre outros temas, sobre a referida Nota Técnica 19/2010, e que estabelece o seguinte:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou **cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras**, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2015, p. 12, grifo nosso).

Tomados esses e outros documentos oficiais como parâmetros, as Secretarias de Educação de muitos municípios definem, de acordo com suas “conveniências” e “necessidades”, quais profissionais devem contratar e quais funções caberão a estes desempenhar. Tal fato justificaria, por exemplo, a contratação de estagiários para atender alunos com deficiência, entre eles, a criança com TEA, enquadrada nesse grupo, à medida que a deficiência é entendida como: “(...) um conceito em evolução e (...) resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a sua plena e efetiva participação dessas na sociedade (...)” (BRASIL, 2007, p. 1).

Entendemos que os argumentos até aqui apresentados explicitam o que denominamos de um “vazio legal”, que, ao aliar-se a decisões que colocam os interesses econômicos acima da qualidade educacional, fecha os olhos para a importância da função do profissional de apoio educacional na educação básica nacional, uma vez que, conforme se vê em Mendes (2010), a realidade mostrada não é diferente em todo o Brasil.

A partir desse cenário, passamos à análise das categorias relativas aos PPCs, para, posteriormente, considerando a análise como um todo, apresentar nossas considerações finais.

### 3.2 OS OBJETIVOS DOS CURSOS

Diante das diferentes formas de organização, bem como da quantidade (ou ausência) de itens que identificassem facilmente os objetivos nos PPCs, optamos por elaborar, conforme apresentado no Quadro 5, as categorias de análise, explicitando os “Objetivos do curso”:

**Quadro 5 – Objetivos dos cursos de Pedagogia**

<b>UF (Câmpus)</b>	<b>ANO</b>	<b>SINTESE DAS TEMÁTICAS PRESENTES NOS OBJETIVOS DO CURSO</b>
<b>UnB (Brasília)</b>	2002 (Atualizado em 2010)	1- Intervenção nos diversos contextos socioculturais.
		2- Consciência e compromisso com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos.
		3- Evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais, considerando as diferenças individuais e grupais.
		4- Compromisso com o processo de autoeducação e de formação continuada.
		5- Integração teoria/prática
<b>UFMT (Cuiabá)</b>	2008	6- Formação para as múltiplas dimensões educacionais: filosófica, antropológica, sociológica, histórica e psicológica.
		7- Articulação teoria e prática pedagógicas.
		8- Aprendizagem global e local.
		9- Formação para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.
<b>UFMS (Campo Grande)</b>	2014	10- Formação teórica, inter e transdisciplinar, considerando fundamentos socio históricos, políticos e sociais.
		11- Interação entre teoria e prática.
		12- Gestão democrática e trabalho coletivo.
<b>UFG (Goiânia)</b>	2015	13- Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltada à formação humana.
		14-Planejamento, execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais.
		15- Compreensão do universo da cultura, da produção do saber e a inserção crítica dos alunos nesse universo.
		16-Formação humana e cidadã.
<b>UFGD (Dourados)</b>	2017	17- Escola como espaço formativo e de profissional.
		18- Unidade entre teoria e prática.
		19- Contexto histórico, cultural e científico da sociedade; problemas socioculturais e educacionais.
		20- Formar um acadêmico com: “(...) postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”.
		21-Compreensão da educação inclusiva como possibilidade de transformação social.
		22- Reflexão sistematizada entre teoria e prática.
		23- Construção de uma sociedade mais justa, equânime e fraterna.
		24- Inter-relação entre o aprendente, a sociedade e as instituições educativas.

Fonte: elaborado pela autora (2018) a partir dos dados presentes nos PPCs consultados.

Constatamos que os objetivos propostos pelas instituições de modo geral privilegiam, de modo dicotômico, ou o indivíduo ou a sociedade, desconsiderando a relação intrínseca entre um e outro. Ainda que em sala de aula cada professor possa (ou não) estabelecer as devidas relações e explorar o modo como indivíduo e sociedade são constituídos e constituintes um do outro, ao analisar os objetivos presentes no PPC observamos (não exclusivamente, mas de modo significativo) propostas que segmentam, nos termos constantes nos objetivos, o “individual e o coletivo”, o “global e o local”, a “teoria e a prática”, o “social e o emocional”, a “história e a psicologia”, o “cultural e o científico”, entre outras propostas que compõem com os objetivos, 1, 3, 5, 6, 7 8, 11, 15, 18 e 23, concepções amplamente conhecidas, alternando compreensões individualistas e coletivistas.

Verificamos, ainda, objetivos cujos focos são direcionados para apenas uma perspectiva, como no caso do objetivo 14, em que a aprendizagem voltada ao exercício da futura profissão é uma característica direcionada ao sujeito, ou no caso 9, cujo foco se dá na aprendizagem para o coletivo.

