

O TRABALHO COLABORATIVO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM AUTISMO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

COLLABORATIVE WORK AND SPECIALIZED EDUCATION TO STUDENTS WITH AUTISM AT THE INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Fernanda Monticelli¹

Felipe Saiter²

Adriana Pereira³

Resumo: Nosso objetivo neste artigo é apresentar uma reflexão a respeito do trabalho colaborativo como proposta entre os docentes e profissionais da educação de modo a adequar as situações que demandam atendimento a jovens alunos com autismo, no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes). Os autores tecem as reflexões com o apoio teórico dos textos de Vygotsky e Bakhtin. Análises são realizadas com base na literatura e na empiria, ou seja, práxis que emergem a partir de experiências do cotidiano. Acreditamos que este estudo possa encorajar os profissionais da educação a trabalharem sempre mais em parceria, uma vez que a interação entre as pessoas as torna mais fortalecidas em seu desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Professor de Ensino Médio, Trabalho Colaborativo, Autismo, Serviço Educacional Especializado.

Abstract: Our goal in this article is to present a reflection on the collaborative work as a proposal among teachers and education professionals, in order to suit the situations that demand an assistance to young students with autism at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES). The authors weave the reflections with the theoretical support of Vygotsky and Bakhtin's texts. Analysis are carried out considering the literature and an empirical research, in other words, praxis that emerge from everyday experiences. We believe that this study may encourage education professionals to always work together, since interaction among people make them more strengthened in their human development.

Keywords: High School Teacher, Collaborative Work, Autism, Specialized Educational Service

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Recentemente atuou como professora de Educação Especial no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES, na cidade de Santa Teresa. <https://orcid.org/0000-0002-2500-1240>. E-mail: pedagogiacomescolarffm@gmail.com.

² Doutor em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de Uberaba. Atualmente é professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo campus Cariacica. <https://orcid.org/0000-0001-6597-869X>. E-mail: fzsaiter@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Vitória. Experiência em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais no Ensino Infantil, Fundamental, Médio. Atualmente é professora substituta no Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, na cidade de Cariacica. <https://orcid.org/0000-0002-3901-9652>. E-mail: drisps3@gmail.com.

Introdução

O ingresso dos alunos com autismo no ensino médio e, de modo especial, nos Institutos Federais de Educação, é um acontecimento recente na linguagem inclusiva. Aliás, a própria inclusão nasce legalmente há pouco mais de uma década, após amplo debate nacional entre pesquisadores, políticos e instituições de defesa dos direitos da pessoa com deficiência (NUNES; BORGES, 2017), face à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (BRASIL, 2008).

Um dos desafios consiste na atividade de ensinar os conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade, a todos os alunos do ensino médio, incluindo o aluno com autismo. É nesse ponto que contamos com o dispositivo do trabalho colaborativo, o qual consiste em uma prática que envolve o conjunto de profissionais da escola com a mediação do professor de educação especial.

Pressupostos Metodológicos do Estudo

Este estudo, construído em parceria, foi realizado a partir da reflexão sobre a prática como professores, cujo princípio norteador é a inclusão de todos na educação. Para este texto, elencamos a vivência realizada com profissionais da educação de modo a ensejar a apropriação do conhecimento dos jovens com autismo. O estudo é de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, fundamentado na práxis, ou seja, na relação entre teoria e vivência do cotidiano. Para elucidar a reflexão sobre a prática foram lidos artigos de revistas e livros. Uma busca se ateve aos jovens com autismo no ensino profissionalizante e outra busca elencou o trabalho colaborativo, cujo referencial teórico tivesse utilizado a abordagem histórico-cultural. Livros e artigos que dissertassem sobre autismo relacionado a expressões, como: “criança”, “educação infantil”, “ensino fundamental” não foram utilizados como aporte, de modo a evitar fazer uma relação até mesmo metafórica. O jovem com autismo precisa adentrar não somente pela matrícula, mas pelas narrativas. E nesse sentido, encontramos escassos artigos sobre autismo no ensino profissionalizante, de modo particular nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além das leituras, tivemos o cuidado de fazer uma narrativa na qual evitássemos abordar os comportamentos dos jovens com autismo de forma generalizada, pois nossa prática permite dizer que cada jovem se comporta de uma maneira. Nem todos se isolam ou não se comunicam. Ao contrário de uma

atividade clínica, na qual se faz um diagnóstico, para depois indicar um tratamento, preferimos dissertar sobre as peculiaridades e potencialidades durante o artigo, pois na área da educação é desse modo que atuamos com os alunos, em geral. Ou seja, não há um produto de entrada e outro de saída. Há um sujeito em travessia. Nossa prática ocorre ao longo do percurso.

