



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO *EM E PARA OS*
DIREITOS HUMANOS, NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL -
EEDH

**A EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES E OS DESAFIOS DA ESCOLA
INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA.**

FABIOLA RIBEIRO PASSOS

BRASÍLIA

2015



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

FABIOLA RIBEIRO PASSOS

**A EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES E OS DESAFIOS DA ESCOLA
INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito para obtenção de título de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural. Orientadora: Professora Doutora Maria Veralice Barroso.

BRASÍLIA

2015

Passos, Fabiola Ribeiro.

A educação dos educadores e os desafios da escola inclusiva para pessoas com transtorno do espectro autista./ Fabiola Ribeiro Passos. – Brasília, 2015.

65 f. : il.

Monografia (especialização) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia – EaD, 2015.

Orientador: Prof. Dra. Maria Veralice Barroso, Instituto de Psicologia.

1. Inclusão Escolar. 2. Transtorno Do Espectro Autista. 3. Formação Continuada. 4. Sociodrama 5. Direitos Humanos.

I. Barroso, Maria Veralice, _orient. II. Título. Doutora pela Universidade de Brasília.

RESUMO

A inclusão educacional é o chão que pisamos ao discutirmos a educação em e para os Direitos Humanos; e a mesma se constrói através da quebra de paradigmas, de recursos de apoio e de uma formação contextualizada e contínua da equipe escolar. Apesar de o autismo ter sido descrito na literatura há mais de sessenta anos, um número relevante de educadores não estão a par de discussões a respeito de sua etiologia ou suas características usuais. Essa pesquisa tem por objetivo refletir sobre a relação entre a formação continuada de educadores baseada em técnicas sociodramáticas e o processo de inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. Para tal foram realizados encontros de formação continuada pautados em sociodrama com 16 Professores das diversas disciplinas ministradas em uma determinada turma do 6º ano (da qual faz parte um aluno com transtorno do espectro autista) na Escola Estadual Pequeno Coração II, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da região de Itaquaquecetuba- SP. As etapas da intervenção corresponderam a quatro encontros sendo o primeiro para entrevista com equipe pedagógica da Unidade Escolar a fim de coletar dados; dois encontros de 90 minutos dedicados à formação através da técnica sociodramática; e o quarto foi dedicação ao compartilhamento dos resultados da intervenção. Podemos considerar essa experiência como o começo de uma discussão sobre o formato das propostas de formação continuada do ponto de vista dos Direitos Humanos. Considerado o breve período em que as técnicas foram aplicadas bem como seu caráter introdutório podemos afirmar que os resultados obtidos foram favoráveis. Os resultados apontam também para a importância de propostas de formação que possibilitem a reflexão sobre as relações estabelecidas e sua importância para o processo educativo, ampliando a análise e construção de estratégias.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Formação continuada. Inclusão educacional. Transtorno do espectro autista. Sociodrama.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1 A formação continuada dos educadores e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	7
1.2 Objetivos	10
1.2.1 Objetivo geral	10
1.2.2 Objetivos específicos	10
1.3 Escolhas metodológicas	11
1.3.1 A Escolha da Amostra	12
a) Quem	12
b) Qual o contexto	12
1.3.2 Quais os meios?	13
a) O que dizem os livros?	13
b) O que vivenciam as pessoas?	13
c) Uma construção dialética	14
2. TEORIAS PARA UMA PRÁTICA POSSÍVEL	15
2.1 Os desafios de uma Educação em e para os Direitos Humanos	15
2.2 A Educação continuada dos Educadores e sua importância na construção de uma escola mais humana	16
2.2.1 Formação de Educadores e Inclusão educacional	18
2.3 Autismo e educação	19
2.4 Sociodrama: uma possibilidade para a formação de educadores	21
2.5 Proposta de intervenção	22
3. RELATO DE UMA VIVÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA	24
3.1 O “Pequeno Coração” e sua grande escola	24
3.1.1 Uma história de muitos alunos	25
3.2 Sociodrama e autismo: relatos dos encontros de formação	27
3.2.1 Primeiros contatos com a equipe pedagógica	27
3.2.2 Primeiro Encontro de formação	30
a) Aquecimento	30
b) Dramatização	32
c) Compartilhamento	33
3.2.3 Segundo Encontro de formação	34
a) Aquecimento	34
b) Dramatização	34
c) Compartilhamento	35
3.2.4 Avaliação dos encontros e resultados	36
a) Sobre a forma	36
i. Felicitações	36
ii. Críticas	37
iii. Propostas	37
b) Sobre os resultados	38
i. Felicitações	38
ii. Críticas	38
iii. Propostas	38

4. ANALISANDO O CAMINHO TRILHADO, VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES.....	40
4.1 Reflexões sobre uma prática possível	40
4.1.1 Sobre a forma	40
4.1.2 Sobre os resultados	42
4.2 Ao final da intervenção um começo de conversa	43
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
6. ANEXOS	49

1. INTRODUÇÃO

1.1 A formação continuada dos educadores e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.

Assegurar que os sujeitos experimentem sua existência identificando-se em seu contexto sociocultural, participando dos processos políticos e expressando-se livremente com dignidade, é assegurar Direitos Humanos. É, sobretudo, uma prática democrática de respeito e coexistência das diferenças, e por esse motivo garantir Direitos Humanos significa educar em e para Direitos Humanos. Se existe algum caminho possível na formação de sujeitos de direitos, certamente passa pela escola.

Esta pesquisa-intervenção terá como objeto de estudos a investigação dos resultados da formação continuada de educadores, baseada em técnicas sociodramáticas, e suas implicações na inclusão de alunos com transtornos do espectro autista.

Uma das principais preocupações da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 se refere a não discriminação inclusive com relação à educação, o que foi claramente evidenciado na Convenção de 1960 (Convention against Discrimination in Education), da qual o Brasil é signatário. Esta convenção define como discriminação qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que por motivo qualquer (seja por etnia, sexo, língua, religião, contexto socioeconômico, opinião pública, ou qualquer outra opinião) destrua ou altere a igualdade de tratamento em matéria de ensino. Em 1994 a publicação da Declaração de Salamanca propôs uma educação inclusiva e defendeu sua aplicabilidade como importante pilar na construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e, porque não dizer, mais humana. Tais discussões também impactaram a Legislação Educacional brasileira, contribuindo com a universalização da escola e, conseqüentemente, com a relativização do perfil do aluno frente à diversidade.

Na escola contemporânea cada dia torna-se mais inviável a tentativa de traçar um perfil “típico” de alunos, sendo do ponto de vista cultural, social, biológico, psíquico e etc. Isto por si só não significa a garantia do direito à educação. Dessa maneira, considerando a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, podemos afirmar que avançamos consideravelmente no que se refere ao acesso, mas por outro lado pergunta-se estamos garantindo permanência e aprendizagem?

A pressão dos grupos sociais organizados desempenha um importante papel nessa discussão e contribui com importantes conquistas como, por exemplo, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dentre uma série de Direitos, assegura o acesso de autistas à educação e ao ensino profissionalizante; isso porque na prática ainda há diversos sujeitos com TEA que não tem acesso à educação básica de qualidade e um número ainda maior que não tem acesso ao ensino profissionalizante.

O amplo espectro do transtorno e a peculiaridade na comunicação, cognição e interação social que o mesmo acomete os sujeitos são fatores relevantes na prática educacional, e na maneira que a inclusão é percebida pela comunidade escolar. Devemos considerar que conceitos e discussões sobre o TEA partem principalmente de concepções médicas que apresentam causas orgânicas e determinantes (MARTINS, 2007). Isso pode estar relacionado à crença na impossibilidade de modificação cognitiva estrutural dos alunos com TEA, expressa por alguns educadores segundo pesquisa desenvolvida por Farias, Maranhão e Cunha (2008). Tais concepções colaboram com a percepção desses alunos como sujeitos passivos frente aos processos educativos. Se educar para Direitos Humanos está relacionado com o empoderamento de sujeitos de direitos, a crença na plena passividade de um aluno com relação à sociedade, o distancia das ações educativas promovidas com esse fim.

Não podemos perder de vista, no entanto, que estamos diante de um desafio complexo que requer ações que ultrapassam as declarações e legislações. Estamos falando de uma prática pedagógica inclusiva que requer adaptações físicas, curriculares, intervenções nas relações sociais construídas na sala de aula, e, sobretudo de mudanças de paradigmas. Estamos falando da formação em Direitos Humanos das comunidades escolares, e isso inclui certamente o educador.

Desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, com a obrigatoriedade da educação superior aos docentes, a formação de educadores passou a ser estratégia áurea para o desenvolvimento da educação básica no Brasil. Esse discurso ecoa na sociedade como um todo e com força na escola; frente a tantos desafios da escola contemporânea (como a inclusão de alunos com TEA) é quase unânime a associação que se faz entre o fracasso ou sucesso escolar e a formação dos docentes.

Os desafios de uma educação para todos impulsiona a educação brasileira a refletir sobre suas estratégias no que se refere à formação de educadores, em especial, a continuada. Considerando tais fatos, nas últimas décadas houve um aumento de iniciativas por parte dos órgãos de gestão escolar e das próprias escolas – impulsionadas pela legislação, mas, sobretudo pela demanda apresentada por educadores – com o objetivo de promover educação continuada, porém há ainda muitos questionamentos quanto à sua eficácia e praticidade. Não é incomum que os educadores sintam-se desmotivados em participar dos encontros de formação, o que evidencia a necessidade de ajustes no que se refere às metodologias empregadas na formação continuada. É necessária a busca por técnicas que ao mesmo tempo instrumentalizem os educadores com conteúdos técnicos, teóricos, estratégicos e demonstrem aplicabilidade considerando o contexto da comunidade escolar em questão.

Alicia Fernández em seu livro "Psicopedagogia em Psicodrama" (2010) defende que as técnicas dramáticas destacam-se enquanto estratégias para suscitar reflexão, maior aproximação à realidade da sala de aula e promover um “espaço de aprendizagem” e não apenas de treinamento. As técnicas dramáticas, amplamente utilizadas nas organizações quando se trata de treinamento, são o sustentáculo da Socionomia – teoria desenvolvida pelo psicólogo Jacob Levy Moreno, sobre a qual discutiremos melhor durante este trabalho.

Não há dúvida: a inclusão educacional é o chão que pisamos ao discutirmos a educação em e para os Direitos Humanos; e uma educação inclusiva se constrói através da quebra de paradigmas, de recursos de apoio e de uma formação contextualizada e contínua da equipe escolar. A consciência desse aspecto suscita em nós algumas inquietações, que se constituirão em questões problematizadoras que assim se apresentam: Se não há dúvidas, porque há ainda um número considerável – e aparentemente crescente – de instituições especializadas no atendimento educacional de alunos com TEA? Porque ainda é tão comum que esses alunos frequentem as aulas em horário reduzido, quando não frequentam apenas o atendimento educacional especializado? Porque muitas famílias sentem necessidade de buscar apoio judicial para efetivar a matrícula e a frequência de seus filhos na escola? Porque há ainda muitos educadores que afirmam não haver benefício na inclusão educacional desses alunos?

