

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DO ALUNO COM TEA

THE WORK ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL SUPPORT TEACHER TO
TEACHING THE STUDENT WITH ASD

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DEL DOCENTE DE APOYO PEDAGÓGICO
PARA LA ENSEÑANZA DEL ALUMNO CON TEA

Maria Lídia Sica Szymanski¹ 0000-0003-1641-8527

Vanessa Fernandez Prause² 0000-0002-9854-7842

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel – Cascavel, PR, Brasil;
mlidiaszymanski@gmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel – Cascavel, PR, Brasil;
vfprause@gmail.com.br

RESUMO:

Com fundamento na Psicologia Histórico-Cultural, investigou-se a organização do trabalho do Professor de Apoio Pedagógico (PAP), que atua ao lado do professor comum, junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Selecionaram-se duas escolas municipais em cada região de um município do oeste paranaense, com maior quantidade de alunos com TEA em classes regulares dos anos iniciais, com atendimento de PAPs. Entrevistaram-se 15 PAPs e aplicou-se um questionário ao coordenador de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Verificou-se que 80% dos PAPs trabalhavam com os conceitos científicos organizados pelo professor regente, e 100% os adaptava de alguma forma; 100% dos PAPs consideravam recursos pedagógicos imprescindíveis. Analisou-se a organização do ensino pelo PAP, envolvendo a relação entre conceitos trabalhados pelo professor regular e os trabalhados pelo PAP, recursos de apoio, adaptações e práticas pedagógicas. Quanto à organização do trabalho escolar, refletiu-se sobre a hora-atividade docente e as fontes utilizadas pelos PAPs como apoio didático-pedagógico. Constatou-se um avanço na formação pedagógica do PAP, fator determinante para que o aluno com TEA se aproprie dos conhecimentos científicos e por consequência ocorra seu desenvolvimento psíquico. Ressalte-se que para a organização do ensino de qualidade, o PAP precisa de condições como: acesso prévio aos conteúdos trabalhados pelo professor regente, disponibilidade de recursos pedagógicos, diálogo com o professor regente e subsídios da equipe pedagógica, visando a necessária materialização do papel social da escola: acolher os alunos, com ou sem TEA.

Palavras-chave: professor de apoio pedagógico; educação especial; teoria histórico-cultural; transtorno do espectro autista.

ABSTRACT:

Based on Historical-Cultural Psychology, it was investigated how the pedagogical work of the Support Teacher alongside the common teacher, is organized. Two municipal schools with the highest number of ASD students in the initial years of Fundamental School were selected, in each region from a municipality in western Paraná. Fifteen Support Teachers were interviewed, and a questionnaire was applied to the Special Education coordinator of the Municipal Department of Education. It was found that 80% of the Support Teachers worked with the scientific concepts organized by the Regent Teacher, and 100% adapted them in some aspect;

100% of the Support Teacher considered pedagogical resources essential. The organization of teaching by the PAP was analyzed, involving the relationship between the concepts taught by the regular teacher and the concepts taught by the PAP, support resources, adaptations and pedagogical practices, and assessments. Regarding the organization of schoolwork, teaching activity hours and sources used by PAPs as pedagogical didactic support were analyzed. It was found also that the pedagogical formative process of the Support Teacher is determinant for the scientific knowledge appropriation by students with ASD and, consequently, for their psychological development. Furthermore, to organize a quality educational process, the Support Teacher needs conditions such as: access to content previously worked on by the leading teacher, availability of pedagogical resources, dialogue with the lead teacher and subsidies from the school's pedagogical team aiming at an effective and necessary materialization of its social role: welcoming all students, with or without ASD.

Keywords: pedagogical support teacher; special education; historic-cultural theory; autistic spectrum disorders.

RESUMEN:

Basada en la Psicología Histórico-Cultural, se indagó la organización del trabajo del profesor de apoyo pedagógico (PAP), que enseña junto al docente principal a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Fueron seleccionadas dos escuelas municipales en cada región de un municipio del oeste de Paraná, con mayor número de alumnos con TEA en clases regulares en los primeros años. Se entrevistaron 15 PAP y se aplicó un cuestionario al coordinador de Educación Especial de la Secretaría Municipal de Educación. El 80% de los PAP trabajó con conceptos científicos organizados por el docente, y el 100% los adaptó de alguna manera, considerando los recursos pedagógicos esenciales. Se analizó la organización de la enseñanza por parte del PAP, involucrando la relación con los conceptos trabajados por el docente regular, recursos de apoyo, adaptaciones y prácticas pedagógicas. En cuanto a la organización del trabajo escolar, se reflexionó sobre las horas-actividad docente y las fuentes utilizadas por ellos como apoyo didáctico-pedagógico. Se notó un avance en la formación pedagógica de los PAP, factor determinante para que los estudiantes con TEA adquieran conocimientos científicos y, en consecuencia, para que se produzca su desarrollo psíquico. Sin embargo, para la organización de una enseñanza de calidad, el PAP necesita condiciones como: acceso previo a los contenidos trabajados por el docente regente, disponibilidad de recursos pedagógicos, diálogo con el docente regente y subsidios del equipo pedagógico, apuntando a la efectiva y necesaria materialización del papel social de la escuela: acoger a los alumnos, con o sin TEA.

Palabras clave: docente de apoyo pedagógico; educación especial; teoría histórico-cultural. trastorno del espectro autista.

Introdução

O Professor de Apoio Pedagógico (PAP) atua na sala de aula comum, concomitantemente ao professor das disciplinas curriculares, auxiliando no processo pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais. Esta função é relativamente recente, e poucas pesquisas sobre ela são encontradas na literatura, indicando a necessidade e a relevância de que se reflita sobre o tema, principalmente considerando o crescente número de crianças com indicativo de Transtorno de Espectro Autista (TEA).

Assim, como objetivo desta pesquisa, investigou-se a organização do trabalho pedagógico do PAP, junto ao aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA), a fim de dar maior visibilidade a essa função.

Para investigar essa questão, tomou-se a rede municipal de Cascavel - PR, como *locus* da pesquisa de campo, tendo em vista dispor desse profissional nas escolas, com função regulamentada pela deliberação nº 01 do Conselho Municipal de Educação (Cascavel, 2018). Entretanto, embora se estabeleça um município como recorte, considera-se que esta parte do todo apresenta as características de grande número das redes educativas municipais no Paraná.

Com relação àqueles com deficiência/necessidades educacionais especiais, do ponto de vista legal, a Resolução 02/2001 (Brasil, 2001) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e prevê serviços de apoio pedagógico nas classes comuns envolvendo, ao mesmo tempo, um professor regular e um professor especializado em Educação Especial (Professor de Apoio Pedagógico - PAP), que atua ao lado do professor regular.

No Paraná, a função do Professor de Apoio Pedagógico já fora implementada pela Deliberação nº 02, em 2003 que ainda rege a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Em seu artigo 13º item IV, prevê em sala de aula, um “professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos” (Paraná, 2003, p. 20).

Na mesma direção do estado do Paraná, o Conselho Municipal de Educação do município *locus* deste estudo, define que alunos com deficiência, precisando de apoio contínuo e intensivo, têm direito ao atendimento pedagógico de um PAP paralelamente ao trabalho do professor regular, podendo frequentar também a Sala de Recursos Multifuncional¹ (SRM).