Não estamos com isso avaliando os objetivos propostos em cada PPC em “corretos ou errados”, mas apenas ressaltando aquilo já destacado na filosofia elisiana: o abismo existente entre compreensões sobre a sociedade e o indivíduo.

Podemos observar aproximações nessa direção nos objetivos 2, 10, 13, 20, 21, 23 e 24, que apontam para uma integração indivíduo-sociedade, considerada não somente uma justaposição de sujeitos inertes, e sim como “organismos vivos”, cujas emoções, frustrações, paixões, projeções e interações dão forma ao conjunto maior. Tais objetivos estão significativamente presentes no PPC da UFGD – 4 dos 6 objetivos –, com destaque para o fato de ser o único que faz referência ao comprometimento com uma educação inclusiva, o que ganha relevância em nossa pesquisa se considerarmos que, de modo especial, a pessoa com deficiência e/ou transtorno do espectro do autismo configura-se como parte “esquecida” dessa sociedade.

Desta forma, entendendo o PPC como um mapa de intenções do curso, sendo seus objetivos ponto central dessa indicação, os dados em destaque reafirmam a importância de se refletir sobre o papel da licenciatura e sobre a organização do respectivo PPC, à medida que devem operar considerando a relação de interdependência entre sujeitos e sociedade, alunos e professores, uma vez que o papel desempenhado pelo futuro professor em cada configuração altera e é alterado em sua relação com o outro e com a sociedade. Segundo Elias, “[d]izer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação

sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

Por considerar que os objetivos do curso devem ser previamente definidos e, posteriormente, estabelecidas as disciplinas que lhe permitam atingir os objetivos propostos, apresentamos a segunda categoria.

### 3.3 DISCIPLINAS, CONTEÚDOS E EMENTAS

Elencamos nessa categoria as disciplinas em funcionamento nos cursos, que possuem, em algum nível, possibilidades de enfoque ou relação com a área de Educação Especial. É o que sintetiza o Quadro 6:

**Quadro 6 – Disciplinas, conteúdos e ementas dos cursos de Pedagogia que se aproximam da área de Educação Especial**

UF (CÂMPUS)	DISCIPLINAS	CONTEÚDOS/EMENTAS
UnB	O educando com Necessidades Educacionais Especiais	Não apresenta ementa.
	Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	Não apresenta ementa.
	LIBRAS	Não apresenta ementa.
UFMT	LIBRAS	Conteúdos tradicionais da disciplina.
UFMS	Educação Especial	Aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos. Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. <b>Grupos de indivíduos com deficiências e suas necessidades educativas especiais.</b>
	Estudo de LIBRAS	Conteúdos tradicionais da disciplina.
UFG	LIBRAS	Conteúdos tradicionais da disciplina.
UFGD	Educação Especial	Marcos conceituais, políticos e normativos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, cultura e bilinguismo: implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. <b>Transtorno do Espectro do Autismo: definições conceituais, aspectos legais e constructos pedagógicos.</b> A formação de professores em Educação Especial para a inclusão escolar com vistas ao atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nos diferentes níveis de ensino.
	Estudo de LIBRAS	Conteúdos tradicionais da disciplina.

Fonte: elaborado pela autora (2018) a partir dos dados presentes nos PPCs consultados.

Ao analisarmos o quadro, observamos uma unânime presença da disciplina de LIBRAS oferecida em cada um dos PPCs, contexto que evidencia os efeitos de uma legislação que impõe sua oferta nos cursos de licenciatura. Logo, podemos inferir que tal presença possivelmente não envolve uma decisão livre e/ou coletiva do curso, mas o cumprimento de uma determinação legal.

Chamamos a atenção para o fato de apenas duas universidades, UFG e UFMT, não apresentarem a temática da Educação Especial dentro do rol de disciplinas obrigatórias, restringindo-se ao cumprimento de LIBRAS, conforme já dito, em decorrência de lei.

Ainda que algumas divergências quanto à interpretação dos documentos oficiais permeiem o campo – conforme visto, principalmente devido ao fato de não se ter definido o nível de “especialização” exigido do profissional que atuará no apoio educacional do aluno com TEA –, entendemos que a ausência total de disciplinas que abordem a Educação Especial na formação inicial docente é extremamente preocupante e depõe contra uma educação na perspectiva inclusiva.

Ao considerar, a partir de Elias (1994b), que há um abismo que coloca em polos opostos, ora a sociedade, ora o indivíduo, entendemos que a inexistência de discussões (não necessariamente dentro de uma disciplina específica) sobre Educação Especial nos cursos de Pedagogia contribui para a exclusão do público-alvo desta modalidade de ensino da sociedade, à medida que ignora sua existência. Desconsidera-o como parte integrante de uma sociedade plural, heterogênea e multifacetada. Não nos atemos aqui a uma obrigatoriedade legal que contemple, de modo adequado, essa existência, mas de um dever social de reconhecimento das diferenças.