As questões aqui citadas eram recorrentes e cotidianos na minha prática enquanto membro da equipe do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado Regional –

Itaquaquecetuba¹. Essas dificuldades encontravam diversos obstáculos desde os estruturais – como a quantidade de alunos por sala, a escassez de recursos facilitadores, entre outros –, aos intersetoriais – ausência de atendimentos terapêuticos na região, intervenção de outros setores desfavoráveis à inclusão, entre outros. Porém os obstáculos atitudinais destacavam-se e o muro que os sujeitos com TEA podem construir entre eles e o mundo parecia ser reforçado a cada bimestre; muitas vezes no final de um ano letivo o aluno permanecia um estranho à comunidade escolar e vice-versa. Tenho a impressão de que não era porque um dos lados deliberadamente se recusava a tentar derrubar a barreira, mas porque o concreto parecia ser o único material disponível.

Nesse sentido, o trabalho aqui propostos se justifica na medida em contribui para a compreensão segundo a qual o desafio da formação continuada, em benefício da inclusão educacional de alunos com TEA, não é oferecer um instrumento terceiro, mas colaborar com a percepção de que não há ferramenta tão poderosa quanto à disponibilidade do que Moreno (1987) chama de Encontro. Para ele o Encontro não se refere à situação em que as pessoas apenas defrontam-se entre si, mas quando dois se encontram para viver e experimentar-se mutuamente.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Essa pesquisa tem por objetivo principal refletir sobre a relação entre a formação continuada de educadores baseada em técnicas dramáticas e o processo de inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. Pretende-se através desse projeto de pesquisa-intervenção refletir sobre estratégias didáticas para a formação docente que cooperem com o desenvolvimento educacional de alunos autistas em uma determinada unidade escolar, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos.

1.2.2 Objetivos específicos

¹ Equipe multidisciplinar atuante nas Diretorias Regionais de Ensino de Guarulhos Sul, Guarulhos Norte, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes e Suzano, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

✓ Levantar na literatura vigente as discussões no que se refere à inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista; formação continuada de educadores; e o conceito de sociodrama proposto por Moreno, bem como os estudos sobre a utilização das mesmas em processos de formação acadêmica.

✓ Construir com a equipe escolar uma proposta de formação sobre o processo de inclusão escolar de alunos autistas que utilize como estratégia pedagógica o sociodrama.

✓ Avaliar em parceria com a unidade escolar os resultados da intervenção proposta.

✓ Analisar os resultados obtidos problematizando-os à luz dos referenciais apresentados.

Para dar conta dos objetivos propostos, passamos a pensar em ações metodológicas coerentes com a proposta apresentada.

1.3 Escolhas metodológicas

A escolha do método é tão fundamental quanto é complexa. Fundamental por dar o tom à pesquisa e complexa por ser importante que haja querência entre o suporte teórico e as escolhas metodológicas – uma afirmação supostamente óbvia, mas delicada na prática.

Analisando os objetivos do projeto aqui apresentado, desenvolver-se-á pesquisa exploratória, verificando a relação entre a formação continuada de educadores baseadas nas técnicas dramáticas propostas por Moreno (1984) e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Para ampliar essa discussão sobre as práticas em formação continuada e a inclusão de alunos autistas, a pesquisa de campo desponta como a mais adequada no ponto de vista dos procedimentos, uma vez que mesmo não possuindo um amplo alcance (próprio do levantamento), em contrapartida aprofunda a investigação do fenômeno (GIL, 2008).

Neste processo de escolha, algumas questões que foram decisivas: o que quero gerar com minha pesquisa? Além dos objetivos mais claros, qual é a intenção da minha pesquisa? As respostas a essas perguntas me levaram a refletir sobre a funcionalidade do projeto, e neste sentido o primeiro passo é minimizar a distinção entre pesquisador e sujeitos envolvidos, processo este amplamente defendido pela modalidade de pesquisa participante. Segundo Brandão (1985) este método não prevê apenas a inserção do pesquisador no grupo, mas, sobretudo a participação ativa dos sujeitos enquanto coautores da pesquisa.

1.3.1 A Escolha da Amostra

a) Quem?

Essa pesquisa foi realizada com os Professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia, da turma do 6º ano B, da Escola Estadual Pequeno Coração II (Itaquaquecetuba-SP). A escolha se deu a partir da demanda de formação continuada sobre o atendimento educacional de alunos com transtorno do espectro autista, uma vez que a turma referenciada recebeu um aluno com tais características no início deste ano. Todos os sujeitos da pesquisa possuem formação em ensino superior nas suas respectivas áreas de atuação, encontram-se na faixa etária de 25 a 46 anos de idade e, destes, seis são mulheres e dois homens. Nenhum dos sujeitos foram Professores ou conviveram em outros contextos com pessoas com TEA, porém todos já tiveram experiência profissional com inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

b) Qual o contexto?

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Pequeno Coração II, localizada à Rua Fernão de Magalhães, 91 – Bairro Pequeno Coração II. Esta Unidade Escolar é jurisdicionada à Diretoria de Ensino da região de Itaquaquecetuba- SP, e ministra Ensino Fundamental Ciclo II, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ciclo II e Ensino Médio. Atualmente a Unidade atende 717 alunos e conta com 43 funcionários.

No que se refere ao espaço físico, a escola possui 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio e adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde. O prédio não possui acessibilidade ao andar superior.

O Bairro do Pequeno Coração trata-se, na verdade, de um conjunto de vilas periféricas do município de Itaquaquecetuba-SP, fazendo divisa com o município de Guarulhos. É uma das áreas com menor renda per capita da Grande São Paulo (472,64 segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Cinco Vilas fazem parte da região: Karine, Itapuã, Cristiane, Sítio São Francisco e Olaria do Batista,

porém o bairro conta com poucos serviços e enfrenta problemas de infraestrutura como ausência de pavimentação na maioria das ruas e saneamento básico precário. Os moradores fundaram em 2011 a Associação para o Desenvolvimento do Pequeno Coração (ADEPEC), que além de suas atividades comuns, promove curso de Capoeira para crianças, adolescentes e adultos em sua sede, e aulas de Futebol em um terreno desocupado no bairro. A região conta com quatro Escolas, sendo um Centro de Educação Infantil, duas Escolas de ensino fundamental – anos iniciais (ambas administradas pela Prefeitura) e com a Escola supracitada. Há no bairro uma Unidade Básica de Saúde que conta com os atendimentos de Pediatria e Clínica-geral. Não há outros equipamentos de serviço público na região.

Diante desse contexto, a Escola se vê diante de diversos desafios desde a motivação dos alunos e participação da família no contexto escolar, até a dificuldade de articulação com rede de serviços.

1.3.2 Quais os meios?

Lakatos e Marconi (1991) definem a pesquisa participante como uma pesquisa que não possui um planejamento ou projeto anterior à prática, uma vez que o mesmo será construído junto aos participantes (objetos de pesquisa). Entende-se que há possibilidade de um planejamento básico a fim de nortear os princípios da pesquisa, mas com flexibilidade para estar sensível às alterações que se fazem necessárias ao longo do projeto. A partir desse ponto de visto, essa pesquisa-intervenção se dará nas seguintes etapas.

a) O que dizem os livros

No primeiro momento se deu a coleta de dados bibliográficos a fim de observar como se construiu a formação continuada de educadores na história da escola brasileira, levando em consideração a inclusão educacional de pessoas com transtorno do espectro autista e as estratégias sociodramáticas enquanto metodologia para tal.

b) O que vivenciam as pessoas

Em parceria com o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba e com a Coordenação Pedagógica da referida Unidade Escolar, apresentaremos a proposta de intervenção aos Educadores, sujeitos da pesquisa.

O grupo reuniu-se junto ao pesquisador em quatro momentos: a) O primeiro momento foi dedicado à coleta de dados e caracterização da Unidade Escolar e da referida classe; b) No segundo momento foram discutidas as principais demandas de formação no que se refere à inclusão escolar dos alunos autistas dessa escola e definido o cronograma de encontros de formação; c) O terceiro momento foi dedicado aos encontros de formação baseados nos dados levantados anteriormente, considerando as estratégias sociodramáticas e coordenados pelo pesquisador; d) Por fim no quarto momento foram compartilhados os resultados da intervenção.

Estes encontros aconteceram nas dependências da Unidade Escolar a fim de viabilizar o acesso dos colaboradores. Os encontros tiveram a duração mínima de 90 minutos.

c) Uma construção dialética

A partir dos resultados obtidos, foi realizada a comparação dos dados verificando as relações entre a proposta de formação e o desenvolvimento de atividades com os alunos com TEA a fim de levantar hipóteses que justifiquem os resultados, bem como hipóteses que contribuam para a reflexão sobre a formação de educadores no que se refere a conceitos que dialoguem com a construção de um novo paradigma a cerca da inclusão da pessoa em situação de deficiência.

Este trabalho se propõe primeiramente a problematizar o contexto da intervenção, discutindo-o com base na literatura vigente o que se refere a inclusão escolar de pessoas com transtornos do espectro autista, sobre a formação continuada de educadores e sociodrama educacional como uma estratégia didática. Posterior a essas conceituações, serão descritas as etapas do projeto de pesquisa-intervenção realizado Escola Estadual Pequeno Coração II (Itaquaquecetuba- SP), que consistirá em promover ações de formação continuada nas temáticas da inclusão educacional de alunos com TEA utilizando técnicas sociodramáticas. Por fim, a partir da análise dos resultados obtidos, serão propostas reflexões sobre as questões que mobilizaram essa pesquisa.

CAPÍTULO I

TEORIAS PARA UMA PRÁTICA POSSÍVEL

2.1 Os desafios de uma Educação em e para os Direitos Humanos

A Educação em e para os Direitos Humanos é complexa e desafiadora uma vez que se baseia na mediação para a humanização, e é construída nas relações interpessoais e no contexto biopsicossocial. Conforme Lucia Camini afirmou no Seminário Internacional em Política e Governança Educacional (2011), os desafios da Educação em e para os Direitos Humanos encontram-se na promoção da diversidade, na denúncia das violações, na promoção da solidariedade com relação às minorias, na luta pela justiça, e promoção de uma cultura de paz. Em sua fala, ela ainda afirma que tal complexidade requer uma prática multidimensional que compreenda não apenas a apreensão de conhecimento sobre os Direitos, mas também o desenvolvimento de valores e práticas que os expressem, da cidadania, e de práticas participativas. Esse processo acontece nas relações e promove autonomia, essencial para a vivência dos Direitos Humanos. Desde 2009, a partir do lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos, observou-se na educação brasileira a inserção dessa importante discussão enquanto eixo temático estabelecido através de diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino.

Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, já enfatizasse o acesso de todos à educação, na prática percorremos ainda um longo caminho rumo à construção de uma escola para todos, que em um contexto de diversidade proporcione os espaços de reflexão inerentes à Educação em Direitos Humanos. Na construção de uma sociedade inclusiva, a escola ocupa um papel fundamental e essa perspectiva fica clara nas discussões aprofundadas na década de 90, como a Declaração de Salamanca (1994). A educação inclusiva passa a ser compreendida como estratégia áurea na promoção da cidadania, e as importantes conquistas legais e estruturais nesse âmbito impulsionam nossa sociedade à discussão de estratégias que viabilizem na prática. Segundo o Ministério da Educação, entre 2002 e 2006, houve crescimento de 194% das matrículas inclusivas, com crescimento de 175% em escolas com apoio pedagógico especializado e 208% em escolas sem apoio pedagógico especializado; o que demonstra resultados quantitativos favoráveis. E quanto aos resultados qualitativos? Houve um avanço muito importante no desenvolver dos ideais igualitários dos direitos humanos, contudo fica evidente que as discussões a respeito da

inclusão devem continuar a fim de se construir práticas inclusivas de qualidade. A inclusão é um processo de âmbito psicossocial, e por isso se constrói para além das Políticas Públicas.