Contribuição da Perspectiva Histórico-Cultural ao Trabalho Colaborativo dirigido aos Jovens com Autismo

A expressão “autismo” é utilizada há menos de um século, embora é possível que os sujeitos com autismo sempre tenham existido ao longo da história da humanidade, com outros “rótulos” ou categoria nosográfica. O termo “autismo” foi empregado por Kanner em 1943, quando descreveu casos de crianças. Conforme Vasques (2009) seu ato definiu uma psicose específica da criança, não relacionada ao mundo adulto.

Para promover a inclusão escolar e a aprendizagem do aluno com autismo, embasamos nosso trabalho na Perspectiva Histórico-cultural, sob a orientação dos estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975) e Lev Semionovitch Vygotsky (1896 - 1934). Ambos enfocam a humanização do outro como eixo central, cujos conhecimentos construídos historicamente são apropriados pelo sujeito, ao longo das produções sociais, mediados pela linguagem. Uma vez que a cultura interfere, diretamente, no desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário interferir no meio social, pois o sujeito internaliza o aprendizado de acordo com a cultura, com base nas interações sociais e conforme as condições de vida. Isto é, o meio social não é concebido como uma simples expressão natural, mas como uma constelação engendrada para favorecer o desenvolvimento construtivo do sujeito. Esta constelação pode ser realizada pelo que se entende por trabalho colaborativo.

Segundo Parrilla (*apud* DAMIANI, 2008), os grupos colaborativos são aqueles cujos componentes, na sua totalidade, compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. As ações colaborativas, resultam em diferentes níveis de interação e podem variar de um sujeito para outro. Em uma atividade colaborativa há uma troca entre os envolvidos e, independentemente do resultado, ele é fruto do envolvimento de todos que fizeram parte das ações (MELLO; TEIXEIRA, 2012). A interação, na teoria do discurso, significa que os diálogos produzidos estão em constantes atravessamentos, o que pode causar tensões, bem

como processos de constituições que se entrelaçam produzindo sentido. As pessoas, quando dialogam, retomam discursos anteriores, assim como o trabalho colaborativo, que visa a projeção do outro para o futuro e nisso se dá o dialogismo, no qual o texto nunca é isolado, mas vivo. No parecer de Bakhtin (1997, p. 135), a língua é utilizada, não como um instrumento individual de comunicação, mas como produção de sentido no exercício da empatia:

Às vezes, saio de mim mesmo no plano dos valores, vivo no outro e para o outro, e então posso participar do ritmo, mas nele sou, de um ponto de vista ético, passivo para mim mesmo. Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno - em toda parte, vivo aí os valores no outro e para o outro, eu revesti os valores do outro, e aí minha vida pode submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no coro dos outros. Porém, no coro, meu canto não se dirige à mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro. (Quando a finalidade do movimento e do ato se encarna no outro ou então é coordenada com o ato do outro — durante um trabalho em comum, por exemplo —, também minha ação entra no ritmo que não criei para mim, mas do qual participo para o outro.) Não é minha natureza, mas a natureza humana em mim que pode ser bela, e a alma humana, harmoniosa (BAKHTIN, 1997, p. 135).

O conhecimento não se efetua somente na ação do sujeito com o objeto e nem no efeito causado, mas com uma relação entre ambos, uma relação recíproca, na qual nenhuma parte está isolada, mas em constante trabalho colaborativo. Mediante essas considerações, Vygotsky (2001, p. 70) descreve: “Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo.” A interação não é direta, mas sim mediada. Para Vygotsky, a linguagem é uma linha central para que o mundo das relações humanas vá adquirindo sentido. A linguagem, em interação com o outro, é uma grande ferramenta de contato, para o indivíduo conquistar seu potencial. O desafio é detectar em que linguagem o jovem com autismo se comunica. Se expressa ecolalias, o que mais está dizendo para além desta constatação? Se emite apenas algumas sílabas ou gestos, o que seus gestos revelam? Em quais contextos? No livro: “O Que Me Faz Pular”, Naoki Higashida (2014), em seu texto autobiográfico, aborda sobre a dificuldade de se expressar verbalmente, embora expresse suas ideias com muita capacidade, pela forma escrita. A partir do princípio de que todos devem ser incluídos socialmente, a aprendizagem deve fugir aos padrões excludentes e seletivos do sistema de ensino brasileiro, como tem se

apresentado ao longo desses anos. Para que haja uma aprendizagem significativa, a realidade do aluno em geral e do aluno com autismo deve estar presente nos conteúdos, nas atividades propostas em sala de aula e nas vivências. Além disso, todos os setores da escola precisam ser motivados a refletir, pensar, questionar tal realidade, bem como se tornar responsáveis pelas posturas e posicionamentos diante dos conflitos e desafios da vida.