Quanto à UnB, conforme será visto na sequência, embora reserve maior percentual de carga horária e disciplinas dedicadas à temática da Educação Especial (quando comparada as demais), não foi possível identificar a presença ou ausência da temática do TEA no curso, visto que o referido PPC não apresenta listagem de conteúdos/ementas.

Consideramos, portanto, que as possibilidades de formação do profissional que atuará no apoio de crianças com TEA restringem-se ao PPC da UFMS, porém sob uma abordagem bastante generalista e obscura quanto à Educação Especial, sendo enfatizada de modo específico apenas no PPC da UFGD<sup>6</sup>. Tal fato se torna intrigante se considerarmos que é de

---

<sup>6</sup> Uma explicação possível é o fato de alguns professores dessa instituição terem a Educação Especial como foco de estudos. Nesse contexto, citamos os estudos e pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), bem como no Grupo de Estudos e Apoio aos Pais e Profissionais de Autistas (GEAPPA), ambos sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Morgana de Fátima Agostini Martins, que há 11 anos dedica-se à temática e participou, de forma efetiva, da construção da ementa do PPC em questão.

2012 a Lei Federal nº 12.764, que assegura “(...) o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista (...)” (BRASIL, 2012, p. 1).

Ainda que nenhuma lei atribua aos cursos de formação inicial a obrigatoriedade da oferta de disciplinas que tratem da temática em questão, ficando tal medida a critério e sensibilidade de cada curso, a questão que se coloca é: se é um **dever** do Estado incentivar a formação de profissionais capacitados para o atendimento à pessoa com TEA, e uma vez que essa não é – obrigatoriamente e em tese – uma atribuição exclusiva dos cursos de licenciatura, então, qual seria o órgão ou instituição responsável por promover tal “incentivo” à formação? Veja que esta lacuna coloca novamente em xeque a qualificação acadêmica exigida ou, no mínimo, esperada, do profissional que atuará como profissional de apoio educacional ao aluno com TEA.

Ao nos recorrermos a Tardif (2014), tomando os bancos universitários como um dos importantes ambientes que participam da produção de saberes, colocados à prova e (re)arranjados à medida que interagem com outros saberes e ambientes, não deveria a formação inicial propiciar aos licenciandos em Pedagogia uma base de saberes para adentrarem na profissão?

Por certo, a nosso ver, a quase ausência de conteúdos que abordam o TEA limita a qualidade da formação do futuro professor. De modo mais específico, aquele que atuará como profissional de apoio educacional à criança com TEA não terá a oportunidade de compreender/constituir uma epistemologia da prática, que envolve não apenas a produção de um conhecimento histórico, rígido e linearmente construído, mas um conhecimento dinâmico, próprio do cotidiano, contexto em que desempenhará futuramente suas funções, as quais são fundamentadas pelos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares a serem ampliados pelos saberes experienciais (TARDIF, 2014).

Nesse contexto, a possibilidade de estudar, pesquisar e debater com seus pares e professores a temática do TEA ainda nos bancos universitários, bem como de realizar estágios de docência nesse campo – algo a ser ainda discutido, refletido e colocado em prática nos cursos de formação inicial –, poderá contribuir significativamente para a formação e o trabalho docente em favor de uma educação inclusiva e de qualidade.

Cabe destacar que, em sintonia com Elias (1994a) – ao chamar a atenção para a relação de interdependência entre sujeito e sociedade, e com Tardif (2014), ao evocar os saberes produzidos na experiência docente, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2015), que apontam a escola básica como campo de

formação profissional – a realização de estágios nas escolas de Educação Especial e em salas regulares que tenham “incluso” um aluno com TEA, configura-se como oportunidade de tensionar projetos disciplinares de cursos, nos quais o ostracismo impede a articulação entre as diferentes disciplinas, fornecendo para estas um rico material que apoiará suas discussões, teorizações e (re)considerações sobre o conhecimento aplicado/produzido em situações reais.

Desta forma, entendemos que repensar os cursos de formação, tendo em mente a pauta da Educação Especial e do TEA, configura-se de fato uma oportunidade de superar a lacuna entre sociedade e indivíduo (ELIAS, 1994b) e dar um passo em direção a compreensões que considerem a pessoa com deficiência como sujeito constituído e constituidor desta sociedade que se apresenta.

Ao considerar o cenário analisado – entendendo a formação inicial como o lugar próprio para se construir, de forma intrínseca, os conhecimentos voltados a uma sociedade composta por indivíduos com e sem deficiência, e tomando os elementos por nós analisados – , somos levados a inferir que a maioria dos cursos de formação inicial aborda a temática da Educação Especial ainda de modo tímido, se considerarmos sua indiscutível relevância social, o que é ainda mais distante quanto ao TEA. Todavia, destacamos, nesse último aspecto, a iniciativa da UFGD, onde a temática ganha espaço no rol de conteúdos obrigatórios e, ainda que não haja tempo suficiente – dentro da carga horária da disciplina – para uma discussão mais aprofundada, entendemos que tal fato merece ser ressaltado como indicativo de valorização do tema.