A Educação em e para Direitos Humanos se efetiva nas relações estabelecidas na escola, e, portanto requer dos educadores uma escuta e um olhar atento às diversas situações, inclusive a si mesmo. Isso nos remete a uma inquietante questão: e quanto à formação em e para os Direitos Humanos dos educadores? Quais são os valores que norteiam suas práticas? Teriam eles acesso a espaços de reflexão que lhes permitem a desconstrução de conceitos cristalizados? Como percebem seu papel no desenvolvimento cidadão de seus alunos? Como a formação continuada está relacionada a essas posturas?

2.2 A Educação continuada dos Educadores e sua importância na construção de uma escola mais humana

No início dos movimentos de universalização do espaço escolar, o fracasso educacional era principalmente atribuído ao aluno (PATTO, 1990), no entanto, a partir da década de 1980 ampliam-se as discussões sobre o papel do educador e as problemáticas da educação passam a ser principalmente atribuídas à competência docente. Segundo Denise Trento Rebello de Souza em seu texto “O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores” (2007), esta lógica está alicerçada no discurso das competências e conseqüentemente ao que a autora chama de argumento da incompetência (compreende-se esse como o principal fator da baixa qualidade do sistema educacional). Antônio Nóvoa, em seu livro “Professores: Imagens do futuro presente” (2009), afirma que atualmente é esperado do professor um papel fundamental na construção de processos inclusivos que respondam à diversidade, além do desenvolvimento de métodos inovadores e utilização das novas tecnologias. Na comunidade escolar pode-se notar a ressonância desse discurso ideológico inclusive a partir dos próprios educadores.

A formação de educadores tem sido uma temática amplamente discutida no Brasil durante as últimas décadas. Isso fica claro na menção de sua importância em uma quantidade significativa de documentos oficiais, inclusive de maneira incisiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. No entanto, as discussões acadêmicas atuais têm evidenciado algumas problemáticas no que se refere à maneira que essas ações são concretizadas. Leandro Amargós Defacio ao relatar sua experiência no artigo “A oficina de criatividade na formação de professores” (2008) questiona se a formação atual dos educadores abrange obstáculos

como a “distância (ou abismo) entre o trabalho como ele deve ser e a realidade do trabalho; a exigência social imposta sobre o educador; o distanciamento afetivo dos colegas; a falta de participação nas decisões (...)” (DEFACIO, 2008, p. 206). Por essa razão o autor reforça a necessidade de que a formação passe a ser vivencial e contextualizada, possibilitando o desenvolvimento da capacidade reflexiva e autônoma por parte dos educadores.

Nóvoa (2009) defende que são necessárias três medidas para tornar a formação de educadores uma prática coerente e de relevância para o cotidiano do educador. A primeira se refere à necessidade de passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, que haja uma aproximação entre a comunidade que forma os educadores e a própria comunidade de professores, e os professores devem ter um lugar predominante na formação de seus colegas. O autor advoga inclusive que a formação dos educadores deve constituir-se ao mesmo tempo na análise acadêmica e nas propostas interventivas. A segunda medida se refere à promoção de novos modos de organização da profissão. Isso porque as expectativas da sociedade com relação ao papel do educador dificilmente serão respondidas se o educador estiver inserido em contextos de tradições individualistas, com extremas regulações externas e burocráticas. O autor afirma ainda que quanto mais se fala da importância da autonomia no fazer pedagógico, mais ações controladoras diversas se fazem presente no cotidiano escolar. Por fim o autor afirma que a terceira medida necessária para a formação dos professores se refere a reforçar a dimensão pessoal e a presença pública. Estamos nos referindo aqui à constituição da pessoalidade no fazer profissão; a um autoconhecimento constituído no conhecimento profissional, compreendendo que a formação acontece no âmbito pessoal e profissional simultaneamente e de maneira indissociável.

Não podemos deixar de lado, no entanto os desafios da formação docente, em especial a continuada. É de suma importância considerar a intensa jornada de trabalho, condições de remuneração, entre diversas outras questões sociais que influenciam o processo de formação continuada do professor brasileiro. A formação continuada é constantemente debatida, mas ainda podemos observar o que Nóvoa (2009) chama de excesso de discursos e pobreza de práticas, como se ao repetirmos determinados discursos, a realidade fosse automaticamente alterada. O autor ainda afirma que, mesmo quando a formação continuada acontece, a mesma é marcada predominantemente por referências externas, o que dificulta o processo reflexivo tão fundamental nesse processo. Partindo da ideia de que diferentes estratégias podem contribuir com a formação de professores, nos resta refletirmos: Quais

estratégias adotar? Quais mudanças na formação continuada podem influenciar as práticas inclusivas, e a educação em Direitos Humanos?

2.2.1 Formação de Educadores e Inclusão Educacional

No que se refere à inclusão de alunos com deficiência, Rosângela Gavioli Prieto na discussão realizada em seu texto “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil” cita alguns resultados esperados da formação dos educadores: capacitação para que os mesmos analisem “os domínios de conhecimentos atuais dos alunos” (PRIETO, 2006, p. 58); as diferentes necessidades que os alunos demandem em seus processos de aprendizagem; elabore atividades, crie e adapte materiais e; estabeleça estratégias de avaliação de seus alunos. No entanto a autora também aponta que há um número considerável de educadores que não tiveram acesso a conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, é necessário considerar que as “barreiras psicossociais” (PRIETO, 2006, p. 62) podem ser constituídas nos impedimentos ao acesso, permanência e sucesso escolar desses alunos, portanto, para além dos recursos teóricos e práticos, devemos considerar as mudanças de atitudes e valores dos educadores e a percepção da representação social desses alunos como conteúdos essenciais para as propostas de formação.

José Morgado em seu texto “Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas” (2010) reflete sobre a atualidade da discussão a respeito da capacitação docente devido ao acolhimento da diversidade nas salas de aula. O autor levanta ainda algumas questões a respeito dos programas/propostas de formação e critica seu caráter generalista, o fato de não considerarem as variáveis contextuais, apresentarem uma fragilidade no que se refere à organização curricular e, além disso, a negligência dos dispositivos de avaliação da própria ação. Morgado (2010) ainda relata que diante da universalização da escola e da presença da diversidade nas escolas, somada à cobrança dos educadores no que se refere à capacitação, diversas ações foram implementadas, porém muitas estão aquém do esperado. Isso porque, segundo o autor, os seminários de natureza intensiva parecem genericamente ineficazes; os dispositivos de apoio apresentados raramente são acionados posteriormente; os dispositivos de avaliação das propostas de formação são muitas vezes negligenciados e; as formações não raramente excluem as variáveis contextuais.

Valéria Amorim Arantes, em seu texto “Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino” (2006), ressalta o papel fundamental do educador nas ações de acesso, permanência e aprendizagem preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases no que tange à educação inclusiva. É necessário, portanto, que a formação dos educadores lhes possibilitem atender com qualidade as necessidades educacionais dos alunos, pautados em uma postura ética que responda à necessidade histórica de superação das práticas pedagógicas discriminatórias. A autora explana ainda sobre a importância da difusão de informações das práticas inclusivas para além dos especialistas, e diante de uma formação inicial que muitas vezes apresenta tais conteúdos de maneira superficial e descontextualizada, a formação em serviço deve receber especial atenção. Para, além disso, a autora destaca a importância das formações emergirem conscientemente do grupo de professores, isso porque “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (ARANTES, 2006, p.59).

Diante do exposto, faz-se necessário a reflexão acadêmica, mas, sobretudo a divulgação de práticas de formação possíveis no universo escolar que possibilitem ao educador “a conscientização do que é ser educador e do que é ser aluno, expandindo a compreensão e a vivência destes conceitos” (DEFACIO, 2008, p. 207).

2.3 Autismo e educação

Os estudos sobre o autismo tiveram início em 1943, porém sua concepção passou por diversas discussões e o que se pensa hoje a respeito do transtorno não é um completo consenso: ainda são necessárias muitas pesquisas a respeito da etiologia e do próprio quadro clínico, conforme Schwartzman discute em seu livro “Transtorno do espectro autista”, de 2011. No entanto, atualmente os manuais e códigos de diagnóstico o definem como um transtorno do desenvolvimento de ordem neurobiológica que acomete as esferas da comunicação, das habilidades sociais e do comportamento. A peculiaridade que tais acometimentos se apresentam, levaram a comunidade científica a ampliar espectro (daí a razão da terminologia) incluindo outras condições ao diagnóstico (como as síndromes de Asperger, Rett, e outros transtornos invasivos do desenvolvimento). Os prejuízos nessas áreas acontecem em diferentes escalas, por isso estão classificados nesse transtorno desde os casos

de autismo clássico em que o sujeito não verbaliza, até os casos de Síndrome de Asperger em que é identificada uma fala rebuscada (embora com outros prejuízos como a incompreensão de metáforas e ironias). No que se refere às habilidades sociais e ao comportamento também identificamos uma multiplicidade de manifestações, desde quadros de agressividade até uma inadequação aos grupos. É notório em todos os casos um quadro (mais ou menos aparente) de isolamento e dificuldade na demonstração das emoções.

É somente a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em janeiro de 2008 que o autismo passou a receber maior atenção, sendo abordado de maneira específica nos dispositivos legais e documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC). Esses documentos eram expedidos pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) e atualmente são coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. Além disso, algumas Secretarias Estaduais contam com publicações próprias. Os dispositivos legais estabelecem, portanto, que os alunos com TEA devam ser atendido preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio educacional especializado e acesso aos apoios necessários para efetivar seu acesso e permanência na escola, bem como garantir seu direito à aprendizagem.

Quando falamos especificamente sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista, há ainda diversas questões a serem investigadas. Segundo Maryse Suplino (2009) em seu livro “Currículo Funcional Natural” a escolarização destes alunos se deu no Brasil há pouco mais de uma década especialmente em escolas de educação exclusiva, e passaram a frequentar as classes regulares a poucos anos. A autora afirma que “considerar crianças portadoras de autismo elegíveis para a escola é considerar que são capazes de aprender, se desenvolverem, relacionarem-se com os demais, viver, enfim, o dia a dia da escola” (SUPLINO, 2009, p. 17). No entanto, há diversos desafios no que se refere à qualidade do trabalho a ser realizado, como por exemplo, as dificuldades que educadores podem encontrar diante da frequente manifestação de comportamentos estereotipados (condutas auto-estimulatórias e auto-agressivas). Além disso, a autora salienta que apesar do autismo ter sido descrito na literatura há mais de sessenta anos, um número relevante de educadores desconhecem o transtorno, ou reconhecem o termo, porém não estão a par de discussões a respeito de sua etiologia ou suas características usuais. Devido a essas especificidades a inclusão de alunos com transtornos do espectro autista requer uma discussão cuidadosa e a construção de estratégias contextualizadas de formação continuada.