Na investigação relativa ao estado do conhecimento, tomou-se como critério de inclusão as pesquisas estarem fundamentadas na Psicoogia Histórico-Cultural e voltarem-se ao trabalho pedagógico em sala de aula. Considerando o período de 2015 a 2021, utilizando os descritores “Professor de Apoio Pedagógico” AND “Educação Especial” OR “TEA”, na base de dados Scielo não se encontrou pesquisa alguma. No *Google Scholar* foram encontradas quatro pesquisas utilizando os descritores “Professor de Apoio Pedagógico” e “Psicologia histórico-cultural” (Stepanha, 2017; Szymanski, Stepanha, 2017; Pereira, 2016; Antunes, 2015). Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação - BDTD localizaram-se nove pesquisas, sendo que

¹ Sala de Recursos Multifuncional: espaço pedagógico que oferta Atendimento Educacional Especializado, complementando e/ou suplementando a escolarização do aluno que apresenta Deficiência, TEA, Altas Habilidades ou Superdotação, com equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos específicos.

apenas duas atendiam aos critérios de inclusão (Barbosa, 2018; Prause, 2020), resultando, para análise, seis pesquisas, confirmando-se, portanto, que o tema ainda é pouco estudado.

Frente à escassez bibliográfica, e considerando ser esta uma atividade recentemente objetivada no contexto escolar, e ainda tendo em vista o crescente número de alunos com diagnóstico de TEA em nossas escolas, justifica-se esta pesquisa, norteadas pela questão acerca da organização do trabalho pedagógico do PAP.

Para investigar esse tema, tomou-se como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural por possibilitar uma compreensão das relações sociais como constituintes de cada ser humano, na medida em que o homem não possui uma existência isolada pois, suas formas de existir, as quais constituem sua história, decorrem das apropriações que o cercam, por meio de suas atividades que se constituem em objetivações coletivas na luta pela existência.

[...] A relação entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica geradora da historicidade do gênero humano, não possui uma existência independente da objetivação e da apropriação realizadas pelos indivíduos. Ao contrário, é o conjunto da atividade dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais (Duarte, 2013, p. 53).

Assim, inicia-se o relato desta pesquisa apresentando os principais conceitos da teoria que a sustenta. A seguir, descreve-se o caminho metodológico para coleta dos dados e os resultados obtidos. Finaliza-se apresentando algumas reflexões e sugestões para que o trabalho desenvolvido pelo PAP possa consolidar-se e expandir-se para outros estados brasileiros.

Desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural

Entende-se que o ser da espécie humana, humaniza-se a partir de seu nascimento. E o ato educativo é o processo por meio do qual o homem apropria-se das objetivações humanas à medida em que se apropria dos conhecimentos cotidianos, assim como científicos, técnicos e artísticos que a humanidade vem coletivamente produzindo ao longo de sua história.

As pesquisas realizadas pela Psicologia Histórico-cultural acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) que caracterizam o homem, revelam “[...] uma origem social, tanto na filogênese, como na ontogênese” (Vigotski, 2022, p. 304). Do ponto de vista do desenvolvimento filogenético, na luta pela sobrevivência, foi necessário ao ser humano interagir, modificando seu entorno e se modificando em um processo coletivo, dialético e recíproco. Nesse processo, o homem foi se constituindo, enquanto constituía sua própria existência e seu contexto social, por meio da apropriação das atividades que desenvolvia coletivamente.

Também do ponto de vista ontogenético, o homem foi e vai aprendendo a ser humano com os outros, quer ele tenha algum tipo de deficiência ou não. Nesse processo, as

[...] leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança normal, quanto da criança anormal, são as mesmas na base, assim como as leis na atividade vital, na base, continuam as mesmas, tanto em condições normais quanto em condições doentes de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em geral. (Vigotski, 2022, p. 303).

Porém, há uma diversidade no humano, e cada vez com maior frequência, a escola tem recebido alunos com diagnóstico de Autismo, denominação alterada para Transtorno do Espectro Autista (TEA), pela comunidade médica, a partir de 2014, por envolver uma grande variação com relação às suas possíveis características, classificadas “em dois domínios centrais: 1) referentes à comunicação oral e à interação social, e 2) referentes a padrões repetitivos e restritivos de comportamentos, interesses e atividades” (APA, 2014, p. 809).

O diagnóstico relativo ao TEA, ainda é realizado por meio da observação e avaliação subjetiva do comportamento, cujas características manifestam-se em múltiplos contextos e variam de uma pessoa para outra (Grandin, 2018). Podem apresentar interesse intenso por algum assunto ou atividade – hiperfoco – e simultaneamente, desinteressarem-se por quaisquer outros. Em geral, pouco interagem com as pessoas ao redor, procuram isolar-se, evitam o olhar, e costumam apresentar atos repetitivos ou estereotipados. Em cerca de 50% dos casos, apresentam comorbidades, frequentemente com a Deficiência Intelectual (Rodrigues; Domiciano; Emerich-Geraldo, 2018).

À escola, cabe possibilitar ao aluno que acolhe, com ou sem TEA, intervir na realidade, à medida em que ele próprio desenvolve a “verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas, etc.” (Martins, 2007, p. 25) com finalidade emancipatória.

Dessa forma, a função social da escola não se centraliza no campo do cotidiano, e sim na socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, voltados à mais elevada humanização dos alunos, em direção ao humano-genérico. Essa apropriação não é espontânea, a educação escolar ao trabalhar os conteúdos de forma intencional, consciente e planejada, possibilita ao aluno apropriar-se dos conceitos/habilidades necessários à sua vivência coletiva.

Entretanto, como as características do desenvolvimento atípico, que se desviam da norma, apresentam peculiaridades específicas e se inserem em situações que também diferem, cada caso adquire expressões qualitativa e quantitativamente próprias. Por isso, além do estabelecimento das regularidades gerais é necessário investigar as idiosincrasias de cada aluno, o que dificulta a discussão da práxis pedagógica. Como Vigotski (2022, p. 241) alerta:

[...] estudar apenas um defeito² na criança anormal não demonstra nada ao psicólogo; deve-se indicar o grau de compensação desse defeito, mostrar quais linhas segue a criação de formas de conduta que se opõem ao defeito e que intenção tem a criança para compensar as dificuldades que enfrenta.

A análise da criança pelo docente ocorre no cotidiano escolar, e lhe possibilita verificar aspectos do desenvolvimento atual do aluno, isto é, o que ele já domina – seu nível de desenvolvimento real – e quais conceitos ele compreende na relação coletiva com os colegas e o professor – sua zona de desenvolvimento iminente (ZDI) (Prestes, 2021). Ou seja, quais os conceitos a serem trabalhados e qual a abordagem pedagógica mais conveniente em cada caso.

Nesse processo desenvolvem-se as FPS do aluno, possibilitando-lhe avançar na direção da sua humanização e inserção social, e ao mesmo tempo contribuindo no movimento de transformação do humano-genérico, uma vez que “não existe o homem singular, mas o homem singular-particular-universal” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 367).

Como funções psíquicas superiores compreendem-se aquelas eminentemente humanas, por já terem sido – e estarem sendo - transformadas pela cultura como, por exemplo, o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica e a atenção voluntária. A análise do processo histórico do desenvolvimento humano revela que o trabalho coletivo exigiu o desenvolvimento da linguagem, a qual possibilitou ao homem representar a realidade, constituindo-se assim, como instrumento para o pensamento. Assim,

[...]cada uma delas subordina-se rigorosamente à mesma regularidade. Isto é, cada função psíquica superior manifesta-se no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes: primeiramente, como função da conduta coletiva, como uma forma de colaboração ou de interação, como um meio da adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, a seguir, na segunda vez, como um modo de conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interior de conduta, ou seja, como uma categoria intrapsicológica (Vigotski, 2022, p. 304-305).

Por esse motivo, para captar como estão se estruturando as FPS do aluno com desenvolvimento atípico, Vigotski (2022, p. 305) recomenda que se observe “a transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais de conduta”. Portanto, no processo de escolarização, é importante o planejamento de tarefas coletivas, que insiram o aluno com TEA, em atividades que promoverão o pensamento lógico, o controle da conduta e a ação voluntária as quais exigem a representação mental da realidade, seja por imagens, ou palavras.

Sendo assim, com base nos pressupostos da PHC, pode-se afirmar que nos anos iniciais, em relação aos alunos com diagnóstico de TEA - assim como com os demais - é fundamental

² Forma como se referia à época, às características da criança com deficiência intelectual.

o planejamento de atividades coletivas que promovam o processo de apropriação dos signos linguísticos, ou seja, o desenvolvimento tanto da fala receptiva, quanto da fala ativa, uma vez que a ampliação da linguagem oral e a aquisição da linguagem escrita são etapas cruciais no processo de humanização.

Nesse ponto cabem dois destaques. O primeiro esclarece o tipo de conhecimento escolar que promove o desenvolvimento psíquico: elaborado e não espontâneo, sistematizado e não fragmentado, erudito. O segundo destaque diz respeito à importância do processo de apropriação desse conhecimento, tanto na transformação individual do aluno (particular), quanto da espécie humana (universal), pois o singular constrói-se na medida em que o sujeito (particular) se apropria do universal, ao mesmo tempo em que o universal concretiza-se no singular, mediado pelo sujeito (Saviani, 2021a).

Entretanto, em decorrência das discrepâncias sociais particulares, características do modo de produção capitalista, as alternativas de interação social são muito desiguais, gerando possibilidades de humanização singulares também muito desiguais. A escola, ao propor-se a assegurar a apropriação do conhecimento científico a todos que acolhe, possibilita-lhes analisar e atuar na prática social, contribuindo para equalizar o acesso a essas oportunidades de humanização, ainda que esse processo esteja submetido às relações de produção mais amplas.

Para refletir sobre o trabalho do PAP na escolarização do aluno com indicativo de TEA e considerando que, na perspectiva teórica apresentada, a análise de uma questão envolve a articulação entre os pressupostos que a sustentam e a forma como se materializam, apresenta-se, a seguir, os procedimentos para obter e analisar os aspectos que constituem essa função.

Procedimentos, instrumentos e sujeitos da pesquisa

Investigou-se³ a organização do trabalho pedagógico do PAP, em um município do Oeste do Paraná, a fim de dar maior visibilidade a essa função e verificar sua relevância no desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA. Escolheu-se o TEA como foco do trabalho do PAP, tendo em vista o crescente número de alunos com esse indicativo de diagnóstico.

Para seleção das escolas a serem investigadas, localizaram-se as 32 escolas da rede municipal que atendiam alunos com TEA, as quais foram divididas por região (Norte, Sul, Leste, Oeste, Centro). Para escolher duas escolas em cada região da cidade, estabeleceu-se como critério as que apresentavam maior quantidade de alunos com TEA e de professores atuando como PAP. A coleta de dados ocorreu em dez escolas municipais, nas quais 30 alunos

³ A pesquisa de campo foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o número 93754518.8.0000.0107.

com TEA estavam matriculados. As dez escolas selecionadas correspondem a 31% das escolas que poderiam ser investigadas. O total de alunos dessas escolas correspondia a 45% do total de alunos com TEA na rede investigada.

Inicialmente, observou-se durante quatro horas a atuação pedagógica de cada PAP, utilizando-se a técnica de registro contínuo cursivo, a qual consiste em anotar tudo o que está sendo observado, sendo indicada no estudo preliminar de um problema (Danna; Matos, 1999).

Ainda, para coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos, roteiro de entrevista e questionário. De acordo com Marconi e Lakatos (2022) a entrevista é uma forma de coleta de dados que exige prévia organização, ocorre de forma direta entre o pesquisador e o entrevistado, almejando colher elementos sobre a temática investigada. E o questionário é organizado com uma sequência de perguntas respondidas por escrito, na ausência do pesquisador.

Foram entrevistados 15 Professores de Apoio Pedagógico individualmente, com roteiro semiestruturado, norteado pelos objetivos da investigação. Enviou-se, ainda, um questionário ao Coordenador Pedagógico, responsável pelo Setor da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, no município pesquisado.

Para análise dos dados tomou-se como base as transcrições na íntegra das entrevistas gravadas, ratificadas por meio do estudo do registro das observações. Foram utilizados níveis múltiplos de análise (Creswell; Clark, 2018). Um nível focou nos dados numéricos da amostra, para análise quantitativa, utilizando cálculo percentual e médias. E outro voltou-se à análise qualitativa, buscando-se estabelecer as categorias com base em Minayo (2009).

Cada um dos eixos foi primeiramente conceituado, para então se discorrer sobre os dados qualitativos (subcategorias) e quantitativos (informações numéricas) associados à temática. Após a classificação das respostas docentes, efetuou-se a síntese descritiva e analítica dos resultados da categorização, trazendo excertos dos professores para esclarecer cada categoria. Satisfeitos os passos iniciais dos dois níveis, os dados foram discutidos e analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Os PAPs foram nomeados pela letra P seguindo sequência numérica e o Coordenador Pedagógico Municipal nomeado por CP. Entre os professores pesquisados predominavam mulheres (93%). A faixa etária situou-se entre 21 e 50 anos, sendo 67% com mais de 31 anos e 33% entre 21 e 30 anos. A idade média dos pesquisados foi de 36 anos.

Apesar de 80% dos professores lecionarem há mais de seis anos, o mesmo não ocorria com relação à experiência profissional no atendimento de alunos com TEA, pois 93% atuavam há menos de cinco anos como PAP, dos quais 60% há menos de um ano. De tal modo, apenas 7% atendiam alunos com TEA há mais de seis anos.

A carga horária semanal dos PAPs era de 40 horas (77%) ou 20 horas (23%). Todos tinham pelo menos um vínculo de concurso público, pertencendo ao quadro próprio do magistério. Quanto à formação acadêmica, 93% tinham ensino superior completo, sendo 79% graduados em Pedagogia, 80% pós-graduados em nível de especialização, dos quais 40% na Área de Educação Especial e 40% em outras áreas.

Já a Coordenadora Pedagógica trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, no setor de Educação Especial há sete anos. Com 46 anos de idade, há 21 anos concursada para o quadro do magistério, sua carga horária era de 40 horas semanais. Coursou o magistério no Ensino Médio, além de obter licenciatura em História e especializar-se em Educação Especial em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Resultados da Pesquisa

Para a análise qualitativa temática/categorial (Minayo, 2009) tomou-se, como central, o tema da pesquisa: “Organização do trabalho do PAP” e, com base na reflexão sobre os objetivos, organizou-se todo o material, em um primeiro momento, dividindo-o em partes, relacionando-as por proximidade de assuntos, procurando identificar tendências e padrões relevantes sobre os dados coletados. Assim, estabeleceram-se duas categorias para análise:

a) Organização do ensino pelo PAP, dividida em quatro subcategorias: relação entre os conceitos trabalhados pelo professor regular e os conceitos trabalhados pelo PAP; recursos de apoio; adaptações e práticas pedagógicas; e avaliações.

b) Organização do trabalho escolar, dividida em duas subcategorias: hora-atividade docente e fontes utilizadas pelos PAPs como apoio didático pedagógico.

A seguir, apresentam-se os dados referentes à primeira categoria.

Organização do Ensino pelo PAP

A organização do ensino evidencia a maneira como o PAP exerce a docência para que o aluno com TEA se aproprie dos conceitos científicos. Atender a esse aluno exige refletir sobre suas particularidades e o papel da escola em seu desenvolvimento.

A compreensão, por parte do professor, sobre como ocorre o desenvolvimento do aluno, para então direcionar os encaminhamentos pedagógicos é fundamental para que esse processo não caminhe à deriva. Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser analisado refere-se à observação, pelo professor, do nível de desenvolvimento do aluno.

Essa observação envolve compreender até onde as funções psicológicas do aluno se

desenvolveram, permitindo-lhe realizar suas tarefas sem auxílio e com autonomia, o que corresponde a seu nível de desenvolvimento real. E possibilitar ao aluno com indicativo de TEA, estabelecer relações de convivência com colegas em tarefas coletivas, nas quais ocorra um diálogo, uma comunicação autêntica que lhe permita compreender a forma de agir e pensar do outro (Tunes; Prestes, 2022), o que corresponde a promover seu nível de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2022).

Prestes (2021) destaca que essa zona de desenvolvimento não se restringe às tarefas escolares. Na verdade, durante toda a vida apresenta-se uma zona de desenvolvimento iminente, isto é, uma faixa na qual se pode aprender e ampliar as possibilidades de interação na prática social, desde que se tenha o apoio de outros seres humanos em atividades coletivas. Trata-se de desenvolver as funções psicológicas superiores, isto é, as funções simbólicas que distinguem o homem dos demais animais, como: percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem.

Nesse sentido, na **primeira subcategoria** analisou-se a relação entre os conceitos trabalhados pelo professor regular e os conceitos trabalhados pelo PAP, em sala de aula. A resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e prevê em seu artigo 8º que:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...] (Brasil, 2001).

Segundo a Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, no início do ano é enviado, à escola, um roteiro para planejamento semanal das atividades do PAP, o qual contém: disciplina (componente curricular), conteúdo, atividade do ensino regular, objetivos, atividades adaptadas, recursos didáticos, avaliação e campo para observações.

A investigação a respeito da sincronia entre os conceitos trabalhados pelos professores PAP e os conceitos trabalhados pelos professores do ensino comum revelou que 80% dos PAPs realizavam adaptações a partir do que a professora regente planejava para a turma. Os 20% restantes trabalhavam a partir: ou do interesse do aluno, mas seguindo o que o professor regente planejara; ou do que conseguiam adaptar no momento da aula, pois geralmente, nesses casos, os conteúdos não eram informados com antecedência; ou ainda, somente no interesse do aluno:

Então a professora faz o planejamento dela e me passa. [...] tento usar algumas coisas que acontecem, por exemplo agora ele está apaixonado por uma colega da turma,

então [...] ele quer escrever um poema uma cartinha para ela, então eu uso isso para fazer com que ele se interesse pelo que eu quero fazer [...] (P1).

Destaca-se a preocupação da PAP, no sentido de tornar a escrita uma necessidade pessoal para o aluno, o que lhe confere um sentido e o leva a buscar o que precisa para aprender a escrever. Entende-se, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que a apropriação da leitura e da escrita é um componente curricular da maior importância no processo de humanização do aluno, trazendo a ele novas possibilidades para ampliar todas suas FPS.

Observou-se, em alguns casos, um trabalho dissociado entre a professora regente, a PAP e os professores dos demais componentes curriculares:

[...] as [professoras que atendem a turma no dia] da hora-atividade [da professora regente] fazem a hora [atividade] delas na sexta para preparar a aula e na segunda já entram em sala. Eu não consigo adaptar e elas mesmas não adaptam para interagirem [com o aluno]. Parece que o aluno é meu. Então tem que ser construído na escola essa consciência de que o aluno é da escola que ele não é 100% só da PAP [...] (P15).

Uma preocupação necessária ao professor regente, ao elaborar o planejamento, consiste na integração do aluno com TEA em tarefas coletivas, as quais promovam a interação necessária ao desenvolvimento psíquico, compromisso que não é exclusivo do PAP. Entretanto, pôde-se notar algum avanço quando ocorre o trabalho colaborativo:

[...] a professora regente geralmente passa os conteúdos que ela vai trabalhar e eu vou adaptando, geralmente quando chego na sala já tenho o conteúdo adaptado [...] (P7).
[...] [na] parte teórica quando ela [a professora regente] está explicando, [...] que ele esteja ouvindo, ele fica olhando pelo menos, percebo que ele não pega todo o conhecimento, mas uma boa parte, quando trabalhado na oralidade ele compreende, apesar da dificuldade em estar registrando, mas eu trabalho os mesmos conteúdos que a professora, adaptando a partir das dificuldades que ele tenha (P11).

No período escolar, o processo pedagógico voltado à apropriação dos conceitos científicos produzidos historicamente pela espécie humana, promove o desenvolvimento dessas funções psicológicas. Assim, a aquisição desse saber sistematizado é fundamental para o processo de humanização do aluno, com ou sem TEA, contribuindo para sua ascensão ao ser humano genérico.

Ressalta-se que o processo pedagógico é intencional e exige que o professor esteja constantemente avaliando o desenvolvimento do aluno na direção do pensamento teórico, isto é, à apropriação dos conceitos científicos. Esse é um aspecto importante para o desenvolvimento, de todos os que chegam à escola e mais especificamente, do aluno com TEA.

Portanto, uma das funções do PAP ao organizar o ensino é conhecer o seu aluno e o modo como ele aprende promovendo as adequações necessárias. Assim, a **segunda subcategoria** referiu-se às adaptações curriculares:

[...] respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor (Brasil, 2000, p. 8-9).

Para alguns professores, este conceito de adaptação curricular não estava claro, pois realizavam adaptações, mas afirmavam que não as faziam. Por exemplo:

Eu não faço necessariamente nenhuma adaptação [...], eu agrego alguns encaminhamentos por meio de jogos, de atividades ou retomando os conteúdos, relendo, reproduzindo oralmente as palavras, tudo aquilo que foi dito eu retomo, [...] reforço os fonemas, a sonorização, repito muito com ele, peço para ele repetir, [...] acrescento algumas atividades extras, porque muitas vezes ele vai além dos outros. [...]. Nem tudo que se trabalha é abstraído [por] ele com a mesma facilidade que os outros, por essa dificuldade que ele tem na conservação, então mais essa questão da retomada e não da adaptação do conteúdo que a professora regente trabalha (P10).

Com fundamento no conceito de adaptação pode-se inferir, a partir dos relatos dos PAPs, que 100% a realizavam de alguma forma, mesmo não a reconhecendo. Mas 27% não recebiam com antecedência o conteúdo de todas as disciplinas, ou o aluno não aceitava o que a professora regente estava trabalhando com a turma, como é o caso de P2:

Já tentamos [adaptar atividades], [...] mas ele não aceita fazer nada, nem que se peça, nem que se imponha, [...] já tentamos trabalhar de forma adaptada com conteúdo da professora, já tentamos trabalhar jogos [...] com *Iped*, com *notebook*, tentamos diversos outros materiais, [...], quando ele diz, não, é não, e se você perguntar, não é nem forçar, mas se você tentar mostrar o lado bom, ele acaba entrando em crise e acarreta diversas situações na sala que hoje nós já evitamos [...] (P2).

Embora as adaptações curriculares de 13,5% professores ainda não lhes sejam satisfatórias, conforme eles mesmos apontaram, 86,5% consideram-se satisfeitos:

[...] [Ele] é excelente, então poucas coisas que eu tenho que adaptar, [...] a professora regente [...] sempre que ela está pensando no que vai trabalhar, me pergunta: [...] Será que o [aluno] vai conseguir? [...] até na hora de fazer o diário, o planejamento semanário, a gente está conversando e está trocando as informações [...] (P6).
[...] a professora passa os conteúdos e eu preparo os materiais [...], tenho material de recorte na sala, ele é bastante visual, e com ele funciona muito a representação, então tudo o que vou fazer por exemplo: matemática a partir de representação, tudo uma questão visual, você tem que separar todos os elementos, demorei para ver. Bastante atividade ele não fez justamente porque foi difícil perceber a forma como ele ia compreender. [...] Nem sempre o professor consegue manter o diário em dia para eu

pegar antes, então eu preciso na sala de um armário onde eu tenha material disponível para fazer esse trabalho de recorte, de visualização [...] (P14).

É importante destacar o quanto os PAPs revelam estar em sintonia afetiva com o aluno com indicativo de TEA. Na perspectiva da PHC, o afetivo e o cognitivo são indissociáveis, e essa relação é fundamental em qualquer trabalho pedagógico. E mais ainda – se é que se pode medir afeto – ao envolver crianças já fragilizadas por suas condições pessoais. Ao mesmo tempo, os depoimentos dos PAPs expressam um comprometimento com a aprendizagem efetiva de seus alunos, na busca de orientação e de fontes alternativas de informação, realçando-se a intencionalidade necessária no processo de ensino.

As adaptações curriculares envolvem jogos, utilização de imagens, tarefas mais objetivas, enfim, formas de viabilizar a apropriação do conhecimento científico, as quais precisam permitir modificações para se adequarem às idiossincrasias do aluno com TEA. Um armário em sala evitaria que a professora se deslocasse para buscar material pedagógico alternativo, muitas vezes imprevisível *a priori*, pois se o aluno não compreende por meio de um recurso, outros podem ser utilizados.

O trabalho docente exige um planejamento prévio, o qual é orientado por uma intencionalidade que exige organização. Mas esse planejamento é suficientemente flexível para que o professor, ao ver que um caminho não funciona, busque no momento outras formas de viabilizar ao aluno atingir o objetivo do trabalho pedagógico.

A **terceira subcategoria** analisada envolveu os recursos pedagógicos utilizados para sistematizar os conteúdos escolares. Todos utilizavam recursos pedagógicos e ressaltaram sua importância para que o aluno compreendesse o que estava sendo trabalhado.

[...] em relação a trabalhar com autismo eu acho que os recursos são fundamentais, porque se você não tem recurso, você praticamente não consegue adaptar as atividades, principalmente na matemática, se eu não tiver o material concreto para ele manipular, ele não consegue contar no dedinho, então desde o primeiro ano, é trabalhado com o material dourado a questão das operações [...] (P9).

Cumpram-se destacar que a Psicologia Histórico-Cultural tem como pressuposto para o uso de materiais manipuláveis a condição de que atuem como instrumentos de mediação sócio, nos processos pedagógicos. Essa orientação torna-se particularmente importante, quando se trata de estudantes com TEA, os quais apresentam, muitas vezes, dificuldades na comunicação social, que se acentuam quanto maior o comprometimento cognitivo do aluno.

Quem media é o signo, e o domínio do sistema de linguagem garante o salto do conhecimento sensorial ao racional. A aquisição dos signos linguísticos permite ao sujeito ultrapassar os limites da compreensão imediata, transmitir informações, tanto as atuais quanto

as acumuladas ao longo de muitas gerações, favorecendo o desenvolvimento mental. Assim, mesmo que o aluno apresente sintomas muito intensos nas áreas afetadas, aprender o nome de novos objetos, permite-lhe enquadrar gradativamente esses objetos em categorias. E ao alterar a linguagem - que medeia a percepção humana - estará, nesse movimento, alterando a ordenação das percepções do mundo, pois “as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais de consciência que refletem o mundo exterior” (Luria, 2013, p. 24).

A partir do discurso docente foram elencados 38 recursos, classificados nas seguintes categorias: tecnologias, jogos, materiais pedagógicos, material tátil, materiais e atividade para socialização e materiais visuais, descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Recursos Utilizados pelos PAPs com alunos com

Categorias	Recursos	Total
<u>Tecnologias</u>	Computador Tablet Iped	27%
<u>Jogos</u>	Bingo Jogo da memória Jogos diversos/quebra-cabeça Jogos com números e numerais	47%
<u>Materiais Pedagógicos</u>	Alfabeto móvel/ e em EVA Atividades em EVA Atividades impressas Balança de cozinha Blocos lógicos Colagens e colagem com velcro, Construção de relógio Cruzadinha Desenhos/ ilustrações/ figuras/ imagens Dinheirinho Fantoche Fichas de palavra Lápis de cor Letras e livros para recorte Livro para leitura Material ampliado com contornos grossos Material dourado e material concreto/manipulável* Quadro com pincel Reta numerada Tabela de numerais Tablado de elevação Telefone de PVC	100%
<u>Material tátil</u>	Atividade de coordenação motora fina. Atividades de textura Material sensorial e em relevo	13%
<u>Materiais/ atividades para socialização</u>	Atividades em grupo Brinquedos Massinha Pecinha (lego)	27%
<u>Materiais visuais</u>	Espelho Material Visual (diferentes formas de trabalhar co aspectos visuais)	27%

*Material manipulável envolve materiais como: dado, tampinhas, palito de picolé, dados/cubos pedagógicos com figuras e ou palavras para produção textual

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pelas autoras (2020).

Os dados coletados revelam que os professores reconhecem a importância de instrumentos adequados para a apropriação signífica referente aos conteúdos curriculares. Para

favorecer essa apropriação, os professores utilizavam material particular (40%); realizavam buscas em *sites* (27%) e recorriam a empréstimo de materiais com outros colegas (20%).

Tem na escola bastante material, [...] uso até menos do que poderia [...] (P8).
Alguns nós produzimos, outros utilizamos da sala mesmo, [outros] pegamos da Sala de Recursos [Multifuncional], [...] pego jogos também [...], e a cada uma [ou] duas semanas eu troco esses materiais, dependendo de como consegui utilizá-los [...] (P10).

P10 utiliza os materiais da Sala de Recursos Multifuncional, na qual é professora em outro período. Mas, alguns professores PAP não têm o mesmo acesso:

[...]a maioria dos recursos vem para sala multifuncional. Então não vem muita coisa pra gente, o que é possível a diretora tenta arrumar, mas não tem muita possibilidade, porque são muitos alunos, muitas professoras precisando de muitas coisas, então [...] eu geralmente monto [...], preciso de um EVA, não tem, a diretora compra, preciso de tampinha, os professores ajudam a recolher, é um grupo bem participativo em relação a isso. Agora [...] [aos] materiais que tem valor, a gente não tem acesso (P7).

O discurso de P7 sugere que os recursos pedagógicos enviados pelo município ou pelo governo federal, muitos com alto valor financeiro, só podem ser usados na SRM, o que dificulta o seu acesso ao PAP, o qual trabalha somente na sala de ensino regular. Porém, nota-se a diversidade de recursos, aos quais 100% dos PAPs têm acesso na própria escola.

No trabalho pedagógico envolvendo alunos com TEA, ressalta-se a importância de que se superem os limites sensorio-motores característicos dos processos elementares, tais como recortes ou dobraduras. É necessário formar conceitos para possibilitar a superação relativa à insuficiência de representações, o que aponta para a justa complexidade da tarefa proposta ao aluno, respeitando sua ZDI e promovendo o desenvolvimento de suas FPSs (Vigotski, 2022).

A **quarta subcategoria** destacada refere-se à avaliação dos conteúdos curriculares. Segundo os dados levantados, 87% dos professores aplicam a mesma avaliação que a turma irá fazer, realizando adaptações quando necessário:

[A avaliação] é no mesmo dia, até para ele se sentir fazendo parte da turma, [...] então eu tento fazer tudo junto para ele seguir a rotina da turma [...] (P7).

Constatou-se que frequentemente, o aluno com indicativo de TEA quer que sua avaliação acompanhe a rotina da turma, e gradativamente ele pode ser preparado para entender que, embora sobre o mesmo conteúdo, sua avaliação está diferente por estar mais adequada às suas necessidades específicas.

Muitas vezes, o PAP não está preparado e não sabe como auxiliar, sente-se abandonado. A situação mais complexa se observa quando o aluno apresenta sintomas graves:

A avaliação dos conteúdos é bem difícil, porque ele não aceita ser questionado, não tem como ficar perguntando ele não responde [...] você tem que acompanhar o dia a dia dele e vendo conforme vai andando [...] para descobrir algumas coisas. A gente não tem uma avaliação bem precisa dele porque ele não gosta de escrever [...] (P2).

Esse aluno não registra, todavia, sua avaliação não precisa ser escrita, pode ser registrada pelo professor por meio de fotos, à medida em que o aluno vai manipulando os materiais de acordo com a tarefa avaliativa. Por exemplo, em uma atividade na qual é para escrever o nome de alimentos doces e salgados, pode-se apresentar-lhe figuras para que ele as separe.

O ponto essencial é que o desenvolvimento insuficiente dos processos superiores está condicionado não de forma primária, mas secundária, pelo defeito e, portanto é o elo que representa o ponto fraco de toda a cadeia de sintomas da criança anormal; por essa razão é o lugar para o qual devem ser dirigidos todos os esforços da educação, com o fim de romper a corrente no ponto mais fraco (Vigotski, 2022, p. 316)

Verifica-se a necessidade de um apoio, principalmente nesses casos com sintomas mais acentuados, para que o professor compreenda o processo de mediação signica necessária, no qual ele é o principal elemento organizador. Dessa forma, o professor poderá dar ao aluno o tempo necessário para evoluir conforme seu próprio ritmo, além de possibilitar, ao docente, calma e energia para prosseguir, mesmo diante dos pequenos avanços discentes.

Enfim, quanto à organização do ensino, primeira categoria analisada, constatou-se que os PAPs procuravam trabalhar com os mesmos conceitos abordados pelos professores regentes, exceto quando não lhes era disponibilizado o acesso ao planejamento desses regentes com antecedência, ou nos casos com sintomas mais graves. Os PAPs revelaram fazer as adaptações curriculares necessárias, tanto no decorrer das tarefas quanto no processo avaliativo, no qual 87% afirmaram acompanhar a avaliação do professor regente.

Organização do Trabalho Escolar

A segunda categoria analisada refere-se à forma como o trabalho pedagógico organiza-se em relação ao movimento da escola como um todo. Uma **primeira subcategoria** refere-se à hora-atividade docente, momento no qual o professor não estando em aula, pode refletir e planejar as ações e operações desenvolvidas na organização do ensino. A hora-atividade docente é uma política pública conquistada por árduas lutas da categoria para incorporação, ao trabalho remunerado das horas utilizadas para pesquisa, organização e planejamento do processo de ensino, correção das avaliações dos alunos, participação em cursos de formação continuada e outras atividades necessárias ao processo pedagógico. Anteriormente, essas atividades eram realizadas pelo professor fora de seu horário de expediente.

Essa conquista, incorporada legalmente às atribuições do professor PAP (Art. 38 da Deliberação CME Nº 01/2018 da Lei Nº 6.445/2014), destaca que parte de sua carga horária (50% de 33%) deve corresponder ao planejamento em conjunto do trabalho pedagógico com o professor regente (Cascavel, 2014). Cada unidade escolar, por meio da equipe pedagógica e administrativa, fica responsável por organizar esse cronograma.

Os resultados podem ser resumidos em três situações: a primeira indica que 60% dos PAPs e professores regentes das turmas realizavam a hora-atividade nos mesmos horários. Desses 60 %, 27% cumpriam-na para além do que determina a respectiva portaria. Na segunda situação, 13% dos PAP não realizavam a hora-atividade nos mesmos horários que o professor regente, não possibilitando a necessária articulação entre esses profissionais, desrespeitando a deliberação oficial. Na terceira situação, 27% dos PAPs não especificaram se a hora-atividade ocorria concomitantemente à do professor regente, e o discurso docente não revelava uma discussão sistemática sobre a articulação do processo pedagógico. Como expressa P11:

Normalmente consigo ver o planejamento que a professora faz na hora-atividade [...]. Na hora-atividade eu faço esse momento de leitura e de organização da aula (P11).

A hora-atividade representa uma possibilidade fundamental para o diálogo entre o professor regente e o PAP, pois para planejar sua intervenção e organizar o ensino com qualidade, contemplando as especificidades do aluno com TEA, é importante que o PAP tenha acesso aos conteúdos propostos pelo professor regente com antecedência. O planejamento - movimento imprescindível para evitar improvisações muitas vezes desastrosas ou inócuas - exige que esses profissionais reservem tempo e espaço para esse trabalho coletivo e sistematicamente articulado.

Concorda-se com Barbosa (2018), quanto à necessidade de elaboração de um plano educacional individualizado, de acordo com o currículo comum, desenvolvido em conjunto, possibilitando a articulação docente. Entende-se que a organização coletiva das horas-atividade se refere à dinâmica da escola como um todo e dessa forma deve ser encarada pela equipe técnico-administrativa e docente da escola.

Na **segunda subcategoria** investigada, relativa às fontes utilizadas pelos PAPs para buscar apoio didático pedagógico na elaboração do planejamento, 80% responderam que recorriam à Coordenação Pedagógica Escolar. Os demais recorriam a colegas de trabalho como a professora da SRM e do Reforço Escolar (P3, P5 e P6), buscavam no currículo da rede pública investigada (P3) e/ou recorriam a livros (P3, P5 e P11).

Os professores P7, P6 e P13 indicaram buscar aprimoramento profissional em formações. Entretanto, os dados revelam que essas formações muitas vezes são generalizadas, e as voltadas às especificidades dos alunos que os PAPs orientam, raramente ocorrem.

Nem sempre os professores recebem o apoio necessário, como revela P15:

Então eu pedi para coordenação, para direção também, para adquirir [...] brinquedos pedagógicos para estimular ele, mas só foi adquirido o *tablet*, [...] com a verba do PDDE⁴. Mas da questão de oferecer recursos de sugestões, nunca ninguém me oferece, está lá no pré-conselho lá lindo aquele monte de sugestão embaixo, que é um recorte e cola, mas não condiz, leitura só as leituras que a SEMED mandou [...] (P15).

P15 ainda queria ir buscar subsídios na APAE⁵, entretanto, não lhe foi possibilitada essa oportunidade:

[...] então eu pedi várias vezes e acabei até mandando um e-mail para depois provar que tive interesse de ir pra APAE saber como que eles ensinam, por mais que eu sei que não condiz com a realidade do município, [...], ninguém deu retorno. [...] Também achava muito importante a T.O. falar comigo pra questão de adaptar, porque ele usava óculos, tem 10° e nunca ninguém falou se tem que ampliar [...]. Sempre questiono fica uma coisa chata, que você estava pedindo, parei de ficar pedindo [...] a minha parte eu fiz, só que chega uma hora que você desanima, [...] é só eu por mim mesma (P15).

Quando não há articulação entre o PAP e o conjunto dos professores da escola como um todo - não apenas com o professor regente - sua busca por orientação é muitas vezes solitária:

Eu acho que falta muito apoio. [...] vou cobrar da coordenação da escola? Não sei se é da escola que a gente tem que cobrar. Os alunos são nossos porque eles estão aqui, mas eles são da rede também, [...], quem que coordena ... como que tem que fazer [...] eu que corro atrás para saber como é que eu vou trabalhar com essa criança [...] (P14).

Ressalte-se, entretanto, que há professores que superam a falta de apoio da equipe pedagógica em algumas escolas, aproveitando a hora-atividade para pesquisa, leitura, aprofundando a compreensão da fundamentação teórica e produzindo materiais pedagógicos.

[...] eu pesquisei muito em internet, [...]. Eu fui lá entender o que que era autismo leve, o Asperger, o grave. Como funcionava a avaliação, a questão de sala de aula, os professores, ali nos PDF de teses até de mestrado e doutorado [...] (P3).

Enquanto 27% não responderam, 73% dos PAPs consideram que os subsídios teórico-metodológicos que recebem contribuem para a organização do ensino:

[...] eu não tenho a formação, então me ajudou bastante [...] (P5).

⁴ Programa Dinheiro Direto na Escola, subsidiado pelo Governo Federal.

⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

[...] contribui muito [...], muitas coisas que eles trazem eu consigo desenvolver na sala de aula, a máquina de somar nós conseguimos ajudar outras crianças dentro da sala, [...] que também tinham dificuldade e conseguiram se apropriar (P6).

Nota-se que, apesar de os PAPs pertencerem à mesma rede pública, existem diferenças em relação à forma como a escola organiza e direciona o trabalho pedagógico do professor, pois há escolas que lhes proporcionam suporte pedagógico consistente, outras nem tanto, ou não oferecem nenhum apoio para que o professor aperfeiçoe a sua docência.

As dificuldades apresentadas poderiam ser minimizadas por meio do trabalho colaborativo, ou seja, promover na escola tempo e espaço para que os professores pudessem se organizar, para desenvolverem um

[...] conjunto de ações, que pressupõem o trabalho ombreado, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial, e do ensino comum, reiterando o trabalho docente como atividade consciente, humanizadora e coletiva, que deve ser fortalecida pela equipe pedagógica escolar, para assim tornar-se instrumento indispensável ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE (Teixeira; Szymanski, 2021).

Apesar de realizar o atendimento de apoio pedagógico mais diretamente, o PAP não pode ser considerado o único responsável pelo processo de escolarização. Assim, faz-se necessário que tanto a equipe escolar como a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação forneçam ao professor subsídios teórico-metodológicos, com relação à Psicologia Histórico-Cultural, teoria adotada pela rede para fundamentar o currículo municipal.

Conclusões

Indagou-se, nesta pesquisa, como se organiza o trabalho do PAP, função relativamente recente e sobre a qual foram encontradas poucas pesquisas nas bases de dados SCIELO, *Google Scholar* e BDTD, das quais somente seis fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural.

Para responder a essa questão, tomou-se por base a rede de ensino de um município do oeste do Paraná, na qual os PAPs são professores de apoio pedagógico que atuam na sala de aula comum concomitantemente ao professor regente, acompanhando os alunos que necessitam de apoio intenso e contínuo. Nesta pesquisa optou-se pelos que acompanhavam alunos com Transtorno do Espectro Autista, os quais foram entrevistados e observaram-se suas ações pedagógicas: se abordavam os mesmos conceitos científicos propostos pelo professor regente com as necessárias adaptações, quais os encaminhamentos e recursos utilizados, como conduziam o processo avaliativo, e se consideravam seu trabalho efetivo e adequado.

Pode-se afirmar que 100% dos professores entrevistados compreendem a importância da integração entre o aluno com TEA e seus pares, e realizam alguma forma de adaptação dos conteúdos, ainda que o conceito de adaptação não fosse claro para todos. Verificou-se que, na rede de ensino municipal pesquisada, 83% dos PAPs consideram muito importante a inclusão, para a qual os dados revelaram ações pedagógicas adequadas, com poucas exceções, as quais não dependiam da organização individual do docente, e sim da organização da escola. Os resultados revelaram, ainda, que 87% dos professores afirmaram avaliar os mesmos conteúdos/conceitos e respeitar a mesma data, acompanhando a turma. Essa sincronia, apoia-se no diálogo possível a partir do respeito à hora-atividade, tanto do PAP quanto do professor regente.

A inclusão do aluno com TEA na escola regular pode ser constatada ao se observar que os PAPs abordam os conteúdos/conceitos sistematizados ao mesmo tempo em que o professor regente os trabalha com a turma. Essa atuação vai no sentido oposto ao da proposta segregacionista aprovada pelo Decreto Nº 10.502 (Brasil, 2020), recentemente promulgada pelo governo federal, a qual propõe que os alunos com TEA sejam atendidos em escolas específicas afastados dos demais, o que se entende como um retrocesso, considerando a importância da interação social para o processo de humanização/ escolarização do aluno com ou sem TEA.

Na organização do ensino, é promissor observar que 100% dos PAPs entrevistados compreendem a importância da utilização de recursos que facilitem aos alunos a apropriação dos conceitos científicos, e assim ampliam a possibilidade de atender às singularidades dos alunos com TEA. Com esse objetivo, e tendo em vista que a dificuldade na comunicação social é uma das características frequentes nesses casos, é fundamental a compreensão docente acerca de que os instrumentos mediadores são apenas instrumentos, isto é, portam os signos que possibilitarão o processo de mediação necessária à apropriação dos conceitos científicos, somente quando inseridos em um movimento recíproco de interação.

Setenta e três por cento dos 80% de PAPs que declararam receber apoio da coordenação pedagógica, o consideram satisfatório. Também, como fontes para consulta, 20% buscam apoio na internet, em livros, no currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel ou com os colegas de trabalho como a professora da SRM ou a do Reforço Escolar. Ainda, 20% revelam que as formações continuadas ofertadas pela mantenedora são generalizadas, e as voltadas para os alunos que os PAP orientam, raramente ocorrem.

Destarte, seria importante que o sistema escolar ofertasse as condições necessárias para que o PAP possa organizar o ensino com qualidade, disponibilizando-lhe formação continuada de acordo com as especificidades dos alunos, orientações, materiais e recursos pedagógicos. Bem como a equipe pedagógica busque caminhos para viabilizar um trabalho colaborativo

articulado, administrando a hora-atividade, promovendo diálogos/reuniões entre todos os professores que trabalham com o aluno com TEA, para que coletivamente busquem meios para superar os desafios existentes e melhorar a atividade de ensino. Esse procedimento escolar, na verdade, é necessário a todos alunos atendidos pela escola, sem distinção.

Observou-se que, mesmo com dúvidas na consecução do processo pedagógico, uma vez que 60% exercem essa atividade há menos de um ano, os Professores de Apoio Pedagógico consideram que a atividade de ensino é o fator determinante para que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos.

A ênfase, no processo escolar das crianças com necessidades educativas especiais, muitas vezes tem sido colocada nos processos elementares relativos ao desenvolvimento dos órgãos dos sentidos ou na coordenação motora. Esses processos, enquanto relativos a sintomas primários, não dependem tanto da interação social para se desenvolverem. No entanto, os dados coletados revelam que é possível e profícuo um trabalho pedagógico com adaptações curriculares, voltado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à apropriação dos conceitos científicos, aspectos cujo desenvolvimento dependerá principalmente de fatores externos que promovam a aprendizagem, fundamentais para o desenvolvimento da criança. O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com autismo é considerado satisfatório por 86,5% dos professores PAPs entrevistados, uma vez que observam o desenvolvimento gradativo da linguagem, da atenção, da memória, enfim o desenvolvimento dos alunos que atendem.

Indo além, a Psicologia Histórico-Cultural sugere a inserção da criança com TEA em tarefas coletivas, em pequenos grupos com as demais, objetivando o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Esse processo direciona a criança para a apropriação do legado cultural produzido historicamente pelo homem, o qual circula nas atividades coletivas sociais de forma intersíquica para que, assim, a apropriação dos conhecimentos científicos possibilite, ao aluno, o desenvolvimento de formas de pensar e lidar com a realidade, as quais ao se tornarem propriedade individual do pensamento da criança, possibilitam-lhe apropriar-se do pensamento teórico, em seu ritmo de desenvolvimento, ampliando suas funções intrapsíquicas.

A práxis docente, como toda a práxis, transforma não apenas o aluno, como também o próprio professor, na medida em que sua experiência docente acumulada, quando fundamentada em uma teoria, lhe permite um movimento constante, por meio do qual essa prática vai sendo revista e novas generalizações teóricas tornam-se possíveis, ao longo de sua carreira.

Os depoimentos dos docentes revelam marcas desse processo, construídas enquanto profissionais de ensino. Assim, considerando a escassez de pesquisas sobre a atuação do PAP,

suas experiências e avaliações constituem um saber importante a ser compartilhado e registrado. Esse saber, ao ser discutido coletivamente, articulado à Psicologia Histórico-Cultural que embasa o currículo, permite incorporar suas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, à luz da compreensão de que a aprendizagem promove o desenvolvimento.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de políticas públicas que atuem no sentido de reduzirem as desigualdades sociais, cujas discrepâncias tendem a se acirrar cada vez mais. Sabe-se que a escola tem um papel equalizador fundamental e pode contribuir para a redução dessas desigualdades, na medida em que a democracia como possibilidade, concretiza-se como realidade ao fim do processo educativo (Saviani, 2021b).

A organização do trabalho pedagógico pelo PAP, parte de sua consciência quanto à função social da escola, possibilitando-lhe criar relações que impulsionam o aluno em desenvolvimento, articulando instrumentos mediadores, materiais e psicológicos, para provocar interações que favoreçam a apropriação discente dos conceitos científicos abordados. Dessa forma, aluno e professor, interagindo no coletivo, poderão gerar ações que os transformem e transformem a realidade.

Na busca de ratificar a importância desse processo de democratização e refletindo sobre a questão central desta pesquisa, finaliza-se apontando a necessidade de que, para o PAP desempenhar sua função, a qual é de fundamental importância para o desenvolvimento escolar dos alunos com autismo, é necessária sua formação pedagógica adequada, contribuindo para a materialização da função social da escola, ao propiciar aos discentes - a todos que chegam à escola, com ou sem TEA - o desenvolvimento do pensamento teórico possibilitado pela apropriação do conhecimento científico e, ou seja, favorecendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, humanizando-os.

Dessa forma, integrando políticas públicas que sustentem o trabalho docente, é importante que, nos processos de formação, sejam inseridos espaços de trocas de experiências sobre essa nova especificidade do trabalho docente como PAP, permitindo que gradativamente esse conhecimento vá se consolidando e expandindo, em um processo contínuo no qual, ao transformar o aluno, o professor se transforma e transforma sua prática.

Referências:

ANTUNES, Clarice Filipin de Castro. **O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos, SP. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 out. 2020.

CASCAVEL (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 6.445, de 29 de setembro de 2014**. Plano de Cargos, Carreiras, Remuneração e Valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel. Cascavel, PR: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2014/645/6445/lei-ordinaria-n-6445-2014-dispoe-sobre-a-reestruturacao-e-gestao-do-plano-de-cargos-carreiras-remuneracao-e-valorizacao-dos-profissionais-do-magisterio-da-rede-publica-municipal-de-ensino-do-municipio-de-cascavel>. Acesso em: 28 out. 2022.

CASCAVEL. (Município). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME nº 01/2018**. Normas complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Cascavel, PR: CME, 2018. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/anexos/2018072615445901.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Plano**. Pesquisa de métodos mistos. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

DANNA, Marilda Fernandes e MATOS, Maria Amélia. **Ensinando observação: uma introdução**. 4. ed. São Paulo: Edicon, 1999.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista**. Tradução de Crsitina Cavalcanti. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 7. ed. São Paulo (SP): Ícone, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto da Observação e Descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 61-77.

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02, de 2 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em:
[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf).
Acesso em: 24 maio 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista-dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

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

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do Espectro Autista**: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semenovich Vigotski no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 12. ed.rev.. Campinas: Autores Asssociados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica Szymanski; STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. A apropriação docente do conceito de autismo e seus reflexos na prática pedagógica. *In: SEMINÁRIO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO*, 4., São Paulo, 2017. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2017, p. 394-409.

TEIXEIRA, Andrise; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 40., Belém, 2021. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2021. Disponível em: <https://search.app/14YjioTV7mGaoJKX7>. Acesso em: 30 maio 2022.

RODRIGUES, Rafaela da Silva; DOMICIANO, Priscila Rodrigues Corbini e EMERICH-GERALDO, Deisy. Deficiência intelectual e transtorno do Espectro Autista: uma revisão da literatura sobre os comportamentos do professor na inclusão escolar. **Cad,Pós-Grad.Distúrb Desenvolv**, v.18, n.2 São Paulo, jul./dez., 2018.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Pontes ou Muralhas: Exame crítico de traduções de conceitos da Teoria Histórico-Cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectología**. Obras completas. Tomo cinco. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Lidia Sica Szymanski. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Pós-doutorado em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP). Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). Contribuição de autoria: escrita, orientação, revisão.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9237911847876411>

Vanessa Fernandez Prause. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD), docente do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel-PR. Contribuição de autoria: investigação e escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9037152337518356>

Como referenciar

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; PRAUSE, Vanessa Fernandez. A organização do trabalho do professor de apoio pedagógico para o ensino do aluno com TEA. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e13557, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.13557