Vejamos, a seguir, como está organizada a carga horária dos cursos de Pedagogia analisados.

### 3.4 CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

**Tabela 2 – Carga horária dos cursos de Pedagogia**

UF	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA DESTINADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL		
		Horas	Percentual nas disciplinas	
			LIBRAS	Outras
<b>UnB</b>	3210	180	1,86%	3,73%
<b>UFMT</b>	2954	60	2,0%	0%
<b>UFMS</b>	3230	119	1,57%	2,1%
<b>UFG</b>	3204	80	2,5%	0%
<b>UFGD</b>	3265	144	1,75%	1,75%

Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados presentes nos PPCs consultados.

Vê-se na Tabela 2 que a atenção dedicada por alguns cursos à Educação Especial resume-se ao cumprimento de determinações oficiais, casos das UFMT e UFG, cuja carga horária nessa modalidade restringe-se à disciplina de LIBRAS. Cabe, por conseguinte, questionar como fica a formação docente desses futuros professores na perspectiva de uma educação inclusiva? Se considerarmos a complexidade e amplitude das temáticas que englobam a Educação Especial, como compreender que o tempo dedicado apenas à disciplina de LIBRAS seja idêntico ao reservado a todas as outras particularidades da área, como no caso da UFGD, ou, muito próximo disso, como ocorre no PPC da UFMS?

Há um destaque nesse sentido para a UnB, cujo percentual de carga horária geral dedicado à Educação Especial não somente se destaca em relação aos observados nas demais universidades, como também é o dobro em relação ao tempo dedicado à LIBRAS na própria instituição.

Entendemos que a carga horária destinada a cada temática não define obrigatória e proporcionalmente a aprendizagem do licenciando sobre a questão, todavia, entendemos o PPC como um mapa de intenções, como já colocado; logo, acentua maior ou menor preocupação com o tema.

Uma vez apresentadas as categorias que organizam os cursos em questão, consideremos, como categoria final, o perfil do egresso que tal estrutura visa construir.

### 3.5 PERFIS DOS EGRESSOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

**Quadro 7 – Perfil do egresso do curso de Pedagogia**

<b>UF (CÂMPUS)</b>	<b>SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS PREVISTAS COMO “PERFIL DO EGRESSO”</b>
<b>UnB</b>	1- Investigador das necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos.
	2- Responsável pela sua constante autoformação.
	3- Que lida com situações reais do mundo do trabalho de forma crítica, autônoma, afirmativa e mediadora.
	4- Autônomo, capaz de se reeducar e refletir sobre a própria prática pedagógica.
<b>UFMT</b>	5- Não especificado.
<b>UFMS</b>	6- Ético e comprometido com a construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.
	7- Respeitador das necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas, individuais e coletivas.
	8- Promotor de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
	9- Postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.
	10- Comprometido com seu autodesenvolvimento psicológico, social, intelectual, ético e estético.
	11- Que propicie a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<b>UFG</b>	12- Capaz de planejar, avaliar e atuar nos processos de alfabetização.
	13- Consciente da diversidade e respeitador das diferenças de natureza ambiental, ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, religiões, necessidades especiais etc.
	14- Pesquisador e desenvolvedor dos conhecimentos sobre a educação de modo geral.
<b>UFGD</b>	15- Condutor dos processos de ensino-aprendizagem, de gestão e de administração de instituições educacionais, escolares e não escolares.
	16- Capaz de formular, implementar e avaliar políticas educacionais.
	17- Competente para planejar, realizar e avaliar o trabalho pedagógico em situações de ensino aprendizagem, em educação formal e não formal.
	18- Dominador dos fundamentos e da metodologia específica a cada área de conhecimento.

Fonte: elaborado pela autora (2018) a partir dos dados presentes nos PPCs consultados.

Diferentemente do que observamos nos objetivos dos cursos, nos quais grande parte dos conhecimentos está direcionada ao indivíduo e à sociedade (ainda que não de forma integrada), vemos no perfil do egresso o direcionamento massivo às competências de ordem individual, como nos casos relacionados nos itens 2, 3, 4, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, e 18. É certo que esta categoria apresenta as pretensões do curso quanto às competências que se espera desenvolver em cada futuro professor, todavia, entendemos, a partir de Elias e Scotson (2000), que tais conhecimentos poderiam enfatizar o posicionamento deste indivíduo integrado à sociedade, como ocorre nos casos 6, 7, 8, 9 e 13, uma vez que “(...) os pressupostos teóricos que implicam a existência de indivíduos ou atos individuais sem a sociedade são tão fictícios quanto outros que implicam a existência das sociedades sem os indivíduos.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 182).