Agripino-Ramos e Salomão (2014) em sua pesquisa sobre a concepção que diversos profissionais têm sobre o autismo e a síndrome de Down, relatam que os resultados obtidos na pesquisa apontam que o autismo é pouco conhecido, especialmente para profissionais que atuam em contexto escolar. A pesquisa ainda relata que, embora uma parte dos profissionais considere a inclusão escolar um benefício à pessoa autista, 56% dos profissionais participantes apontou a necessidade de uma preparação maior da escola para o sucesso desse processo. Temos aqui outras questões inquietantes: A partir de que crenças os educadores constroem suas práticas de inclusão educacional para alunos com TEA? Consideram esses alunos sujeitos de direitos ou os percebem como pessoas passivas incapazes de serem empoderadas? Acreditam na inclusão educacional como fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária? Considerando a demanda de formação apontada como um fator relevante para o sucesso de tais processos, que influência a formação docente exerce sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista? Como a formação dos educadores pode contribuir para o sucesso escolar desses alunos?

2.4 Sociodrama: uma possibilidade para a formação de educadores

Em seu livro "Psicodrama" (1987), Moreno disserta sobre Sociodinâmica, também conhecida como Teoria dos Papéis, que se refere ao entendimento do autor sobre as relações sociais e os papéis desempenhados pelos sujeitos nos diferentes grupos sociais. A proposta da Teoria Socionômica apresenta diversas metodologias que consideram o contexto das intervenções pretendidas, e que se baseiam fundamentalmente nas técnicas de dramatização, sendo as principais o psicodrama (no qual o indivíduo protagoniza a ação), e o sociodrama² (na qual o grupo protagoniza a ação). Essa pluralidade metodológica torna a Socionomia aplicável a diversos contextos interventivos seja com o foco psicoterapêutico ou sócio educacional. Mariângela Pinto da Fonseca Wechsler, em seu livro "Psicodrama e construtivismo: uma leitura psicopedagógica" (1999) afirma que o sociodrama desponta como uma abordagem adequada para o trabalho com grupos no contexto educacional, uma vez que promove a possibilidade de mudanças de atitude, de papéis sociais cristalizados e propõe reflexões sobre os papéis assumidos no processo educativo.

² Existem algumas variações de tradução do termo, que por vezes é chamado de Psicodrama de cunho sócio-educacional.

Moreno (1992), afirma que, devido ao fato de ser influenciado por suas experiências passadas e objetivos futuros, se o aprendiz “treina” as respostas, mesmo que se torne um bom executor, pode não conseguir executar a mesma tarefa se algo diferente acontecer, ou ainda responder da mesma maneira em situações diferentes. Quando a formação continuada dos educadores apoia-se apenas em textos técnicos, os mesmos funcionam como roteiros a serem executados pelos educadores-atores, mas a sala de aula e sua diversidade estão longe de ser um cenário controlado, sobretudo ao considerarmos a diversidade nela representada. As técnicas dramáticas propõem, no entanto, que os sujeitos construam, desconstruam e adaptem seus roteiros considerando a dinâmica das relações sociais.

Antônio dos Santos Andrade em seu artigo “Sociodrama Educacional: Grupos de Professores, Alunos e Pais” (2002) afirma que a proposta do sociodrama é buscar a compreensão das interações sociais que constituem o cotidiano de instituições a partir da concepção de papéis como estruturas nas quais os sujeitos pautam as relações. No contexto escolar tais ações têm como objetivo contribuir com o sucesso escolar, abordando através de técnicas dramáticas os segmentos estruturais que compõem o universo institucional; isto é: agentes institucionais (equipe escolar), clientela (alunos) e os responsáveis pela clientela. Bronzeri e Capecchi (2012) em sua experiência na utilização do sociodrama na formação de educadores relatam que, a técnica possibilitou aos educadores o contato com múltiplas visões, a emersão de conteúdos cristalizados e propiciou reflexão sobre as estratégias educacionais. Seriam as técnicas dramáticas de cunho sócio educacional, como o sociodrama, uma estratégia interessante, diante das demandas que levantamos anteriormente? Poderiam contribuir com a formação continuada referente à inclusão escolar de alunos autistas? Como contribuem? Este projeto de pesquisa-intervenção vai ao enalço desses questionamentos.

2.5 Proposta de intervenção

Há certamente uma demanda importante com relação à inclusão educacional efetiva dos alunos com TEA, e é inevitável a importante relação desse processo com a formação continuada dos educadores. Em minha experiência no Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (CAPE Regional) me deparei inúmeras vezes com um clamor vindo de toda a comunidade escolar por uma formação que de fato contribuísse para uma prática efetiva. As tentativas de orientações técnicas propostas pela equipe multidisciplinar receberam avaliações negativas, especialmente no que se referia a pouca aplicabilidade e excesso de informações técnicas, e em nossas reflexões em equipe percebemos a necessidade

de se criar espaços de formações participantes que tenham como foco os diversos casos apresentados pelas equipes pedagógicas.

Nesse sentido, a intervenção aqui proposta, tem por objetivo verificar junto à equipe pedagógica, as possibilidades de formação continuada efetivadas a partir de técnicas sociodramáticas e seus efeitos na prática de educação com alunos diagnosticados com TEA. Para isso, a intervenção seguirá as seguintes etapas: a) Apresentação da proposta de intervenção, bem como apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para identificar os participantes voluntários da pesquisa; b) Entrevistas com a equipe pedagógica, equipe gestora e demais funcionários da Unidade Escolar, para identificação e contextualização do atendimento oferecido na escola aos alunos com TEA; c) Elaboração, junto aos participantes, do planejamento das ações de formação no que se refere aos temas centrais, cronograma, e local para a realização das mesmas; d) Sistematização das ações de formação no que se refere às técnicas sociodramáticas e materiais diversos a serem utilizados articulando com as referências teóricas já apresentadas; e) Desenvolvimento das ações de formação; f) Avaliação das ações e resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

Essa proposta foi executada na Escola Estadual Pequeno Coração II, em Itaquaquecetuba – SP, durante o mês de agosto e setembro de 2015, e será descrita a seguir.

CAPÍTULO II

RELATO DE UMA VIVÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 O “Pequeno Coração” e sua grande escola.

Itaquaquecetuba é uma cidade situada na Grande São Paulo, localizada a 42,5 quilômetros da capital. Nela residem atualmente 352.801 habitantes. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Itaquaquecetuba é o que tem a maior incidência de pobreza da Região do Alto Tietê e é o quarto mais pobre do Estado de São Paulo³. De acordo com dados da prefeitura, o município possui atualmente cerca de 160 mil pessoas que moram em áreas de assentamento irregular (cerca de 47,7% da população do município). Segundo o IBGE, em 2012 foram efetuadas 30350 matrículas no ensino fundamental (anos finais) nas 43 escolas públicas estaduais. De acordo com o Ministério da Educação, as escolas do município têm os piores desempenhos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da Região do Alto Tietê. Das 22 escolas de ensino fundamental com as notas mais baixas, 16 são do município. A Escola Professora Odila Leite dos Santos obteve nota 2,2 em uma escala de 0 a 10, a pior nota entre as escolas da Região do Alto Tietê. Uma escola de país desenvolvido, de acordo com o Ministério da Educação, necessita obter uma nota igual ou acima de 6.

É na periferia desta cidade que se encontra a Escola que aqui apresento: Escola Estadual Pequeno Coração II. Ela está localizada no bairro de mesmo nome, e atende alunos do ensino fundamental (anos finais e ensino médio). O bairro, que na verdade trata-se de um conjunto de Vilas, é uma das áreas de menor renda per capita da Grande São Paulo, segundo o IBGE. Conta com poucos serviços públicos e comerciais, além de enfrentar problemas de infraestrutura relacionados ao saneamento básico, transporte público, entre outros. Além desta Unidade Educacional, há no bairro um Centro de Educação Infantil e uma Escola Municipal que atende alunos cursando ensino fundamental (anos iniciais). Atualmente a escola funciona nos três períodos, e em suas 12 salas de aulas atende 717 alunos (sendo que nos períodos matutino e vespertino as classes são formadas por 36 alunos em média). Trata-se de uma escola grande, que além das salas de aula conta com espaços exclusivos para a secretaria, para a direção e para os professores. Ainda conta com laboratório de informática, quadra de

³ Essa afirmação tem como base o Mapa da Pobreza e Desigualdade 2003 divulgado pelo IBGE, e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal constatado é 0,714.

esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiros dentro do prédio (com um chuveiro), sendo esse adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde.

Segundo o relatório emitido em 2014 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a respeito do diagnóstico das escolas realizadas através do Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o número de alunos da Escola Pequeno Coração II que apresentou desempenho abaixo do básico (o que significa dizer que estes não alcançaram domínio suficiente dos conteúdos esperados) aumentou de 2012 para 2014, especialmente no Ensino Médio.

Diante dessas informações, podemos imaginar a importância da Escola para essa comunidade, além dos diversos desafios que permeiam o cotidiano escolar. Essa é a Escola onde Vinicius⁴ começou a estudar no início deste ano, e sua história é fundamental para a construção da intervenção que relato aqui.

3.1.1 Uma história de muitos alunos

Ao entrar em contato com a Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba para verificar a possibilidade da realização desta pesquisa-intervenção, rapidamente surgiu como uma demanda a “escola do Vinicius” (como foi mencionada pela Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico algumas vezes). O relato aqui construído baseia-se nas informações que a família ofereceu à Diretoria de Ensino e à Unidade Escolar. Sua história se aproxima à história de diversos alunos com transtorno do espectro autista da cidade de Itaquaquecetuba, e começa em um momento importante na história dessas pessoas: o diagnóstico.

Vinicius é nascido em Itaquaquecetuba, e tão logo sua mãe notou peculiaridades em seu desenvolvimento, buscou apoio junto ao pediatra para identificar quais as suas necessidades. Ela foi orientada a continuar observando o desenvolvimento de seu filho, e caso não houvesse evolução deveria voltar a apresentar a demanda ao médico. Vinicius não foi submetido a nenhum protocolo de avaliação na época. Quando completou 3 anos de idade, foi matriculado no Centro de Educação Infantil do bairro em que mora, e as Professoras logo apontaram acentuadas peculiaridades no seu desenvolvimento, especialmente no que se referia à comunicação e interação social. Com o suporte do relatório emitido pelo Centro de

⁴ Nome fictício adotado apenas para ilustrar o relato

Educação Infantil, a mãe de Vinícius foi encaminhada ao pediatra, que desta vez fez um encaminhamento ao Neurologista Infantil. Não havia esse especialista nos equipamentos de saúde pública da região do Alto Tietê e por esse motivo Vinicius fora encaminhado para o Hospital das Clínicas de São Paulo (localizado na zona sul da Capital), e depois de uma longa espera além de uma longa avaliação multidisciplinar, Vinícius foi diagnosticado com transtorno do espectro autista com idade de 4 anos. Até o presente momento Vinicius realiza seu acompanhamento com Neurologista no Hospital das Clínicas, e participou dos grupos de estimulação precoce até os 7 anos de idade. Também realiza atendimento quinzenal com fonoaudiologia na APAE de Itaquaquecetuba.