Da exclusão e da segregação ao ingresso no Ensino Médio dos alunos com autismo na Escola

O acesso e a permanência escolar, conforme preconizam os princípios e fins da Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), garantem, nos dias de hoje, para fins de direito, a inclusão de todos os alunos na escola. Todavia, nem sempre as crianças e jovens com necessidades especiais puderam se matricular e frequentar a educação regular, até a finalização escolar. No Estado do Espírito Santo, por exemplo, Monticelli (2014) aborda a exclusão a que ficaram relegados os órfãos pobres e os excepcionais, no período da Primeira República. No ano de 1923, no manual “Postillas Pedagógicas”, elaborado por Pimentel, consta a organização do sistema educacional no Estado do Espírito Santo. Conforme o manual, a educação especial era prevista, entretanto era restrita às crianças dos anos iniciais. E dos 10 anos em diante, quem se ocupava de educar? Certamente, ficava a cargo da família, pois tanto neste Estado, como nos demais estados brasileiros, não havia nem mesmo instituições especializadas para quem tivesse deficiência intelectual ou outras necessidades especiais.

Jannuzzi (2004) faz uma exposição bem contundente a respeito dos espaços e ambientes destinados para as crianças e jovens abandonados em São Paulo. A autora cita a Santa Casa de Misericórdia em São Paulo, a qual atendia os órfãos, muitos deles com especificidades físicas ou mentais. Menciona o Arsenal da Marinha a que eram destinados os meninos. Além dos órfãos, as situações de loucura eram tratadas como casos de polícia (JANNUZZI, 2004; LOBO, 2008). No Rio de Janeiro, as crianças e jovens ditas anormais, antes alojadas no Hospício Nacional, juntamente com adultos, só vieram a receber um espaço para elas reservado em 1904, quando foram transferidas para o Pavilhão de Bourneville (LOBO, 2008). Por sua vez, no estado do Espírito Santo, nesta primeira década, existia apenas a Santa Casa de Misericórdia (JABERT, 2001; MONTICELLI, 2014). Somente no

ano de 1924 é que foi criado um orfanato para crianças e jovens pobres que viviam na rua. Algumas, possivelmente, com retardo mental (MONTICELLI, 2014).

No entremeio, da exclusão escolar ao nascimento dos sujeitos com necessidades especiais na legislação, as instituições especializadas é que protagonizaram o atendimento às pessoas com deficiência. Tradicionalmente, diferentes compreensões, terminologias e modalidades vincularam a educação especial como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008). No que se refere à natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas, Sobrinho, Ramos e Felix (2012) afirmam, conforme dados de pesquisa que, no Estado do Espírito Santo, 97,5% das instituições ofertam o atendimento clínico e 96,6% oferecem o atendimento educacional. Desperta atenção o caráter assistencialista, o qual se configura em uma lógica caritativa e solidária, de modo que as famílias encontram nesses locais, um *acolhimento* à sua condição. Todavia, o que ressaltamos são as declarações dos participantes da pesquisa, em que se caracterizam pela baixa expectativa quanto à educabilidade das pessoas em situação de deficiência (SOBRINHO; RAMOS; FELIX, 2012, grifos dos autores). Conforme os resultados da pesquisa, evidencia-se a inexistência, nas instituições especializadas, de práticas pedagógicas concretas no sentido de potencializar o ensino dos conhecimentos científicos, de forma sistematizada, para as pessoas em situação de deficiência.

Após esta breve incursão a outros espaços, que não o ambiente escolar, seguimos nosso percurso na defesa pela inclusão escolar, pelo processo de aprendizagem do aluno nas escolas regulares. De fato, acreditamos que, nestes espaços de relações com a diversidade, os sujeitos aprendem os conhecimentos e atribuem significações ao mundo real, no qual a esperança prevaleça e a humanidade seja vivida, confrontada pelas tensões, mas acima de tudo, pelos afetos que encorajam a civilização.

O trabalho colaborativo como aposta de que todo sujeito é capaz de aprender

Para proporcionar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1988), um longo caminho foi percorrido por meio da ampliação do contexto democrático, reverberando em orientações legais, práticas pedagógicas, até que se efetivasse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Este

documento, no dizer de Vasques (2009), representa o nascimento simbólico para as crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, no campo da legislação educacional.

Elencamos duas orientações desta legislação que dialogam com nosso tema de estudo: a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e o atendimento educacional especializado. O documento orienta que o atendimento educacional especializado requer a disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnologia assistiva, dentre outros. Sinaliza ainda que esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, ao longo de todo processo de escolarização (BRASIL, 2008).

Em relação à primeira orientação que elencamos, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - a transversalidade da Educação Infantil ao Ensino Superior -, subentende-se que as práticas inclusivas devem ocorrer em todos os níveis da educação. E, diferentemente dos anos de exclusão, por esta política o jovem prossegue com acesso ao Ensino Médio e Superior. Deixa de ficar restrito à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, como perdurou por muitos anos. E para firmar o acesso do jovem com autismo ao Ensino Médio e Profissionalizante conta-se com outro documento importante que é a Lei nº 12.764, de 2012, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista/ TEA.

Antes de abordar o processo de ensino-aprendizagem, propriamente, é importante que se diga que, mesmo na matrícula, ainda no processo seletivo, vários serviços do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), assim como o Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNE), realizam o trabalho colaborativo, ao atuar de forma compartilhada com a comissão local do processo seletivo (NOGUEIRA *et al*, 2019). Juntos, os profissionais e serviços compartilham entre si de modo a avaliar e dispor sobre o que é necessário para o atendimento ao candidato com necessidades específicas, durante a realização da prova, bem como analisar as adequações necessárias ao seu processo de aprovação. Essa atividade realizada em equipe, entre os profissionais, para alcançar um objetivo comum é realizada em colaboração. O verbo colaborar tem origem no Latim, derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

De acordo com Damiani (2008), ao trabalharem juntos com a prospecção do alcance dos objetivos comuns, os membros se apoiam, estabelecem relações que tendem à não-

hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Desse modo, o serviço de registro acadêmico informa quais os candidatos que apresentam necessidades específicas. A equipe do NAPNE se organiza de modo a viabilizar o que é necessário para oferecer o suporte, com recursos ou orientações aos profissionais que devem acompanhar o candidato no processo seletivo.

O aluno é aprovado. Realiza a matrícula. Este é, então, o momento em que começam a emergir as angústias docentes, as indagações. Ao adentrar na escola regular, mais precisamente no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), um aluno com autismo consegue aprender, por exemplo, conceitos de Ciências da Natureza? Ciências Humanas? Linguagens? Matemática? E suas Tecnologias?

Como o jovem com autismo aprende? Como proceder diante de uma proposta de trabalho em grupo? Como irá se comportar quando, ocasionalmente ficar na sala com os colegas e sem professor? São muitas as perguntas. E elas são formuladas a cada ano, a cada mês, conforme os novos desafios. O que se toma por princípio é que a escola precisará fazer alguns ajustes de modo a se adaptar ao aluno. Não quer dizer que irá mudar radicalmente. Mas é importante que esteja atenta ao que o aluno apresenta em seu comportamento, de modo a fazer mudanças circunstanciais e estruturais. Cada pessoa apresenta formas diferenciadas de expressar o autismo. Não existe um sujeito com autismo igual ao outro. Um demonstra maior habilidade em uma área, alguns não expressam ecolalias, outros esboçam estereotípias em determinadas situações. Vale ressaltar que cada comportamento deve ser avaliado em seu contexto. A escola, por meio de sua equipe, fará os ajustes necessários.

No que se refere aos conteúdos, ainda existe a percepção de que um aluno deve dar conta de se apropriar de todos os conhecimentos para se fazer profissional. Muitos questionam se eles irão aprender todas as habilidades do ensino profissionalizante para atuar na função. Indagam mesmo a responsabilidade de não formar profissionais bem qualificados. Todas essas tensões geram perguntas complexas, por vezes, sem respostas. Tudo isso aponta para a necessidade de uma maior reflexão, de formação de professores e demais servidores. “Esses momentos de formação têm por objetivo evidenciar o trabalho colaborativo, destacando o papel de todos para a realização das ações [...]” (NOGUEIRA *et al.*, 2019, p. 47).

Quando são implementadas ações entre toda a equipe de profissionais da escola, existe um engajamento no sentido de uma aposta: o aluno pode aprender desde que sejam pensadas e executadas as propostas de educação específicas para ele. Nesta via, o trabalho

colaborativo pode contar com uma sistematização de modo que todos tenham o mesmo entendimento. Pode-se criar uma tabela na qual, para cada atividade como ida à biblioteca, ao laboratório de informática ou outros espaços, bem como às aulas de campo, seja registrado “o que fazer”, “como fazer”, “quando fazer”, “quem faz/fará”, “onde fazer”. Os combinados entre os diversos profissionais e a sistematização evitam situações de conflito, estabelecem o comprometimento de todos os envolvidos, de modo que o aluno não é da educação especial ou do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/Ifes).

É nesse processo de discussão e interdependência que a equipe pedagógica traz à tona os tempos de aprendizagem do aluno. A visão de tempo linear, cuja história tem sentido e direção únicos e conhecidos, produz, no dizer de Boaventura de Sousa Santos, a não-existência (MONTICELLI; GOTARDO; NEVES, 2019). Portanto, faz-se importante dimensionar as práticas pedagógicas em uma outra perspectiva. Algo que amplia e seja concebido na perspectiva de uma ecologia do tempo. Nesse sentido, de pensar o tempo por uma outra lógica que não a que está prescrita com base na mudança de série a cada ano, é que a equipe do NAPNE discutiu sobre as Adaptações Curriculares como uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem do aluno. As Adaptações Curriculares requerem um amplo esforço com o objetivo de envolver diferentes profissionais. Funcionários da secretaria, psicólogo, assistente social, professores, gestores, membros do NAPNE, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pois as Adaptações Curriculares envolvem modificações na organização escolar do aluno.

De acordo com a Resolução do Ifes do CS 55/2017, no Art. 11, está prescrito que o Plano de Ensino Individualizado/PEI será solicitado, quando o aluno não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor. Nesse caso, será feita uma avaliação conjunta seguida de um diagnóstico pedagógico elaborado pela equipe: professor da disciplina, coordenador, pedagogo e professor de AEE. Neste planejamento, os objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação são pensados em conformidade com o aluno e os objetivos gerais da disciplina. Ancoradas em Norbert Elias, no dizer de Ziviani, Pirola e Alvarenga (2019), o planejamento por meio do trabalho colaborativo revela a interdependência entre os indivíduos, os quais estão ligados por uma dependência recíproca. A organização do tempo é imprescindível ao atendimento às necessidades educativas, de modo a oportunizar a apropriação do conhecimento a todos os alunos público-alvo da educação especial.

Conforme o Art. 22 da Resolução citada acima, quando os alunos necessitarem de adaptação curricular de temporalidade, a Coordenação de Curso, o NAPNE, o professor de AEE e o setor pedagógico responsável, antes do início de cada semestre letivo, reunir-se-ão para definir os componentes curriculares que serão cursados pelo aluno, de acordo com sua especificidade. Todavia, colocar em prática no mundo vivido o que está prescrito no papel, não é uma tarefa tranquila. É importante que os profissionais envolvidos sejam firmes e, principalmente, o professor de AEE aprenda a lidar com os momentos de ansiedade do jovem com autismo, uma vez que alterar a organização curricular implica em reelaboração de horários e informações coesas entre os serviços de atendimento ao aluno, como o registro do sistema acadêmico. Outro aspecto a ressaltar é que a articulação entre os diferentes serviços não está isenta de relações de força, de poder. Pode acontecer que o horário tenha sido finalizado, quando se recebe informação de que o horário da turma precisa ser alterado. Neste caso, novo horário será feito para o aluno. Ocorre que a pessoa com autismo, experimenta imensa ansiedade diante da alteração da rotina, diante das mudanças.

No caso dos alunos com autismo, que despertam interesse por um campo do conhecimento mais do que por outro, percebe-se que provocam indagações aos saberes docentes, principalmente, diante das disciplinas que expressam maior dificuldade ou que não se dedicam a estudar. Este é o aluno concreto de que nos cita Meirieu (2002), ou seja, um sujeito com seus gostos, com aptidões e limites. O que não é aceitável é atuar de modo a reduzir os conhecimentos, subestimando a capacidade de aprender desses alunos nas diferentes áreas. A nota mínima para aprovação não deve ser uma representação do que não foi ensinado e de uma nota apenas para constar a aprovação. Há de se considerar o que foi formulado como objetivos no Plano de Ensino Individualizado (PEI). Neste planejamento são definidos de modo colaborativo os objetivos gerais, os específicos, os eliminados e os alternativos para o aluno com autismo. Com base nesses são realizadas metodologias diferenciadas, bem como as avaliações.

No que se refere às metodologias, o reforço escolar por parte do professor da disciplina ao aluno com autismo, na sala de recursos ou no NAPNE é uma prática pedagógica muito eficaz. Nestes momentos, fomos testemunhas da maior confiança do aluno em formular perguntas, tirar dúvidas, do ensino direcionado à demanda do aluno e da formação de vínculo entre professor e aluno, tão importante ao processo de aprendizagem dirigido ao sujeito com autismo.

Em nossa experiência como profissionais, com alunos com autismo no Ifes, temos vários relatos positivos sobre o quanto conseguem assimilar os conhecimentos. Isso pode ser observado tanto nas disciplinas do campo comum, como Física, Matemática ou Ciências da Natureza, de Linguagens, quanto nas disciplinas profissionalizantes. Em um laboratório de Física, por exemplo, alguns cuidados foram tomados pelo professor especialista na disciplina, como dividir a turma em dois grupos. Um grupo ficou na sala de aula fazendo os exercícios, enquanto o outro grupo foi para o laboratório. Cada metade da turma se subdividiu em grupos menores e já sabiam quem eram os componentes do grupo. Ao chegarem no laboratório, os alunos já encontraram nas mesas os instrumentos de uso reservados. O professor fez a explicação geral para todos e, depois de fazer alguns combinados, passou a atender cada grupo de modo atencioso. No caso do ensino direcionado a alunos com autismo, estes cuidados são substanciais, pois quando estes alunos já sabem com quem irão fazer as atividades, faz com que se diminua a ansiedade.

Outro cuidado por parte da escola é proporcionar os ambientes organizados, limpos. Isto é, toda a equipe escolar se envolve de modo a minimizar situações que provoquem comportamentos repetitivos, estereotipados por parte dos alunos com autismo. Os combinados/regras, por parte do professor com a turma ou os pequenos grupos, para falarem baixo também são importantes, uma vez que ambientes barulhentos causam desconforto e desviam a atenção destes alunos e dos demais. Por sua vez, quando o ambiente está adequado, de modo geral, os jovens com autismo conseguem se concentrar e interagir satisfatoriamente.

A segunda orientação que elencamos da PNEEPEI é o serviço do atendimento educacional especializado, o qual envolve a articulação com a proposta pedagógica do ensino comum. Como uma das propostas pedagógicas consta a estratégia do trabalho colaborativo (FONTES, 2009), a qual é uma das atribuições docentes, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, p. 01) no Art.2º, inciso VII.

Se o professor da disciplina é um especialista em sua área de conhecimento, o professor de Educação Especial é alguém com saberes específicos relativos aos alunos que demandam um olhar mais atento. Quando ambos se encontram, para planejar um processo de ensino que envolva o aluno com autismo, é importante que os dois profissionais se coloquem em postura de colaboração mútua. É neste ambiente que a atuação de dois ou mais professores promove o aprendizado para um ou mais alunos, no mesmo espaço físico (COOK; FRIEND, *apud* MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). É nessa postura de

interação entre os professores e a compreensão de suas atribuições que será enriquecido o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lima-Rodrigues (2017), ao planejar minimamente uma atividade, antevendo o que se vai fazer, esta atitude reverbera no alcance do objetivo desejado. Os detalhes, ao antecipar mental e sistematicamente, fazem com que os alunos com autismo executem os exercícios com tranquilidade ou manuseiem os instrumentos em um laboratório, com pouco ou nenhum desconforto. A parceria, entre o professor comum e o professor especializado, possibilita que ambos dividam a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA, 2014). Ambos assumem a responsabilização mútua pelo planejamento, pela execução e avaliação das práticas pedagógicas ofertadas a uma turma do ensino comum (COOK; FRIEND *apud* MENDES; VILARONGA, 2014) e que capacitem o aluno com autismo. Trabalhos como de Zanata (2004) e Loiola (2005) são exemplos de investigações que indicam que o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, anterior ao momento do planejamento colaborativo, é importante que o professor do Atendimento Educacional Especializado tenha feito uma reflexão com registro sobre as observações a respeito do aluno com autismo. Como o aluno se comporta em aula, nas diferentes disciplinas? Quais disciplinas demonstra ficar mais atento? Em que aula expressa maior confiança para interagir? Aceita realizar trabalhos em grupo ou prefere fazer isoladamente? Em duplas, suporta melhor a tarefa? Quais suas habilidades que podem ser potencializadas em uma atividade?

As práticas pedagógicas não são neutras, afetam o ambiente. Afetar no sentido empregado por Espinosa (1632 - 1677), ou seja, *affectus*, enquanto transição de um corpo a outro. Seja a passagem a uma perfeição maior (aumento da potência de agir), seja a passagem a uma menor perfeição (diminuição da potência de agir) são consideradas formas de afeto (CARVALHO, 2009). Nessa perspectiva, a interação entre os profissionais afeta pela linguagem outros sujeitos envolvidos e no entorno. De acordo com Ziviani, Pirola e Alvarenga (2019), a relação entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial é uma associação semelhante aos fios ligados a uma rede. Cada

profissional, em sua função se modifica, podendo, assim, modificar toda a estrutura dos espaços escolares.

A prática do trabalho em colaboração emite, pela ação, que é possível e, mesmo agradável, trabalhar com o outro. E nessa acepção, o aluno com autismo por vezes dirige seu olhar, sua audição, seu corpo. Em nossa experiência com jovens com autismo, estas práticas discursivas de colaboração não eram invisibilizadas pelos estudantes. Se seu comportamento costuma ser de isolamento, de afastamento dos colegas ou professores, ao presenciar ambientes de integração entre os profissionais, ele faz deste momento uma significação. Pode lhe ser confusa, mas fica o registro como um signo a lhe lembrar do que é possível.