Dito isso, ressaltamos que os perfis que entendemos estabelecer as relações que elencamos destacam-se significativamente no PPC da UFMS, com 4 inferências. Um único outro caso (13) é observado no PPC da UFG, enquanto os demais apresentam foco no conhecimento individual, com exceção da UFMT, em cujo PPC não foi possível identificar o perfil do egresso.

## CONCLUSÃO

Ao iniciar este trabalho, estabelecemos a seguinte questão norteadora: como se dá a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, com vistas à sua futura atuação como apoio educacional para crianças com autismo na rede municipal de ensino de Dourados–MS?

Para tanto, elencamos como objetivo principal compreender quais suportes teórico-metodológicos têm sido oferecidos nos cursos de formação inicial em Pedagogia de modo a subsidiar o futuro professor na atuação como profissional de apoio educacional da criança com autismo na rede regular.

Sob estas balizas, tomamos como material empírico os PPCs de cinco universidades federais da região Centro-Oeste. Compuseram ainda nossa análise documentos oficiais que tratam da temática da Educação Especial e do TEA, a saber, leis, decretos, diretrizes, resoluções e notas técnicas, além de um questionário aplicado a uma representante da Secretaria de Educação de um município onde se localiza uma das universidades foco do estudo.

Ainda que para muitos o PPC de uma instituição possa ser visto como algo estático e não representativo do currículo efetivamente praticado nas salas de aula dos cursos de formação, a análise tomou o PPC como um mapa de intenções do curso, explicitando os temas sobre os quais empenhará suas forças e, ao mesmo tempo, os temas que não fazem parte de sua proposta, uma vez que cada escolha implica também exclusões.

Dessa forma, a análise dos dados apontou nesses cursos de formação inicial um abismo entre sociedade e indivíduo, conforme já denunciado por Elias (1994b). Na categoria “Objetivos do curso”, é possível verificar essa desvinculação na grande maioria dos cursos, nos quais os objetivos analisados têm como foco ou a sociedade, ou o indivíduo, desconsiderando a relação intrínseca entre estes. A UFGD, entretanto, destaca-se nesse quesito em sentido contrário, visto que em seu PPC 75% dos objetivos propõem esta relação, sendo este também o único projeto que cita nesta categoria uma abordagem à educação inclusiva. Enquanto na categoria “Objetivos do curso” vemos a mencionada lacuna entre os conhecimentos, que ora são direcionados à sociedade, ora ao indivíduo, ao considerarmos a categoria “Perfil do Egresso”, verificamos, curiosamente, um enfoque quase que exclusivo nos conhecimentos de ordem individual. Exceção nesse contexto é o PPC da UFMS, segundo o qual todas as competências elencadas apontam para uma articulação indivíduo-sociedade.

Todavia, parece-nos intrigante o fato de os PPCs da UFGD e UFMS fazerem referências à articulação entre sociedade e indivíduo em uma das categorias e desconsiderá-

las por completo em outra, fato que sugere uma construção do PPC como algo burocrático, sem articulação entre os pontos construídos, um instrumento técnico para o mero cumprimento de uma exigência legal. Tal afirmação ganha força se considerarmos as cópias literais de trechos de um PPC em outro, por exemplo, o objetivo número 20 da UFGD é colocado como o perfil do egresso de número 9 da UFMS.

Destacamos, ainda, que nas categorias analisadas não foi possível observar qualquer referência à formação do profissional de apoio educacional, à exceção do profissional de LIBRAS, sendo o Transtorno do Espectro do Autismo tratado unicamente no PPC da UFGD. Não estamos com isso assegurando a ausência de discussões sobre o tema em cada instituição, mas ressaltando sua ausência nos objetivos do curso, bem como enquanto competência necessária à formação inicial do professor que atuará com uma múltipla e complexa realidade social na qual esses sujeitos, alunos com TEA ou necessidades educacionais especiais, de modo geral, estão (ou deveriam estar) inclusos.

Se considerarmos que os termos “articulação/interação/reflexão sistematizada” entre teoria e prática” estão presentes entre os objetivos de todos os PPCs, uma vez que foram instituídos por força de lei, tal como ocorrido com a disciplina de LIBRAS, talvez o decorrer dos anos; a ampliação dos estudos e de debates; a sensibilidade do corpo docente e a mobilização social repercutam no campo político e na formação inicial a importância de abordar/reformular os conhecimentos ligados à temática da Educação Especial e do TEA, considerando, entre os saberes que compõem a base de conhecimentos do professor, aqueles produzidos na experiência.