No que se refere à sua vida escolar, Vinicius frequentou normalmente a educação infantil, mas quando passou a frequentar o ensino fundamental algumas mudanças foram sugeridas pela nova escola. A primeira se referia ao Atendimento Educacional Especializado que ele tinha direito. À época este serviço estava sendo implantado e funcionava de maneira centralizada em uma Unidade Educacional que mantinha, além desse serviço, as classes de atendimento exclusivo a alunos com deficiência. Embora a mãe preferisse que ele fosse encaminhado a uma dessas classes, lhe explicaram que as mesmas estavam sendo transformadas paulatinamente em serviços de Atendimento Educacional Especializado, e lhe propuseram que Vinicius frequentasse esse espaço duas vezes na semana, por 1 hora, em contraturno ao horário de aula, pois ele frequentaria normalmente as aulas na Escola do bairro. No entanto, após algumas semanas de aula, a Escola sugeriu que Vinicius frequentasse as aulas em horário reduzido, isto é, a mãe deveria buscá-lo após o intervalo, isso porque o aluno parecia “não se adaptar às rotinas” (sic). Quando Vinicius passou a cursar o quarto ano, a Escola afirmou que “ele não acompanhava os colegas” (sic) e talvez fosse interessante que ele frequentasse apenas o Atendimento Educacional Especializado, e assim foi feito até o final do quinto ano do Ensino Fundamental.

No momento de transição entre os anos iniciais e os anos finais (2013), como já é de costume segundo informações da Diretoria de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Itaquaquecetuba através de uma reunião, apresentava os casos de alunos público alvo da educação especial, a fim de que a Diretoria Regional de Ensino pudesse se organizar no que se refere aos serviços de apoio (transporte adaptado, dentre outros). O caso de Vinicius foi apresentado como um caso complexo que teria mais benefício se atendido em educação exclusiva (na época a Diretoria Regional de Ensino de Itaquaquecetuba contava com o serviço de Classe Regida por Professor Especializado, ou seja, uma “classe especial” para o

atendimento de alunos que “não tinham benefício da inclusão” (sic)). Por esse motivo, Vinicius foi matriculado em uma dessas classes, localizada no centro de Itaquaquecetuba. A família foi informada que, devido à distância o aluno tinha direito ao transporte cedido pela Secretaria Estadual de Educação, porém ao início do ano letivo de 2014 o transporte ainda não havia iniciado seus serviços (segundo a Diretoria de Ensino houve alguns problemas no que se referia à licitação do serviço prestado, uma vez que é terceirizado). A mãe chegou a levar Vinicius algumas vezes de ônibus, mas o horário era incompatível com seu trabalho e de seu esposo, e como o problema com o transporte não foi solucionado até o final do ano, Vinicius frequentou as aulas apenas alguns dias, que somados computam dois meses letivos segundo a Diretoria de Ensino.

Devido a uma demanda da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, as Classes Regidas por Professor Especializado passaram por um realinhamento que tinha por objetivo transformar este serviço em Salas de Recursos⁵. Vinicius e seus colegas de classe passaram por avaliação pedagógica e foi considerado apto ao ensino regular, desde que recebesse os apoios necessários. É neste momento que é matriculado na Escola Pequeno Coração II, iniciando o sexto ano no início de 2015.

3.2 Sociodrama e autismo: relatos dos encontros de formação.

3.2.1 Primeiros contatos com a equipe pedagógica

Através da Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, entrei em contato com a Coordenação da Escola Pequeno Coração que prontamente concordou em receber-me para que eu apresentasse a proposta da pesquisa-intervenção. Agendamos para o dia 11 de agosto nosso primeiro encontro, que tinha por objetivo a apresentação da proposta, do termo de consentimento livre e esclarecido a fim de verificar quais os voluntários a participar da pesquisa e a coleta de dados a respeito das necessidades de formação continuada dos educadores. Nesse encontro também foi possível organizar nosso cronograma de encontros e os principais temas a serem abordados. A Professora Coordenadora escolheu esse dia, porque

⁵ Segundo a Resolução SE 11, de 31-1-2008, Sala de Recursos trata-se de um serviço de apoio especializado realizado em contraturno ao horário de aula, no qual o aluno é estimulado a desenvolver habilidades. Diferente dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, a proposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é que os serviços sejam categorizados por deficiência, ao invés de uma sala multifuncional. Trata-se, portanto, de Sala de Recursos para transtornos globais do desenvolvimento (nesse caso são contemplados alunos com TEA), para deficiência física, visual, intelectual e auditiva separadamente.

acontece a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na qual a maioria dos professores do sexto ano B (classe de Vinicius) participa.

A primeira entrevista foi realizada com a Professora Coordenadora, teve por principal objetivo contextualizar a Escola, além de conhecer o espaço físico. Todas as informações a respeito do bairro e da Escola que foram apresentadas no início deste capítulo foram coletadas nessa entrevista. Em seguida, também indaguei a Professora Coordenadora a respeito das necessidades de formação continuada da Equipe Pedagógica, e ela relatou-me que o grupo apresentava demandas com relação à adaptação curricular para alunos com TEA, mais especificamente, para Vinicius. Seu relato a respeito da história pregressa do aluno referia-se à sua trajetória escolar, e enfatizou o fato de que ele frequentou poucas aulas no ano letivo anterior. Ela atribuiu esse fato às dificuldades de adaptação do aluno no que se referia à rotina escolar, por exemplo, permanecer na sala de aula, ir para o pátio na hora do intervalo, permanecer sentado na cadeira e não nas mesas, entre outras situações. Relatou ainda que nos primeiros dias o aluno chorou muito, e mostrou-se agitado após o intervalo e por esse motivo a Escola combinou com a família que Vinicius frequentaria as aulas em horário reduzido (até o intervalo).

Ela relatou que o aluno apresentou evolução no que se refere à adaptação e agora acompanha as atividades sem demais transtornos. Porém, a barreira da comunicação ainda é um grande desafio, uma vez que segundo seu relato, não é possível identificar se ele pode entender as comandas, e ele não fala de maneira compreensível, apenas repete algumas frases. Sobre essa dificuldade, ela relatou que no início do ano Vinicius não conseguiu comunicar ao professor sua necessidade de ir ao banheiro, e não pôde conter-se. Foi necessário chamar os pais do aluno, que nos dias seguintes retomou o caminho entre o banheiro masculino e a sala de aula algumas vezes com o aluno, e sugeriu que se criassem horários específicos para isso. Desde então não houve mais problemas com relação a isso. A Professora Coordenadora declarou que considera a inclusão desse aluno positiva para ele e para toda a comunidade escolar no que se refere ao desenvolvimento das habilidades sociais, e comportamentos adaptativos; porém não sabe como orientar os Professores no que se refere à adaptação curricular e sequências didáticas.

Em seguida, fui conduzida à Sala de Leitura onde se encontravam os Professores. Aproveitei a oportunidade para me apresentar, bem como a proposta de pesquisa-intervenção e realizar a leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de esclarecer o caráter voluntário da pesquisa. A pesquisa foi realizada com 16 professores,

sendo que 8 ministram aulas ao sexto ano B (classe de Vinícius) e os demais ministram aula a outras turmas do ensino fundamental anos finais.

Foi realizada uma entrevista em grupo, com o objetivo de coletar dados a respeito das principais necessidades de formação continuada. Os Professores iniciaram seu relato informando que era o primeiro contato de todos com alunos com o transtorno do espectro autista, embora já tivessem experiência com alunos com deficiência intelectual e surdos. Por esse motivo não sabiam exatamente como lidar com o aluno, destacando a dificuldade na comunicação. Um Professor disse ter a sensação de que o aluno não compreendia o que ele comunica, mas outra Professora disse que percebe que Vinicius entende algumas coisas, mas no geral (especialmente o que se refere às aulas expositivas) não entende as comandas e explicações. Todos concordaram que aluno tem se adaptado bem à turma e à rotina escolar, porém algumas orientações específicas parecem não ser compreendidas (como sentar-se na cadeira e não na mesa, realizar as atividades, entre outras situações). O grupo também apresentou dificuldade em propor adaptações curriculares, e no geral o aluno desenvolve ações que não estão ligadas aos temas trabalhados na aula, como montar quebra-cabeças, colorir e desenhar. Relataram que a Coordenação ofereceu orientações gerais sobre adaptação curricular, mas que não conseguem aplicar porque não sabem como avaliar o aluno, e relacionam essa dificuldade ao fato de que conhecem pouco sobre o autismo. Os Professores conheciam pouco a história pregressa do aluno, mas relataram que a Coordenação compartilhou essas informações em determinado momento. Os Professores relataram que a Equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino (composta por Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico e Supervisor de Ensino) não propôs encontros de formação e orientações.

É importante salientar que o aluno não está matriculado em Sala de Recursos, isso porque a Diretoria Regional de Ensino não tem o serviço voltado a Transtornos Globais do Desenvolvimento. A Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico explicou que ainda não há um processo claro para a abertura desse serviço, porque os que existem estão em fase experimental sendo avaliados pela Secretaria Estadual de Educação.

Findada essa coleta de dados inicial, em parceria com o grupo foram elencados temas relevantes a serem discutidos, compatíveis ao cronograma e materiais disponíveis aos encontros de formação, sendo eles: a) noções gerais a manifestação do transtorno do espectro do autismo; b) identificação dos apoios necessários para a promoção da aprendizagem; c) articulação das esferas envolvidas para facilitar os processos inclusivos. Também foi definido

o cronograma das ações a serem desenvolvidas sendo que seriam realizados dois encontros de formação (nos dias 18 e 25 de agosto de 2015), das 13hs às 15:30hs e um encontro final para a discussão dos resultados (no dia 15 de setembro de 2015, das 13hs às 15:30hs). Estando todos em conformidade com o cronograma e proposta, encerramos nosso encontro.

3.2.2 Primeiro Encontro de formação

Para o planejamento dos encontros de formação, foram considerados os critérios e metodologias propostas por Moreno (1975), isto é, os **instrumentos, contextos, etapas e objetivos**. Para Moreno, os **instrumentos** para a construção de uma experiência sociodramática são o diretor, atores auxiliares, grupo (protagonista), e o cenário. Neste caso o cenário foi constituído simbolicamente, e os papéis de atores auxiliares foram desenvolvidos por algumas pessoas do próprio grupo, sendo que a diferença da participação destes e dos demais se deu pela existência de um roteiro construído pelo diretor. No que se refere ao **contexto**, segundo Moreno (1975), compreendemos três esferas: a social (contexto compartilhado pelo grupo), a grupal (relacionado ao espaço e tempo em que ocorre o encontro grupal) e dramática (contexto simbólico particular de cada participante, a interpretação pessoal da realidade). As **etapas** do sociodrama são as fundações da metodologia e são fundamentais para que o grupo vivencie a experiência das dramatizações. Segundo Moreno (1975) as etapas fundamentais são as seguintes: aquecimento (momento de preparação, de constituição do grupo através de jogos dramáticos), dramatização (momento em que se constrói a cena dramática, definem-se os papéis, e que o grupo/protagonista pode vivenciar a cena escolhida a partir das intervenções do diretor), e por fim o compartilhamento (momento em que as pessoas compartilham a experiência vivenciada na dramatização).