Nesse cenário, a mudança de comportamento pode ocorrer por imitação, a qual constitui-se em uma atividade essencial na aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). A imitação promove o que Vygotsky denominou por internalização, que consiste em um processo que se distingue da cópia por que implica em uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo (DAMIANI, 2008).

A imitação acontece, em se tratando do ensino médio, quando os jovens encontram referências nos professores (além dos amigos). Há de se entender que o jovem com autismo não vive em uma bolha. Ele significa as experiências, principalmente as que revelam seu não eu, o que lhe é diferente. Se prefere realizar trabalhos isoladamente, ao presenciar colegas e professores em ambiente de troca; então ele dirige sua atenção a estas situações, mesmo que não as expresse. E nisto reside um dos aspectos mais fascinantes ao atuar de forma colaborativa com o professor do ensino comum, que consiste em potencializar, em fazer uma aposta no sujeito com autismo. Meirieu (2002) encoraja ao afirmar que a resistência do outro é um convite para ir ao seu encontro, não para aniquilá-lo, pois esta interação, ao invés de quebrar a resistência do aluno, pode quebrar em nós o que suscita tal resistência.

A seguir vamos fazer o relato de uma experiência exitosa diante da interação entre o professor e o aluno, com a mediação da professora de AEE. Nos primeiros encontros das aulas, o aluno expressou questionamentos confusos e demonstrava não compreender os conceitos básicos (e abstratos) da biologia celular e da genética. Entender como se dava uma meiose gamética ou o que era um gene, um alelo e um par de cromossomos homólogos era essencial para avançar em direção a conteúdos mais complexos, como as leis de Mendel. Mas o aluno não correspondia aos ensinamentos convencionais que eram postos em sala de aula, pois não conseguia simbolizar algo que ele não podia ver com os próprios olhos (a não ser

pelas figuras e esquemas, também abstratos, do livro didático). O professor apresentava a ele e aos demais alunos da turma as diversas nuances de um “mundo invisível”, o mundo das biomoléculas. Contudo, o primeiro mês de trabalho foi marcado por um certo desconforto em sala de aula. O que fazer com esse aluno? Como levá-lo a um aprendizado efetivo em cada assunto? Essas eram perguntas frequentes na cabeça do professor. Um incômodo certamente inesperado, apesar de terem ocorrido algumas comunicações a respeito do perfil do aluno nas reuniões de abertura do ano letivo.

Entretanto, a relação aluno-professor se construía de forma harmoniosa, pois alguns temas de biologia eram fascinantes para o aluno. O jovem, às vezes, parava o professor em algum dos corredores da escola e indagava sobre coisas que nem o próprio professor sabia, como curiosidades sobre a vida dos dinossauros e os formatos bizarros de alguns insetos, dos quais ele até sabia o nome científico (aqueles nomes pouco conhecidos em Latim).

Em uma dessas oportunidades, o aluno descobriu onde era o gabinete de trabalho do professor. A partir daí, as visitas passaram a ser rotineiras, dia sim, dia não. A inocente insistência do aluno fez com o professor começasse a aproveitar essas visitas (por sinal, sem hora marcada) para testar algumas alternativas de ensino. Não costumava ser nada planejado, pois as ideias surgiam de repente, durante uma simples conversa sobre divisões celulares, que começava com figuras do livro (sem sentido para o aluno) e terminavam com o professor “transformando” os seus próprios dedos das mãos (e também os do aluno) em cromossomos, usando-os para representar didaticamente as fases da mitose e da meiose.

Como as experiências foram dando certo, o professor solicitou à recém-chegada professora do AEE o acompanhamento desses encontros em uma sala destinada especificamente ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Ali foram desenvolvidas, por exemplo, atividades com massa de modelar para complementar o aprendizado sobre divisões celulares, com vários outros conceitos necessários para o entendimento da genética básica. Temas de Ecologia, como relações tróficas (cadeias e teias alimentares), pirâmide ecológica, fluxo de energia e matéria nos ecossistemas também foram ricamente explorados por meio da construção de cenários sobre uma mesa, usando pequenos animais e plantas de plástico, barbantes (para interligar os componentes) e uma lâmpada ligada a um bocal energizado (para representar o sol e sua energia).

Com base neste relato, podemos constatar a importância de um professor que percebe as tentativas de aproximação do aluno: no corredor ao falar dos dinossauros, no gabinete docente e depois na sala do AEE. Ou seja, nem todos os alunos com autismo tendem a se

isolar para estudar. As atitudes e significações de um professor são muito importantes para que novas aprendizagens ocorram por parte do aluno. Além disso, o discente significa a atividade planejada, realizada em parceria com a professora de AEE. Esta linguagem do trabalho colaborativo derruba muralhas psíquicas, corporais. Baseados em amplo estudo realizado na Inglaterra, Creese, Norwich e Daniels (*apud* DAMIANI, 2008), apresentam evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. Os benefícios de uma cultura escolar colaborativa foram conclusivos na investigação de Damiani (2008) ao apontar para o bom desempenho de uma escola pública municipal, que investe nesse tipo de cultura há alguns anos.

Considerações Finais

Os desafios na educação sempre irão existir, pois se trata de uma atividade realizada com seres humanos que significam suas vivências, de acordo com sua cultura, o contexto histórico, as condições materiais de existência. No cotidiano escolar, as ações entre os diversos profissionais são engendradas de modo a fazer com que os alunos aprendam e sigam o percurso civilizatório. O trabalho colaborativo enseja a interação entre os profissionais da educação de modo a afetar o ambiente escolar, os sujeitos da escola, de modo particular o aluno com autismo. O desenvolvimento das capacidades, das habilidades humanas são resultado da sua apropriação do que foi construído histórico-socialmente. Nesse sentido, a existência social interfere no funcionamento psíquico do sujeito, tenha ele autismo ou não. Essa existência social ocorre por uma intencionalidade. Não é dada naturalmente. Portanto, a prática do trabalho colaborativo anuncia uma intencionalidade desde o ponto de partida.

Trabalhar colaborativamente é uma proposta para quem está disposto a fazer o exercício do diálogo, das significações. Envolve coragem, pois não sabemos a reação do outro. Na interação entre as pessoas são necessárias as sugestões, comparecem os não-saberes, mas também as potencialidades de cada um. É no diálogo, na aposta de um trabalho feito em cooperação que se rompem os egocentrismos para dar lugar a uma parceria, a uma aposta de que é possível conviver, planejar e realizar algo com o outro. Além disso, é também pelo exemplo que se ensina.

Referências

BAKHTIN, M. M., 1895-1975. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. —São Paulo: Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei9394.pdf>. Acesso em: 2/7/2020.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: julho de 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: jul/2020

_____. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em 20/07/2020.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP e Alí; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 10/07/2020.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

HIGASHIDA, Naoki. **O Que Me Faz Pular**. Rio de Janeiro, Intrínseca. 2014

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Resolução do Conselho Superior nº 55/2017 – Institui Procedimentos de Identificação, Acompanhamento e Certificação dos Alunos com Necessidades Específicas no Ifes. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao%20acompanhamento_e_certificacao%20de_alunos_com_Necessidades_Especificas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf>. Acesso em: 23/07/2020.

JABERT, A. **Da nau dos loucos ao trem de doido: as formas de administração da loucura na Primeira República – o caso do Estado do Espírito Santo**. 2001. Dissertação (Mestrado

em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.

JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo, Autores Associados, 2004.

LIMA-RODRIGUES, L. M. Atividades Expressivas: potencializando meios de ação e de expressão. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D. e JESUS, D. M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. Anais... Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM

MELLO, E. F. F e TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias. In: **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>. Acesso em: 07/08/2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Inclusão escolar e a formação do professor para o ensino colaborativo ou co-ensino no Brasil. In: SADAIO, O; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Orgs.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. 1ed. Alcalá de Henares-Madri-Espanha: Universidad de Alcalá, 2014, p. 35-54.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. São Paulo: Artmed, 2002.

MONTICELLI, F. F. **Processos de Exclusão da/na Escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República** (1889 – 1930). Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Ufes, Centro de Educação. Vitória, ES. 2014.

MONTICELLI, F.F.; GOTARDO, S.e NEVES, A. L. As articulações coletivas do Napne face ao ensino técnico. In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos de Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.

NOGUEIRA, F. S. et al,. Práticas Pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo no atendimento a aluno com surdocegueira no ensino técnico. In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos de Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.

NUNES, I. M. e BORGES, C. S. Atendimento Educacional Especializado: diversos olhares In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D. e JESUS, D. M. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e Inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória, EDUFES, 2017.

SOBRINHO, R. C.; RAMOS, J. C. e ANJOS, C. F. Sobre a natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial. In: JESUS, D. M. (Org). **Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação**. 1ª ed. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação - ES, 2012.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R. e JESUS, D. M. (Orgs). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação/CV/FACITEC, 2009.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103 – 117.

ZANATA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZIVIANI, M. C. N.; PIROLA, A. L. B.; e ALVARENGA, M. R. G. Trabalho colaborativo: relato de experiência inclusiva no Curso Técnico em Meio Ambiente no Ifes – Campus Nova Venécia/ES. In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos de Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.