Ressaltamos que, sendo uma das atribuições docentes contribuir para a formação cultural-social e intelectual de seus alunos, influenciando em sua forma de “ver” e “se ver” no mundo, torna-se preocupante a ausência de um trabalho de formação que possa facilitar/potencializar a qualificação profissional visando uma educação inclusiva. Para tanto, torna-se imprescindível incluir como prioridade nos PPCs a qualificação profissional do professor que, atuando como apoio educacional da criança com TEA, possa contribuir para que essa criança seja vista como parte integrante da sociedade.

Todavia, ainda que a sensibilidade humana possa ser mais desejada que regulações oficiais, entendemos ser necessária, e de efeito mais imediato, uma definição legal (no âmbito de lei propriamente dita ou de outro normativo adequado) que explicita claramente qual a função do profissional de apoio educacional ao aluno com TEA; em que níveis deve se dar sua formação e especialização, especificando as atribuições e o público-alvo de cada um

desses níveis; e de que forma os cursos de formação inicial docente em Pedagogia devem ofertá-la, de modo a trazer mais luz a esse campo tão obscuro.

Conforme destacado nesta pesquisa, o Decreto nº 5.626/2005, que discorre sobre a formação do intérprete de LIBRAS em sede do curso de Pedagogia ou curso superior em Língua Portuguesa e LIBRAS (Letras bilíngue), é um bom exemplo disso e poderá servir de modelo para se pensar um redesenho da legislação aqui analisada, visando redefinir urgentemente a qualificação acadêmica necessária e onde poderão atuar os profissionais de apoio educacional ao aluno com TEA (que na lei Berenice Piana seria o “acompanhante especializado”, cujas tarefas são, no entanto, voltadas aos cuidados pessoais), bem como os “profissionais de apoio”, assim denominados na Nota Técnica nº 19/2010, ou, ainda, o profissional (professor) que atua no “atendimento especializado”, segundo nomenclatura dada pela LDB. Todas essas nomenclaturas carecem de especificação clara quanto à qualificação do profissional exigida e suas tarefas.

Em outras palavras, é preciso que estas leis explicitem em que circunstâncias a formação desse profissional de apoio educacional, após nitidamente diferenciados, devem ocorrer – em nível médio, superior ou em cursos de pós-graduação –, pois, como vimos, o termo “especializado” empregado na lei Berenice Piana, por exemplo, não contribui para o esclarecimento desta questão, visto que a própria LDB considera a possibilidade de um professor ser “especializado adequadamente em nível médio”.

Este é, aliás, outro ponto que consideramos preponderante para a mudança do cenário atual: a redefinição das funções associadas a cada um dos profissionais da área, de modo particular, do profissional de apoio educacional ao aluno com TEA.

Conforme descrevemos ao longo do texto, enquanto a LDB, por ser lei de matéria genérica, aborda a atuação do profissional que atuará na Educação Especial de modo muito amplo, logo, sem definições das características que citamos anteriormente, vemos na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, no Decreto nº 8.368/14, que regulamenta a Lei Berenice Piana, e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) uma ênfase para os cuidados pessoais (alimentação, higiene e locomoção). Em nosso entendimento, à medida que todo esse arcabouço legal enfatiza esse aspecto da função, reforça o entendimento de que é dada maior dimensão aos cuidados pessoais em detrimento do aspecto cognitivo-pedagógico.

Nesse sentido, chamamos atenção para os estudos de Sanches e Teodoro (2007), que apontam o apoio individual ao aluno com deficiência como a modalidade de atendimento

menos inclusiva, ao mesmo tempo em que destacam a parceria pedagógica ou apoio colaborativo (profissional de apoio e professor regente) como a modalidade mais inclusiva.

Do mesmo modo, os estudos de Assis, Mendes e Almeida (2011) ressaltam o trabalho colaborativo – em que o professor regente divide com profissionais da Educação Especial a responsabilidade em planejar, conduzir e avaliar as atividades a serem desenvolvidas junto a um coletivo heterogêneo de alunos – como o mais promissor.

Considerando o resultado dessas pesquisas, entendemos que as características da função de profissional de apoio educacional ao aluno com TEA deve apresentar como parâmetros prioritários as questões referentes a um processo didático-pedagógico pautado no trabalho colaborativo, que é aquilo que se espera que um professor formado em nível superior tenha a oferecer ao educando, razão pela qual também os PPCs das universidades devem ser revistos para se adequarem à essa realidade, ainda que não haja, por ora, uma legislação que assim o determine.

Desta forma, trata-se de considerar e valorizar a função/formação do profissional de apoio educacional a partir de conhecimentos com base científica, que contemple, na prática, a proposta de colaboração (SANCHES; TEODORO, 2007), com conhecimento especializado, formalizado e construídos por meio de formação longa e de alto nível, conforme destacado por Tardif (2014). Esses conhecimentos, para além daqueles adquiridos nas disciplinas ditas “puras”, devem articular os saberes oriundos de situações práticas do cotidiano da profissão. Este profissional deve, ainda, imbuir-se da compreensão de necessidade de constante formação, bem como responsabilizar-se por suas ações e pelo uso incorreto ou indevido de seus conhecimentos, o que entendemos serem características um tanto complexas para uma formação de nível médio ou incompleta, como no caso de estagiários.