Os objetivos deste encontro foram: a) promover a integração dos participantes, constituindo um grupo de trabalho; b) introduzir a temática central da intervenção a ser desenvolvida (inclusão educacional de alunos autistas); c) introduzir as técnicas sociodramáticas enquanto ferramenta para a formação de educadores. Este encontro foi realizado no dia 18 de agosto de 2015, das 13hs às 15:30hs e contou com a participação de 17 pessoas (sendo 16 Professores e uma Coordenadora Pedagógica).

a) Aquecimento

O início do encontro se deu com a breve retomada dos objetivos dessa pesquisa, e em seguida foi feita a leitura do o 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, transcrito a seguir:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Feita a leitura desse trecho, para promover o aquecimento do grupo, foi proposto jogo dramático “tribuna” (YOZO, 1996). Neste jogo cada participante deve sentar-se em uma cadeira específica, e em um determinado tempo (controlado pelo diretor) falar sobre o tema proposto (neste caso, a leitura realizada a princípio, correlacionando-a com os desafios da inclusão de alunos autistas). Ao término, outro participante faria o mesmo até que completássemos a rodada. Durante o período na tribuna, o participante poderia falar o que quisesse a respeito do tema, enquanto os demais não poderiam realizar nenhuma inferência. Caso o tempo determinado acabasse, o participante pode optar pelo silêncio, ou até mesmo permanecer em silêncio durante todo o tempo (rigidamente controlado pelo diretor). Para este encontro foram realizadas duas rodadas, sendo a primeira com a duração de um minuto para cada participante e a segunda com duração de dois minutos. Além de promover o aquecimento sobre a temática, este jogo dramático também teve por objetivo estabelecer a neutralidade do espaço partilhado para essas formações, permitindo que as demandas centrais e os principais conflitos dos participantes fossem expostos, proporcionando uma situação propícia para a espontaneidade através de “mecanismos de arranque” como Moreno (1975) os nomeia.

Durante o jogo dramático diversos conteúdos emergiram, sendo a maioria deles relacionado às dificuldades que os docentes encontram na educação inclusiva de alunos autistas; à distância entre a prática educacional e as legislações; e à falta de apoio das instâncias governamentais no que se refere à concretização de uma educação para todos. Abaixo transcrevo alguns trechos das falas dos participantes:

“Eu realmente acredito que todos têm direito de estudar, independente de suas características, mas é preciso ter mais investimento para isso funcionar.

Especialmente em casos como o do Vinícius, que não sabemos nem mesmo nos comunicar com ele. Falta formação, e também faltam outros profissionais além do professor.” F. S., Professora de Artes.

“Direitos Humanos são incontestáveis, na década de 40 já sabíamos disso. Difícil mesmo é colocar isso em prática sem preparo e sem apoio. Eu faço o que eu posso, mas sei que ainda não atinge completamente o aluno que mais precisa.” E. C. F., Professora de inglês.

“Fico triste de saber que discutimos essas questões há tanto tempo e ainda assim não sabemos como fazer. Mas não tem jeito, esse é o caminho, se nunca começar nunca vamos avançar.” M. M., Professor de Ciências.

“Frequentar uma sala de aula não significa ter acesso à educação, e é com isso que me preocupo. Por exemplo, o Vinicius convive com a turma, já observamos ganhos sociais, mas e o avanço pedagógico? A gente não sabe nem por onde começar.” V. O. Professor de matemática.

b) Dramatização

Concluído esse jogo dramático, seguimos a tematização com a exposição sobre a definição atual do transtorno do espectro do autismo, que considera se tratar de um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas e que tem por características básicas anormalidades qualitativas e quantitativas que afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, comunicação e comportamento. A partir dessa definição, iniciou-se uma discussão a respeito do aluno Vinicius, e suas principais necessidades, sendo que o grupo destacou a necessidade de apoio para a comunicação. Foram relatadas diversas cenas vivenciadas por eles que evidenciavam esse fato, e partir desses relatos, o grupo escolheu a cena a ser dramatizada.

A cena em questão foi vivenciada pelo Professor de ciências da natureza, e aconteceu no início do ano. Vinicius precisava ir ao banheiro, e sua maneira de comunicar isso foi mostrar-se agitado, apresentando movimentos estereotipados (colocar as mãos nas orelhas e movimentar-se para frente e para trás) e gritando. O Professor e colegas da classe tentaram acalmá-lo falando com ele e pedindo que apontasse o que o incomodava, porém o aluno não compreendeu a comanda. Alguns minutos depois, o aluno defecou na sala de aula

gerando comoção entre os demais alunos. O Professor solicitou ajuda dos inspetores que chamaram a Coordenadora Pedagógica, porém o aluno não queria sair da carteira em que se senta comumente, e apenas o fez quando sua mãe o foi buscar na sala de aula. Dada a cena, foi solicitado que parte dos participantes se voluntariassem para a dramatização, sendo necessários oito voluntários (para representarem o professor, o aluno, os inspetores, a coordenadora pedagógica e mais três alunos, que nesse caso atuariam como atores auxiliares). Os demais participantes foram expectadores.

Estabelecido os voluntários deu-se início à dramatização. A princípio, a voluntária que representava o aluno mostrou-se desconfortável em realizar a dramatização dos movimentos estereotipados e gritos, porém o grupo a auxiliou sugerindo algumas maneiras de se representar tais características. Superada essa dificuldade, deu-se início à dramatização, executada na primeira vez sem intervenções da diretora/pesquisadora. Na segunda vez realizei as seguintes intervenções: a) troca de papéis entre os participantes; b) alterações no roteiro, como a intervenção dos demais alunos, mudança das estratégias para tentar compreender o aluno, entre outras; c) e por fim, acréscimo ao roteiro de uma conversa entre a mãe e o Professor a respeito do ocorrido.

c) Compartilhamento

Encerrada a dramatização, seguimos para a rodada de compartilhamento, na qual todos deveriam primeiramente compartilhar suas emoções e pensamentos durante a dramatização. De maneira geral, o grupo relatou que a dramatização permitiu olhar para os diversos papéis e perceber melhor seus sentimentos gerando momentos de grande empatia. Também relataram que, de maneira geral percebem essas situações como um grande desafio para o professor, porém essa experiência os levou a perceber como a dificuldade de comunicação afetam Vinicius e os demais alunos, sendo essa uma questão crucial para se pensar, pois como uma das Professoras indagou “se não comunicamos, como vamos educar?” (sic). Outra questão levantada pelo grupo foi a importância da participação da família na cena, sendo que a princípio ela atua no espaço escolar como uma intérprete de Vinicius, marcando seu crucial papel nas discussões pedagógicas a respeito do aluno.

Concluído os compartilhamentos, demos por encerrado esse encontro, agendando para dia 25 de agosto nosso segundo encontro de formação.

3.2.3 Segundo Encontro de formação

Conforme o cronograma, o segundo encontro aconteceu no dia 25 de agosto de 2015, e contamos com 15 participantes (um dos professores encontrava-se em licença médica). Os objetivos desse encontro foram os seguintes: a) propor reflexão a respeito das peculiaridades do TEA e suas diversas manifestações; b) através das técnicas sociodramáticas propor reflexões a cerca de estratégias possíveis para a inclusão de alunos com TEA.

a) Aquecimento

Com o objetivo de aquecer o grupo, foi realizado o “Jogo do Papel” (YOZO, 1996). Neste jogo, cada participante recebe um pedaço de papel em branco, do mesmo tamanho, e é proposto que expressem como se sentem naquele momento de maneira livre, podendo utilizar outros materiais para apoio (como canetas, tesoura, cola, entre outros). Isso deve ser feito no período de 5 minutos, e depois todos devem compartilhar suas construções no grupo.

Depois do tempo combinado, os participantes iniciaram sua apresentação relacionando o que haviam feito com o papel e seus sentimentos naquele dia. As formas de representação foram os textos e dobraduras. De maneira geral o grupo representou sentimentos como fadiga, estafa, estresse, a sensação de acúmulo de tarefas e responsabilidades. Duas representações, no entanto, destoaram das demais. Uma das Professoras representou seus sentimentos não fazendo nenhuma alteração na folha em branco, e ao apresentar relatou que se sentia vazia, no sentido de estar aberta para receber novas informações. Outro professor representou seus sentimentos em um origami na forma de pássaro e relatou que esta dobradura representava seu desejo de voar, no sentido de criar coisas novas e conhecer novas possibilidades.

b) Dramatização

Concluído o aquecimento, seguimos para uma breve atividade. Primeiramente o grupo foi dividido em três através do “Jogo das Palmas”, no qual o coordenador bate palmas e as pessoas devem se agrupar conforme a quantidade de palmas, até que se obtenha o agrupamento planejado. Feitos os agrupamentos, foi proposta uma reflexão baseada no que preconizam as Leis de Diretrizes e Bases, com relação aos níveis de apoio que podem beneficiar os alunos na situação de inclusão escolar. O grupo 1 deveria elencar algumas

possibilidades (já concretizadas ou não) de apoio para que alunos com TEA tenham **acesso** à escola; o grupo 2 deveria fazer a mesma discussão a respeito de possibilidade de apoio para a **permanência** na escola; e o grupo 3 deveria elencar os apoios necessários para a concretização da **aprendizagem**. Terminada a discussão nos agrupamentos, abrimos para o compartilhamento, e muitas possibilidades foram levantadas. No que se refere ao acesso: transporte adaptado, garantia de matrícula em escola próxima a residência, material escolar. Com relação à permanência: parceria com a família, parceria com equipe multidisciplinar da saúde e assistência social, materiais para facilitar comunicação. Por fim, no que se refere à aprendizagem: atendimento especializado na escola enquanto necessário, adaptação curricular.

A partir dessa discussão os Professores passaram a descrever algumas questões relacionadas às necessidades apontadas, relatando algumas cenas vivenciadas por eles na sala de aula de Vinicius. A cena escolhida para dramatização foi relatada pela Professora de artes, e aconteceu no momento em que a mãe de Vinicius o foi buscar na sala de aula. Os alunos estavam desenvolvendo a última atividade de uma sequência didática que se encerrava com a representação na linguagem da arte visual da história da iara. Vinicius não demonstrou interesse pela atividade e por esse motivo estava montando quebra-cabeças (uma atividade que demonstra muito interesse). Quando a mãe chegou para buscar Vinicius, relatou à professora que o aluno havia demonstrado muito interesse em um caderno da “Pequena Sereia” e que agora ela entendia o por que. A Professora relatou para a mãe que durante a sequência didática Vinicius não demonstrou interesse no tema, e que inclusive não quis realizar o desenho sobre a história. A mãe explicou que ele nunca desenhou, mas que mesmo não parecendo ele presta atenção nas atividades.

Para a dramatização, foi feito o mesmo procedimento do segundo encontro, solicitando que os voluntários se apresentassem (para representar Vinicius, a Professora, a mãe de Vinicius, e três alunos), e a cena foi dramatizada conforme o relato na primeira vez. Na segunda vez houve mudanças de papéis, alterações no roteiro como uma proposta de adaptação da atividade, a presença da mãe na sala de aula, e a construção de uma cena anterior na qual se discutia a sequência didática com a Professora uma professora especializada.

c) Compartilhamento

Concluída a dramatização, seguimos para o compartilhamento. De maneira geral os participantes relataram que a vivência mobilizou algumas reflexões importantes, das quais destaco: a importância de se manter comunicação constante com a família a fim de identificar as áreas de interesse do aluno, bem como contar com o apoio da família no desenvolvimento dos temas trabalhados na escola também em casa; a necessidade de uma avaliação inicial que possibilite aos professores conhecer as habilidades do aluno bem como suas peculiaridades para que possam desenvolver adaptações curriculares; a necessidade de mais tempo para o planejamento das atividades de preferência com todo o grupo; e por fim, a importância de reuniões de rede com outros profissionais que atendam o aluno em diferentes esferas.

Concluído o compartilhamento, encerrei os encontros de formação, encorajando o grupo a dar continuidade às ideias discutidas nas atividades de trabalho pedagógico coletivo. Também estabelecemos que nos encontraríamos no dia 15 de setembro de 2015 para um último encontro no qual seriam relatados os resultados da intervenção. É importante salientar que essa data foi definida mediante a disponibilidade da Unidade Escolar, considerando que dia 8 de setembro de 2015 é feriado municipal em Itaquaquecetuba. Definido o cronograma, demos por encerrado o encontro.

3.2.4 Avaliação dos encontros e resultados

Devido à convocação de alguns professores para formação na Diretoria Regional de Ensino, o encontro a ser realizado no dia 15 de setembro foi reagendado para 22 de setembro de 2015 e contou com 15 participantes. Nesta data nos encontramos no horário agendado (das 13hs às 15:30hs) e o objetivo deste encontro era ouvir do grupo sua avaliação da intervenção e colher os resultados da mesma. Os participantes foram convidados a avaliar dois aspectos dos encontros: *forma* (se refere às técnicas sociodramáticas utilizadas) e *resultados* (referente aos efeitos que os encontros trouxeram à prática educativa com alunos com TEA). Para organizar tal relato, as rodadas de comentários foram divididas em três blocos: a) felicitações; b) críticas; c) propostas.

a) Sobre a forma

i. Felicitações

No que se referiu ao uso de técnicas sociodramáticas como ferramentas, os professores felicitaram o fato de que essa estratégia possibilitou a discussão sobre situações reais, e permitiram a contextualização das cenas. O grupo também citou que as dramatizações possibilitaram uma observação mais cuidadosa das cenas escolhidas, facilitando a análise mais profunda das necessidades dos envolvidos, e a análise de seu próprio desempenho no papel de educador. Os Professores enfatizaram ainda que as técnicas sociodramáticas lhes possibilitaram diminuir as defesas, sendo possível que alguns conteúdos, que comumente em uma situação de formação não seriam expostos, viessem à tona. Destacaram também que esse formato possibilitou outras possibilidades de expressão (como a corporal, por exemplo) e por esse fato os encontros não foram maçantes, mas dinâmicos.

ii. Críticas

Com relação ao uso das técnicas sociodramática, os Professores criticaram o fato de que foca-se nas relações estabelecidas nas cenas dramatizadas, negligenciando conteúdos importantes no que se refere às possibilidades e técnicas para o trabalho pedagógico. Outra crítica apresentada pelo grupo foram às poucas inferências realizadas pelo diretor/pesquisador com relação à sua observação, porque havia uma expectativa do grupo de que as condutas apresentadas fossem “analisadas e que alternativas fossem apresentadas” (sic). O grupo também apontou outra crítica, no que se refere ao formato, destacando a necessidade de mais encontros para que o grupo se familiarizasse de fato com a estratégia, pois perceberam que a segunda dramatização fluiu de maneira mais natural e foi mais produtiva, provavelmente por já estarem um pouco mais familiarizados. Por fim, apontaram que os ruídos externos atrapalharam a concentração na ocasião do segundo encontro.

iii. Propostas

As propostas apresentadas pelo grupo no que se refere à utilização das técnicas sociodramáticas foram: realização de mais encontros para maior familiarização com a técnica; alternância entre as técnicas sociodramáticas e outras técnicas que proponham aprofundamento técnico sobre o tema; e a partir das análises realizadas ao fim de cada dramatização, identificar conteúdos para os próximos encontros.

b) Sobre os resultados

i. Felicitações

Com relação aos resultados observados na prática diária, o grupo relatou um ganho importante no que se refere ao trabalho desenvolvido em rede, isto é, em parceria com outras instâncias de atendimento e com a família. Também foi possível identificar a necessidade de uma avaliação pedagógica inicial amplamente discutida entre toda a equipe pedagógica e considerando as informações colhidas com a família, com as escolas que atenderam o aluno anteriormente e, colhidas nas reuniões de rede. O grupo também relatou que os encontros de formação foram esclarecedores quanto à distribuição das responsabilidades para o sucesso da inclusão de Vinicius, percebendo de maneira mais clara seus próprios papéis nesse processo, vislumbrando possibilidades realistas para tal. Outra felicitação apresentada pelo grupo foi a realização dos encontros durante a atividade de trabalho pedagógico coletiva, possibilitando a participação de todos.

ii. Críticas

A principal crítica do grupo no que se refere aos resultados, foi à ausência de conteúdos que os instrumentalizassem melhor para a elaboração de adaptações curriculares. Outra crítica apresentada pelo grupo está relacionada à desarticulação da rede de serviços no município, inclusive pela ausência de alguns que são essenciais, como o atendimento educacional especializado, e atendimento psicopedagógico. O grupo também relatou que as horas destinadas à preparação das aulas não são suficientes para a proposta de adaptações curriculares, bem como para as discussões em equipe, sempre compostas por pautas extensas. O grupo também elencou sua crítica no que se refere à ausência de encontros para formação continuada sobre a inclusão educacional de alunos com TEA.

iii. Propostas

No que diz respeito às propostas, os Professores identificaram a necessidade de uma agenda de comunicação permanente com a família com o objetivo de relatar de maneira sucinta os conteúdos trabalhados na aula, avanços do aluno, tirar dúvidas, estabelecer estratégias, etc. Também identificaram a necessidade de uma reunião entre os professores e a família com o objetivo de pensar em estratégias para promover a inclusão do aluno. O grupo

também organizou informações a respeito do atendimento especializado em contraturno e compartilharam com a família do aluno, solicitando parecer da Diretoria de Ensino, com o objetivo de garantir esse direito. O grupo também irá verificar com a família se Vinicius passa por atendimento com fonoaudióloga a fim de solicitar algumas orientações no que se refere à comunicação.

Encerradas as rodadas de comentários, agradei pela participação de todos os envolvidos na pesquisa, comprometendo-me a encaminhar para a Unidade Escolar o relato dessa experiência, com minha análise que descrevo no próximo capítulo. Dei por encerrado o último encontro, reiterando que, em casos de dúvidas, deveriam me contatar através dos dados informados no Termo de consentimento livre e esclarecido.

CAPÍTULO III

ANALISANDO O CAMINHO TRILHADO, VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES.

4.1 Reflexões sobre uma prática possível

Este capítulo final tem por objetivo uma breve análise dos resultados obtidos a partir da intervenção relatada à luz das discussões levantadas nesse relatório, mas não carrega a intenção de apresentar respostas aos problemas levantados, e sim a de aprofundar tais questionamentos apontando possibilidades de continuidade da pesquisa. A fim de organizar as reflexões, as análises serão apresentadas a luz dos mesmos aspectos que os resultados foram colhidos, isto é, quanto ao formato da formação, e quanto aos resultados na prática dos educadores.

4.1.1 Sobre a forma

Dos resultados observados no que se refere à utilização de técnicas sociodramáticas para a promoção de formação continuada, destaca-se o caráter contextualizado e personalizado que essas conferem à formação, corroborando para o que Arantes (2006) aponta sobre a importância de a formação continuada emergir do grupo de profissionais. Esse resultado também aponta para uma tentativa de aproximar o trabalho pedagógico idealizado e o trabalho pedagógico real, uma das problemáticas da formação continuada apontada por Defacio (2008).

Contextualizar o processo de formação, além de conferir ao trabalho foco nas reais necessidades dos educadores, também é importante para tornar o espaço/tempo da formação coerente, contribuindo para uma participação mais efetiva do grupo e a emergência de práticas também contextualizadas à realidade da comunidade escolar. Experimentar a formação pautada na vivência real e diária a partir do recorte de uma cena cotidiana, também traz à luz conteúdo afetivo que impactam diretamente a prática, mesmo diante da tentativa de mantê-los distantes (DEFACIO, 2008). Esse aspecto também é apontado por Nóvoa (2009) como uma das medidas fundamentais na propositura de formação de educadores: a compreensão de que a dimensão pessoal e a profissional são indissociáveis, e quando se pretende continuar a formação de educadores nenhum dos dois podem ser ignorados.

As técnicas sociodramáticas utilizadas no contexto da formação continuada aqui relatada também resultaram na possibilidade de análise das relações estabelecidas no

contexto da diversidade. Essa possibilidade atinge dimensão interpessoal, que Camini (2011) aponta como essencial para a formação em e para os Direitos Humanos, uma vez que essa refere ao desenvolvimento de valores e práticas, bem como da escuta e do olhar. As alternâncias de papéis vivenciadas na dramatização possibilitam ao grupo a análise da dinâmica das relações, em consonância ao que foi postulado por Moreno (1992).

Para além de conceitos que caracterizem os alunos com TEA analisar as relações estabelecidas bem como sua dinâmica conduziu o grupo a refletir sobre a importância de se considerar que os sujeitos com TEA são capazes de aprender, pressuposto esse essencial para a promoção da educação desses alunos segundo Suplino (2009). Também foi possível ao grupo a identificação de discursos e papéis cristalizados, assim como a pesquisa de Wechesler (1999) apontada anteriormente já havia demonstrado. Esse processo é fundamental para que os educadores reflitam sobre novas possibilidades de atuação, como enfatiza Nóvoa (2009) ao apresentar as principais medidas para a promoção de formação continuada eficiente.

É importante destacar aqui que um dos resultados dessa pesquisa-intervenção foi a crítica com relação à ausência de conteúdos específicos no que tange à prática pedagógica, e de intervenções por parte do formador-pesquisador. Para analisar esse resultado é fundamental a compreensão sobre os limites desta pesquisa-intervenção e que as demandas trabalhadas nos encontros emergiram do grupo. Sobre essa questão é importante destacar mais uma vez o que Souza (2007) apresenta com relação ao argumento da incompetência docente ao que se refere ao fracasso escolar e a força que o mesmo exerce na prática pedagógica.