Apesar de cientes das limitações de uma pesquisadora, que não possui em suas mãos o poder de alterar Projetos Pedagógicos de Curso, modificar legislações ou quaisquer políticas públicas vigentes no cenário nacional, não nos furtamos ao dever moral e social de apresentar à sociedade nossas principais constatações.

Desta forma, ao concluir esta pesquisa e submetê-la à apreciação da comunidade acadêmica, esperamos que a mesma seja questionada, tensionada, reformulada, mas que, acima de tudo, seja foco de debates, colocando à mesa as questões que requerem reflexões que não são simples, tampouco possuem soluções imediatas, mas carecem de atenção especial, bem como a necessidade de redesenhar os cursos de formação inicial, considerando a temática da Educação Especial e do TEA e de superar a impropriedade legal que regula a contratação e o trabalho do profissional de apoio a criança com TEA com formação até

mesmo em nível médio sem, sequer, delimitar o tipo de qualificação “especializada” a que se refere e, de efeito, sem contemplar aspectos cognitivos-pedagógicos nas tarefas desses profissionais. Espera-se, em suma, que se destituam das decisões políticas os parâmetros econômicos, dando lugar à qualidade de uma educação colaborativa e, de fato, inclusiva.

Em tempo, antes do derradeiro ato de imprimir em papel nossas últimas linhas, gostaríamos de elencar algumas possibilidades de pesquisas futuras que se apresentaram nesse percurso, mas que, devido à amplitude da temática, bem como de nosso foco específico, não conseguimos abarcar.

Nesse contexto, indicamos, a título de sugestão, investigar de que modo e sob quais influências atua a balança de poder nas decisões político-educacionais relativas à Educação Especial e, mais especificamente, à formação do profissional de apoio educacional ao aluno com TEA, uma vez que vemos interesses econômicos se sobrepujando àqueles mais voltados às questões de ordem social.

Uma vez que – embora fosse nosso interesse inicial – o desenrolar da pesquisa não nos permitiu realizar entrevistas ou outras formas de contato direto com os profissionais que atuam como apoio educacional, acreditamos ser de grande relevância o desenvolvimento de investigações que possibilitem compreender quais saberes esses profissionais mobilizam, bem como quais parâmetros norteiam sua prática profissional, considerando que sua presença nas escolas de educação básica contradiz com sua ausência nos cursos de formação inicial.

Por fim, destacamos, ainda, a relevância de se criarem espaços para pesquisas que busquem analisar quais fatores impedem/inviabilizam/distanciam os cursos de licenciatura em Pedagogia da temática da Educação Especial. Entendemos que, para além de prescrições legais, é urgente que os cursos de formação inicial dediquem atenção especial à formação de um profissional sensível às questões da Educação Especial e inclusiva, ou seja, que considere de modo intrínseco os conhecimentos necessários à docência em uma sociedade múltipla e heterogênea, na qual o indivíduo, com e sem deficiência, possa construir conhecimentos em um ambiente de formação integral e colaborativo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <[https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/v1n1\\_2b](https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/v1n1_2b)>. Acesso em: 8 nov. 2017.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e Municipalização. *In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação Especial: temas atuais*. Marília/SP: Unesp Marília Publicações, 2000.

ASSIS, C. P; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. *Revista de Educação*, v. 6, n. 11, 1º semestre de 2011. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ATALIBA, Geraldo. Decreto Regulamentar no Sistema Brasileiro. *Revista de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro, 1969, p. 23.

Baptista, H. P. Autora da Lei do Autismo fala sobre acompanhante escolar especializado. 28 de novembro de 2017. *Jornal Gazeta do Povo*. Blogs. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/diario-de-autista/entrevistaberenice/%3E/>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BOYD, C. O. *Philosophical foundations of qualitative research*. New York. National League for Nursing. 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 7 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: SEDH, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010.** Brasília: SEESP, 2010. Disponível em <[https://pt.slideshare.net/Vania\\_Porto/nota-tecnica-19-2010-mecseespgab1](https://pt.slideshare.net/Vania_Porto/nota-tecnica-19-2010-mecseespgab1)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24/2013.** Brasília: SECADI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo. Brasília, DF. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm). Acesso em: 07 abr. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm)>. Acesso em: 7 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília/DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: Notas Estatísticas.** Brasília, 2018.

BUENO, J. C. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, 2001.

CAETANO, N. M. O. **Avaliação de um programa de formação continuada em serviço para professores na área de inclusão e autismo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

CASTRO, R. C. M. **Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo: vozes no silêncio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Edital nº 16/2016**. Torna público aos interessados que estarão abertas as inscrições para o processo seletivo simplificado dos profissionais da educação, para atuarem de auxiliar pedagógico especializado nas unidades de ensino de Campo Grande. Campo Grande, 28 nov. 2016. Disponível em: <[http://portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=6240&fileField=arquivo\\_dia\\_ofi&table=diario\\_oficial&key=id\\_dia\\_ofi&sigla\\_sec=diogrande](http://portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=6240&fileField=arquivo_dia_ofi&table=diario_oficial&key=id_dia_ofi&sigla_sec=diogrande)>. Acesso em: 2 mar. 2019.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Edital de processo seletivo simplificado para contratos temporários imediatos e formação de cadastro de reserva nº 006/2018/GS/SME** – Retificação 1. Cuiabá. 6 nov. 2018. Disponível em: <[http://selecon.org.br/pdf/CUIABA\\_SME\\_006/FINAL\\_SME\\_006\\_RETIF\\_01.pdf](http://selecon.org.br/pdf/CUIABA_SME_006/FINAL_SME_006_RETIF_01.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2019.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 22ª ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 89.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria nº 22, de 02 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Educador Social Voluntário, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília. Disponível em: <<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/3ba77d69-e625-3456-9702ec952e8a0c8a/DODF%2025%2005-02-2018%20INTEGRA.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

DOURADOS. Resolução SEMED nº 27/2015. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. **Diário Oficial de Dourados**, 2015.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., v. 1, 1994a.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994b.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. (p. 19-50). *In*: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de**

**professores de matemática:** explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

FOUCAULT, M. **História da Loucura.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society:** an introduction to exceptionality. Thomson Learning: United Station, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, v. 5, n. 61, 2002.

GONÇALVES, S. Processo Civilizador e Colonização em Norbert Elias: uma teoria interpretativa através da sociologia, da história e da psicologia. **OPIS**, UFG, Catalão/GO, v. 13, n. 1, p. 200-221, jan./jun, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/o.v13i1.19011>>. Acesso em: 11 set. 2018.

HEINICH, N. **A sociologia de Norbert Elias.** Bauru: EDUSC, 2001.

KAMPWIRTH, Thomas J. Overview of School-Based Consultation. *In: Collaborative consultation in the schools:* effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 01-39.

KASSAR, M. C. M.; LACERDA, C. B; LAPLANE, A. L. F. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In: \_\_\_\_\_. XXIX Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambú. Cd-rom dos **Anais da XXIX Reunião da ANPEd**, v. 1, p. 1-15, 2006.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching Exceptional Children**, New Jersey, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MELLO, Oswaldo Aranha Bandeira de. **Princípios Gerais de Direito Administrativo.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Forense, 1969, p. 317.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Campinas/SP, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. *In*: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRRN, 2009. p. 19-51.

\_\_\_\_\_. **Tramas entre Deficiência, Estado e Educação**: algumas reflexões a partir do contexto francês. *In*: ANPED, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6702--Int.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MENDES, G. M. L. Os estabelecidos e os *outsiders*: notas sobre inclusão escolar a partir das contribuições de Norbert Elias. **VI Congresso Português de Sociologia "Mundos Sociais: saberes e práticas"**. Universidade Nova de Lisboa, 2008.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial No Brasil: desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-49, jan./dez. 2008.

NETO, E. A. P. **A ambivalência do papel do professor de apoio permanente em salas regulares do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELOI%20ALEXANDRE%20PEREIRA%20NETO.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Análise crítica das teses e dissertações nas áreas de educação e psicologia**: o estado da arte e conhecimento sobre a educação do portador de necessidades educacionais especiais. Relatório final de pesquisa encaminhado ao CNPq (Proc.524226/96-2). Mimiografado, 2003.

OLMEDO, P. B. **Sem comunicação, há inclusão?**: Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative consultation** (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED, 2000.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: Filosofia, Implementação e Capacitação de Professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, vol. 12, n. 1, p. 3-10, 2006.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/pdf/17.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PUGACH, M. C; JOHNSON, L. J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exception Children**, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989.

SALAMANCA, Declaração de linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Rev. Port. de Educação**, 2007, vol. 20, n. 2, p. 105-149. ISSN 0871-9187.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

\_\_\_\_\_. Those who understand knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, S. S; CARNEIRO, R.U.C. Inclusão Escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (orgs.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado/2010. Brasília/DF, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. UFGD. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2017**. Dourados/MS, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2015**. Goiânia/GO, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. UFMT. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2008**. Cuiabá/MT, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. UFMS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2014**. Campo Grande/MS, 2014.

ZEICHNER, K M.; GORE, J. Teacher socialization. *In*: R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990, p. 329-348. 1990.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-52.