Diante dos desafios da escola, em especial no contexto da diversidade, associam-se os fracassos com mais frequência à competência técnica (nesse sentido refiro-me à crença de técnica como algo especializado, empírico, e por essa razão incontestável em seus efeitos) do que para os aspectos relacionais que também exercem impacto significativo na aprendizagem. No argumento da incompetência apoiam-se a maioria das propostas de formação em serviço, e ainda assim os resultados das mesmas mostram-se insuficientes. Isso não significa que os conteúdos relacionados à prática diária, como a elaboração, criação e adaptação de materiais, bem como de estratégias de avaliação devam ser negligenciados, ao contrário os mesmos são essenciais para o sucesso na inclusão educacional (PRIETO, 2006), mas por outro lado não se podem negligenciar os conteúdos afetivo-relacionais que são fundamentais para desenvolvimento de uma postura ética frente a necessidade histórica de superação das práticas pedagógicas discriminatórias, como no caso das pessoas com TEA (ARANTES, 2006). Por outro lado, não podemos desconsiderar a necessidade apontada por

Nóvoa (2009) de aproximação (inclusive da prática profissional) entre quem promove e quem recebe a formação, a fim de que se construam análises e propostas simultaneamente na formação. No caso da experiência aqui relatada a formadora-pesquisadora não atua como educadora em sala de aula, o que pode justificar a crítica apresentada pelo grupo.

4.1.2 Sobre os resultados

No que se refere aos efeitos da formação na prática pedagógica, pode-se observar resultados importantes. Diante dos objetivos apresentados por Prieto (2006) no que se refere à formação de educadores no contexto da inclusão educacional, podemos afirmar que essa proposta de pesquisa-intervenção possibilitou a identificação da necessidade de uma avaliação pedagógica inicial, contextualizada para fundamentar a análise do domínio de conhecimentos do aluno e para a identificação aprofundada de suas diferentes necessidades. Apesar de que tais questões já tenham sido apontadas na literatura, bem como em documentos legais, essa vivência possibilitou ao grupo a identificação dessas necessidades como essenciais para a situação específica do aluno Vinicius, através da tomada de consciência grupal, que possibilita mudanças de atitude para além de uma exigência externa (WECHESLER,1999). Essas possibilidades ficam claras diante de estratégias como a utilização da agenda, ou ainda a solicitação de uma reunião do grupo com a família do aluno.

A vivência apresentou também como resultado a percepção da importância da relação escola-família. Trata-se de uma conquista importante, pois, quando passamos a reconhecer que a contribuição da parceria entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que ambas as instituições se revezam em ações que promovem conhecimento formal e a formação cidadã, podemos perceber os benefícios aos sistemas de ensino que se tornam mais diversificados (MEC & UNESCO, 2000). Além disso, tal percepção revela a construção de um olhar para o aluno enquanto sujeito biopsicossocial que desenvolve conhecimento para além dos muros da escola. Isso também fica claro no fato de que o grupo trouxe à pauta de discussões a necessidade de uma articulação com outros serviços. Tal compreensão é fundamental para o processo educativo, uma vez que a educação traz em si uma complexidade que transcende a sala de aula e os conhecimentos pedagógicos, exigindo ações articuladas dentro e fora da escola; “Quando todos participam, a educação passa a ser responsabilidade de todos os agentes da comunidade.” (OLIVEIRA, 2011, p.5). Portanto “trabalhar em Rede implica uma coletividade comprometida, numa época em que dar as mãos já não é suficiente, pois o diferencial está na caminhada propulsora de ações

transformadoras.” (OLIVEIRA, 2011, p.6). Mais uma vez destaco aqui que essas necessidades já foram apresentadas por diversos autores, e constam em diversos documentos norteadores; o que torna esses posicionamentos destacáveis é seu caráter espontâneo e grupal para além de cobranças externas.

Cabe aqui destacar que um resultado relevante desta pesquisa-intervenção refere-se à análise dos professores com relação ao papel do educador, superando a exigência social imposta (DEFACIO, 2008). Ao se perceberem como um dos atores envolvidos em uma complexa rede de relações que influenciam a aprendizagem do aluno Vinicius, os professores mobilizam-se do lugar da incompetência, que de certa maneira os mantinha estagnados, para o lugar das propostas e passam a realizar intervenções importantes enquanto grupo. Esse movimento é fundamental e corrobora para o que Bronzeri e Capecchi (2012) relataram em sua pesquisa sobre o sociodrama no contexto da formação de educadores: a experiência propicia a reflexão sobre estratégias.

4.2 Ao final da intervenção um começo de conversa

Diante do exposto nesse relatório podemos considerar essa experiência como o começo de uma discussão sobre o formato das propostas de formação continuada e seus efeitos na inclusão educacional de alunos com transtorno do espectro autista. Isso porque devemos considerar as limitações da própria pesquisa com relação ao seu alcance, próprias da proposta do curso de especialização atrelado à intervenção-pesquisa. Considerado o breve período em que as técnicas foram aplicadas bem como seu caráter introdutório podemos afirmar que os resultados obtidos foram favoráveis. Cabe destacar que as ações propostas pelo grupo com o objetivo de efetivar o processo de inclusão do aluno Vinicius, apesar de estarem presentes nos documentos de diretrizes, emergiram do grupo maneira espontânea, tornando-se responsabilidade de todos zelarem pela sua aplicação e discutir sobre seus resultados. Os resultados apontam também para a importância de propostas de formação que possibilitem a reflexão sobre as relações estabelecidas e sua importância para o processo educativo, ampliando a análise e construção de estratégias. Mesmo diante desses resultados favoráveis, o grupo apontou a falta de discussões e fundamentação de práticas, o que aponta para uma reflexão sobre a necessidade da articulação desse tipo de técnica com estudos dirigidos pautados nas literaturas vigentes.

Essa experiência aponta para a importância da continuidade de pesquisas sobre a formação continuada dos educadores no que se refere à inclusão de alunos com TEA, como o desenvolvimento de estudos em longo prazo, associação das técnicas sociodramáticas com outras técnicas de formação, utilização de instrumentos metodológicos para coleta aprofundada dos resultados, estudos comparativos, entre outras possibilidades. As práticas de formação continuada, em especial no contexto da Educação em e para os Direitos Humanos, requerem atenção da academia, devido sua importância e impacto na prática educativa no ponto de vista relacional e conseqüentemente, pedagógico. A experiência aqui relatada apontada para as técnicas sociodramáticas como uma possibilidade interessante, apontando para necessidade da continuidade e aprofundamento de estudos sobre a utilização dessas técnicas para as práticas educativas.

Desenvolver essa pesquisa-intervenção foi fundamental para o meu processo de formação enquanto profissional da educação, desde as motivações para um aprofundamento sobre o tema, até a análise dos resultados. O curso de especialização em Educação em e para os Direitos humanos, em seus diversos temas discutidos, proporcionou a mim reflexões sobre minha prática profissional e como está pautada em conteúdos subjetivos e relacionais e não apenas em conteúdos técnico-teóricos. Ser educador requer atenção ao processo de formação pessoal tanto quanto às competências, e a partir dessa experiência deparei-me com as questões problematizadoras que mobilizaram a experiência relatada. Os resultados obtidos corroboram com essas reflexões levantadas, apontando para a importância de espaços de reflexão sobre a prática com um olhar atento às relações de aprendizagem estabelecidas. Essa experiência também foi fundamental para a construção de meu papel como educadora-pesquisadora no que se refere ao desenvolvimento de um olhar atento aos fenômenos da educação e a proposição de propostas contextualizadas.

Essa pesquisa aponta para diversas questões que requerem aprofundamento e reflexões sobre uma formação de educadores que atenda a diversidade da escola brasileira no que tange à Educação em e para os Direitos Humanos, porém destaco aqui a importância de experiências que permitam o contato com conteúdos muitas vezes cristalizados, que impactam as relações entre todos os atores envolvidos nos processos educativos. Ser educador requer, sobretudo olhar e escuta atentos à sua própria atuação. Considerando as discussões aqui propostas, podemos perceber um movimento que demanda espaços de reflexão/intervenção devido ao processo, claramente ainda não concluído, mas em andamento, da universalização do espaço escolar. Essas e muitas inquietações provocadas pelos exercícios que se propõem a

pensar a educação e a escola devem permanecer acesas para que nossas intervenções nos espaços educativos mantenham uma perspectiva de crítica produtora de mudanças.

REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. S.; SALOMÃO, N. M. R. Autismo e Síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas. **Psicologia em estudo**, Maringá, vol.19, no.1, p.103-114, mar-2014.
- ANDRADE, A. S.. Sociodrama Educacional: Grupos de Professores, Alunos e Pais. **Revista Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, Ribeirão Preto, v. 3, p: 119-126. 2002.
- BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo. Brasiliense, 1985.
- BRASIL, **Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013a.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 Dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções por Município e Rede**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/ensino_fundamental_regular_e_ensino_medio_regular_regioes_e_ufs.xlsx. Acesso em: 14 out. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRONZERI, Plínio Barbosa; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes. Sociodrama na formação inicial de professores de ciências: enfrentando as dificuldades e conflitos na iniciação à docência. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 2, dez. 2012.
- CAMINO L.. A política de educação em e para os direitos humanos no Brasil: o que se espera da escola? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM POLÍTICA E GOVERNANÇA EDUCACIONAL, 2011, Brasília. **Anais...**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011. p. 27 - 29. Disponível em: <<https://www.ucb.br>>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- DEFACIO, L. A.. A oficina de criatividade na formação de professores. In: Cupertino, C. M. B. (org). **Espaços de Criação em Psicologia: oficinas na prática**. São Paulo. Annablume, 2008.
- EZPELETA, C. R.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo. Cortez, 1989.
- FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, dez. 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa da pobreza e desigualdade dos municípios brasileiros 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

ITAQUAQUECETUBA. PREFEITURA DE ITAQUAQUECETUBA. . **Portal Itaquaquecetuba**. 2013. Disponível em: <<http://portal.itaquaquecetuba.sp.gov.br/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOSIF, R.G.; ALVES, J. M. P.; SCÁRDUA, M.P. (org). Anais do Seminário Internacional em Política e Governança Educacional: para cidadania, diversidade, direitos humanos e meio ambiente, 2 a 6 de agosto de 2011. Universidade Católica de Brasília. II Seminário Internacional em Política e Governança Educacional (2011; Brasília, DF) III Título.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MEC & UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. São Paulo e Brasília: Cortez. 2000.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix. 1987.

MORENO, J.L. **Quem sobreviverá: fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama**. Goiânia, GO: Dimensão Editora, 1992.

MORGADO, J. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: Correia, L. M. de. **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma não vive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto – Portugal. Porto Editora, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Lilian Schwanke de. Trabalho em rede: ações articuladas para a educação. In: colóquio internacional de educação e o seminário de pesquisa sobre indicadores de qualidade do ensino fundamental, 3., 2011, Joaçaba. **Desafios da Qualidade da Educação nesta década: Qual qualidade?**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2011. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://e25.d32.myftpupload.com/img/2014/09/DUDH.pdf> . Acesso em 14 out. 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A Queiroz, 1990.

PRIETO, R. G.. Atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Arantes, V. A. (org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo. Summus, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Boletim da escola 2014**. Disponível em: < http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2014.asp?ano=2014>. Acesso em: 14 out. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Resolução nº 11 de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 11/02/2008.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtorno do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011a. p. 37-42.

SOUZA, D. T. R.. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: Schwarts, C. M. et all (orgs.). **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação**. Vitória. EDUFES, 2007.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Rio de Janeiro. CASB-RJ, 2009.

UNESCO. **Convention against Discrimination in Education**, 1960. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 31 jul. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

WECHSLER MPF. **Psicodrama e construtivismo: uma leitura psicopedagógica**. São Paulo: FAPESP; 1999.

ANEXOS

ANEXO A- TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO B- DECLARAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR