

PROCESSO FORMATIVO COMO ESPAÇO DE PLANEJAMENTO E (RE)SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: o fazer docente junto de alunos autistas

*Ângela Karina Martins
Daniela Leal*

Resumo

Neste artigo, busca-se apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo apreender as significações atribuídas por professoras às práticas pedagógicas adotadas junto a alunos autistas, focando nos movimentos da práxis gerados ao longo do processo formativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, denominada pesquisa-trans-formação, pois permite ao pesquisador participar e colaborar com processos de transformação, utilizando-se de técnicas (questionários, registros e transcrições) não apenas como produção de dados, mas como promoção de transformação das práticas docentes. As participantes da pesquisa foram doze (12) professoras que atuam ou atuarão com alunos autistas, de duas escolas da rede municipal de ensino de um município da região Oeste de Santa Catarina. Como procedimento de análise dos dados, adotou-se os Núcleos de Significação. Os resultados, além de evidenciarem que a educação inclusiva deve ir além da adaptação curricular, englobando um compromisso contínuo das professoras em adaptar, de maneira crítica e reflexiva, suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos autistas, também destacaram que a formação colaborativa e constante entre as professoras se faz essencial para enfrentar os desafios da inclusão, de forma a promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Palavras-chave: prática pedagógica; autismo; pesquisa-trans-formação; psicologia histórico-cultural.

TRAINING PROCESS AS A SPACE FOR PLANNING AND (RE)SIGNIFICATIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICES: teaching with autistic students

Abstract

This article aims to present the results of a master's research project that aimed to understand the meanings attributed by teachers to the pedagogical practices adopted with autistic students, focusing on the praxis movements generated throughout the training process. This is a qualitative research, called research-transformation, because it allows the researcher to participate and collaborate in transformation processes, using techniques (questionnaires, records and transcriptions) not only as data production, but as promotion of transformation of teaching practices. The research participants were twelve (12) teachers who work or will work with autistic students, from two schools in the municipal education network of a city in the western region of Santa Catarina. As a data analysis procedure, the Nuclei of Significance were adopted. The results, in addition to showing that inclusive education must go beyond curricular adaptation, encompassing a continuous commitment by teachers to critically and reflectively adapt their pedagogical practices to the specific needs of autistic students, also highlighted that collaborative and ongoing training among teachers is essential to face the challenges of inclusion, in order to promote a more welcoming and inclusive school environment for all students, regardless of their particularities.

Keywords: pedagogical practice; autism; research-trans-formation; historical-cultural psychology.

EL PROCESO DE FORMACIÓN COMO ESPACIO DE PLANIFICACIÓN Y (RE)SIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: enseñar con estudiantes autistas

Resumen

Este artículo busca presentar los resultados de una investigación de maestría que tuvo como objetivo comprender los significados atribuidos por los profesores a las prácticas pedagógicas adoptadas con estudiantes autistas, centrándose en los movimientos de praxis generados a lo largo del proceso formativo. Se trata de una investigación cualitativa, denominada Investigación-Trans-formación, pues permite al investigador participar y colaborar en procesos de transformación, utilizando técnicas (cuestionarios, registros y transcripciones) no sólo como producción de datos, sino como promoción de la transformación de las prácticas docentes. Los participantes de la investigación fueron doce (12) profesores que trabajan o trabajarán con estudiantes autistas, de dos escuelas de la red municipal de educación de un municipio de la región oeste de Santa Catarina. Como procedimiento de análisis de datos se adoptó los Núcleos de Sentido. Núcleos de significado. Los resultados, además de mostrar que la educación inclusiva debe ir más allá de la adaptación curricular, abarcando un compromiso continuo de los docentes para adaptar, de manera crítica y reflexiva, sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes autistas, también resaltaron que la formación colaborativa y constante entre los docentes es esencial para enfrentar los desafíos de la inclusión, con el fin de promover un ambiente escolar más acogedor e inclusivo para todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades.

Palabras clave: práctica pedagógica; autismo; investigación-trans-formación; psicología histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas sofreram, ao longo do tempo, as mais diversas influências, bem como foram interpretadas de maneiras distintas tanto por parte dos professores quanto pela literatura. Por exemplo, entre os anos de 1970 e 1980, a prática do professor centrava-se no processo educativo, de forma tradicional (transmissão do conteúdo), apesar de sua formação versar sobre práticas que colocavam em destaque o conhecimento do aluno.

Isto ocorria porque, diante da lógica dominante (tecnicista, produtivista e mercadológica), mesmo os professores que se colocavam criticamente, acabavam, muitas vezes, segundo Saviani (2008; 2019), reproduzindo práticas pedagógicas alicerçadas nas exigências do sistema educacional, dada a força estrutural que condicionava o espaço escolar e o tornava espaço de reprodução das relações sociais vigentes.

Foi somente com a chegada da década de 1990 que ocorreu uma ruptura significativa entre as correntes pedagógicas, consequentemente entre as práticas. Pois, segundo Saviani (2019), a partir da adoção do “eterno processo de aprender a aprender”, de um lado ficaram as teorias tradicionais objetivando o ensino (teoria sobre a prática) e do outro as teorias renovadoras que faziam da aprendizagem seu objetivo (teoria à prática).

Outros buscaram uma análise mais aprofundada da questão educacional, por meio de um movimento histórico e dialético, identificando-a não como um elemento reprodutor, mas como elemento que impulsiona a transformação. Ou seja, uma visão histórico-crítica que envolvia a necessidade de “se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por

consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, [fosse] a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2019, p. 80).

E é exatamente nesse sentido que se ampara o conceito de prática pedagógica que perpassa este artigo e a pesquisa realizada. Pois, compreende-se a prática pedagógica como uma prática social complexa, determinada por motivações e intencionalidades, mas também por um jogo de forças de interesse que ocorre em “diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano dos professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula mediada pela interação professor-aluno-conhecimento” (Caldeira; Zaidan, 2010, n.p.).

A prática pedagógica, nesse cenário, não se configura apenas por determinantes curriculares. Ela expressa valores, ideias e usos pedagógicos que sofrem tanto influências subjetivas (decisões individuais) quanto coletivas (normas e regras institucionais e organizacionais), da mesma forma que deve estar “alicerçada em uma teoria que não só apoie as ações docentes, mas também promova o desenvolvimento contínuo dos alunos em um processo dialético de aprendizagem e desenvolvimento” (Autora 1).

No cerne de tais práticas pedagógicas, encontra-se a ação dialógica e crítica que visa promover um diálogo constante entre teoria e prática, permitindo uma intervenção planejada que leve à transformação da realidade social. Especialmente porque, teoria e prática se modificam mutuamente em um processo contínuo de revisão e ajuste, ao refletir a necessidade de uma prática que seja ao mesmo tempo crítica e adaptativa; mediadora do processo educativo e facilitadora da apropriação da cultura e do conhecimento científico.

Nesse sentido, se a prática pedagógica é constituída pelo cotidiano das ações docentes de forma a revelar as ações práticas mecânicas e repetitivas (necessárias ao desenvolvimento e a sobrevivência do professor) e as ações práticas criativas (inventadas para o enfrentamento dos desafios cotidianos), é na práxis pedagógica que está presente a concepção e a ação que buscam transformar a realidade (unidade entre teoria e prática).

Consequentemente, a prática não é expressa somente pelo saber docente, mas também pelo desenvolvimento de uma teoria pedagógica que é construída por meio das experiências, das aprendizagens e dos desafios cotidianos que mobilizam o docente a construir e reconstruir novos saberes em um contínuo processo de fazer e refazer – ação intencional e reflexiva (Sgobbi, 2013).

No âmbito da educação inclusiva, as práticas pedagógicas assumem uma complexidade ainda maior, pois além de exigir que o professor vá além das abordagens convencionais, espera-se que sejam ao mesmo tempo individualizadas e inclusivas; que respeitem as particularidades e as potencialidades do desenvolvimento de cada aluno, e que permitam inseri-los na totalidade da sala de aula, de forma a promover a interação social, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, ao pensar os desafios propostos pela inclusão especificamente de alunos autistas¹ em salas de aula regulares, questiona-se: Como estruturar um processo que abra caminho para que o docente reflita no plano teórico sobre a dimensão criativa de sua atividade, gerando a práxis, especialmente quando se fala em práticas pedagógicas junto de alunos autistas?

¹ Faz-se aqui uma escolha científica e política pelo uso dos termos autista e autismo em detrimento de quaisquer outros, o que não quer se dizer com isto que ao rejeitar o uso d’outros termos negue-se as dificuldades e as necessidades de apoio das pessoas autistas, pelo contrário. Rejeitar termos como transtorno do espectro autista e pessoa com autismo, como bem coloca Dalfovo (2025, p. 12), “significa rejeitar um discurso médico que naturaliza em características individuais realidades que são dinâmicas e socialmente construídas, significa não aceitar que nossa existência se fundamenta em um defeito e que, como tal, pode ser corrigido, curado, eliminado ou evitado [...]”.

Para responder a esta questão, se apresentará os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo apreender as significações atribuídas por professoras às práticas pedagógicas adotadas junto a alunos autistas, focando nos movimentos da práxis gerados ao longo de um processo formativo, especialmente ao priorizar os momentos de reflexão acerca do fazer pedagógico. Entretanto, antes de adentrar no caminhos e nos resultados da pesquisa, se definirá como se compreende os processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças autistas, e como se dão as práticas pedagógicas para as mesmas, pelo olhar da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski.

Autismo e práticas pedagógicas pelo olhar da Psicologia Histórico-Cultural

Apesar das teorias cognitivo comportamentais e das teorias do neurodesenvolvimento se destacarem tanto nos estudos e definições quanto nas práticas adotadas para se discutir e pensar as crianças autistas, de acordo com Autora 2 (no prelo), a teoria histórico-cultural vem buscando evidenciar uma nova possibilidade de compreensão para se pensar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Para Vygotski (2017), pensar o processo de desenvolvimento implica desvendar seu funcionamento e a dinâmica como este se estrutura. Especialmente porque, para o teórico, as interrupções biológicas não são o único motivo de impedimento das interações com o mundo. Pelo contrário, os (des)encontros com as relações e condições sociais desfavoráveis implicam significativamente no deslocamento e nas consequências à criança.

É no conflituoso convívio das relações e das instâncias constitutivas da realidade histórico-cultural que a criança se torna humana (Vygotski, 2017). Conseqüentemente, é a partir da apropriação da cultural mediada por signos e instrumentos que o autismo será significado tanto para a criança quanto para os outros. Dessa forma, “só é possível compreender o autismo quando entendemos suas múltiplas determinações, relacionadas como parte dos processos históricos constituintes da totalidade” (Paoli; Machado, 2022, p. 537).

O confronto da criança autista com a materialidade revelará sua singularidade e sua posição por meio das determinações sociais; o que incorrerá na manifestação da deficiência por meio da reação e da inferiorização do grupo social, que conduzirá a criança a reações emocionais-comportamentais tanto consigo quanto com o outro.

Não se quer com isto negar que crianças autistas possam “apresentar interrupções (endógenas e exógenas) nas relações sociais e, por conseguinte, modos distintos de desenvolvimento” (Paoli; Machado, 2022, p. 556). Entretanto, não se pode esquecer que as funções psicológicas culturais se desenvolvem no movimento de apropriação e significação da linguagem (falantes ou não) e, quando esta sofre uma interrupção no desenvolvimento, geram-se situações que conduzem a criança à exclusão da coletividade. Tal exclusão freará simultaneamente tanto a educação social quanto o desenvolvimento linguístico (Vigotski, 2022).

Nesse cenário, ao olhar restritiva e exclusivamente para a criança autista a partir do modelo médico, em especial, quando os manuais afirmam que um dos primeiros sintomas do autismo envolve frequentemente o “atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social (APA, 2014, p. 56), corre-se o risco de tais afirmações fortalecerem “o senso comum para justificar afastamentos do convívio social” (Paoli; Machado, 2022, p. 556), de forma a tolher o desenvolvimento da criança autista e retirar a sua humanidade.

Pois, diferentemente dos modelos médicos da deficiência e/ou dos transtornos, que avaliam a partir do déficit biológico atrelado a alguma lesão, bem como que desconsideram as experiências de desigualdade social que formam a personalidade, Vigotski (2022) coloca que, mediante as infinitas formas de desenvolvimento, a criança com algum tipo de deficiência (adiciona-se aqui a criança autista) não é menos desenvolvida que as crianças normais, mas sim uma criança que se desenvolve de um outro modo.

Contudo, faz-se necessário, com bem coloca Dalfovo (2025, p. 41), o reconhecimento de que a criança autista “possui um desenvolvimento que não é inferior, mas qualitativamente distinto. E para que possa desenvolver-se adequadamente nesse outro percurso, [...] precisará de duas coisas: esforços no nível coletivo para corrigir esse deslocamento social que a afasta de seu meio”, conseqüentemente de seu desenvolvimento, e as formas culturais peculiares especialmente criadas, como afirmava Vigotski (2022).

As especificidades, entretanto, não podem ser compreendidas “como um conjunto de técnicas, de aparelhos, de kit de materiais destinado à ‘educação de autistas’” (Dalfovo, 2025, p. 42), mas como formas de gerar acessibilidade a um meio cultura por meio de ferramentas específicas que tornem acessíveis o que antes se tornou inacessível.

No caso especificamente do processo de aprendizagem, faz-se importante compreender, primeiro, que apesar de as linhas do desenvolvimento das crianças autistas e das não autistas serem as mesmas, as formas de apropriação serão específicas e, desse modo, é preciso reconhecê-las para que se possa estabelecer a adequada mediação. E, segundo, que as vias alternativas ou caminhos compensatórios são alcançados por meio das funções psíquicas, especialmente com a utilização de signos e instrumentos possivelmente diferentes e que exijam, até mesmo, mais tempo ou outros recursos e estratégias.

Cabe a educação, portanto, perceber uma barreira onde se vê um caminho plano, da mesma forma que precisa saltar onde antes podia se limitar a dar um passo. Afinal, é no percurso do desenvolvimento escolar que a criança entrará em contato com o conhecimento científico, se apropriará dos signos/mediadores culturais que permite o autocontrole das capacidades intelectuais e emocionais, e formará novos processos que anteriormente não haviam sido acessados (Vigotski, 2022).

Nesse sentido, caberá a escola e aos professores proporcionarem novos caminhos à criança por meio de um percurso pedagógico, que exigirá, de acordo com Vygotski (1997, p. 260), “observação prolongada [tanto] durante o processo de educação, [quanto] no experimento pedagógico, no estudo dos resultados da criação, do jogo e de todos os aspectos da conduta infantil”. Especialmente porque, é neste percurso que o professor começa a entender que, “assim que a criança entra na cultura, não só tira algo dela, não só a assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora profundamente a composição natural de seu comportamento e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento” (Vygotski, 1997, p. 214).

Entretanto, ao se deparar com as crianças autistas em sala de aula, os professores “buscam em suas vivências e nos modos de atuação de outros colegas, maneiras diferentes para agir em situações desafiadoras à sua prática” (Novaes; Freitas, 2021, p. 34). Apesar de não se querer que o professor renuncie ao seu saber, “esse movimento é (in)tenso e (trans)formador. (In)tenso porque a mudança requer escolher os modos oportunos de aula, as trocas entre o saber apropriado e o novo; (trans)formador no sentido de que as situações concretas requerem modos de atuação de acordo com o contexto” (Novaes; Freitas, 2021, p. 34).

O professor, assim, tem diante de si a tarefa de ensinar sujeitos reais em condições reais, bem como encontrar modos específicos e, até mesmo únicos, para ensinar. Contudo, nem sempre as orientações prescritas fazem sentido, da mesma forma que nem sempre o professor tem “possibilidade de desenvolver sua prática direcionada para o ato de ensinar e de transmitir saberes historicamente construídos, culminando em um processo de esvaziamento das práticas” (Novaes; Freitas, 2021, p. 35).

Consequentemente, ao lidarem com alunos autistas e/ou com outros tipos de deficiência, é comum que os professores organizem suas práticas com base em saberes oriundos da clínica ao invés de práticas fundamentadas nos conhecimentos pedagógicos. Em contrapartida, quando se adota uma prática pedagógica pensada a partir da Psicologia Histórico-Cultural, esta deixa de ser orientada pelo diagnóstico e passa a se preocupar com as especificidades de cada criança, projetando possibilidades de participação de cada uma nos processos de ensino e aprendizagem (Dainez; Smolka, 2019).

Nesse processo, apesar de ocorrer “uma tensão entre o novo e o velho” por meio da “dialética do processo de elaboração do conhecimento” (Novaes; Freitas, 2022, p. 40), a ação da criança autista deixa de ser percebida pelo professor apenas como sintoma e adquire um novo sentido. Este é, para Vygotski (1997), o verdadeiro papel da escola: oferecer as crianças com deficiência (e aqui se aplica as crianças autistas) uma educação que valorize as práticas sociais desenvolvidas na cultura humana.

Dessa forma, na dinâmica entre professor e criança autista, a relação pedagógica passa a ser constituída de outra forma: o professor passa a construir sua aula COM a criança e não PARA ela, da mesma forma que a mediação se torna semiótica e, segundo Zanolla (2012, p. 8), “cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade estabelecida, segundo o próprio Vygotski, como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente”.

CAMINHAR DA PESQUISA

A escolha pela Pesquisa-Trans-formação se deu pela capacidade do método de envolver ativamente tanto as professoras (vide Tabela 1) quanto a pesquisadora, de forma a constituírem um grupo com metas (aprimorar seus conhecimentos, compartilhar experiências e planejar práticas mais eficazes) e objetivo comum (proporcionar uma inclusão escolar mais efetiva e qualificada). Assim como, promover a transformação dos participantes e do contexto de pesquisa por meio da reflexão acerca do fazer pedagógico ao longo do processo formativo (Magalhães, 2021).

Para tanto, participaram do processo formativo (12) professoras (vide Tabela 1), de duas escolas de pequeno porte de um município do oeste de Santa Catarina, sendo uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – Séries Iniciais, com 113 alunos, deste dois autistas, e uma Escola Municipal de Educação Infantil, que atende 78 crianças.

Tabela 1: Dados das participantes do processo formativo

Participante	Idade	Formação	Tempo de magistério	Regente/Corregente	Série	Experiência
Professora 1	33	Pedagogia	9	Regente	1º ano	Foi por 01 ano professora corregente de um aluno com TEA
Professora 2	39	Educação Física	17	Regente (Ed. Física)	Educação Infantil	Trabalhou na Educação Infantil por 4 anos com alunos com TEA
Professora 3	48	Pedagogia	28	Regente	Reforço Escolar	Trabalhou 01 ano com aluno com TEA
Professora 4	54	Pedagogia	34	Regente	2º/3º ano	Não tem experiência com alunos com TEA
Professora 5	27	Pedagogia	4	Regente	2º ano	Trabalhou 01 ano com aluno com TEA
Professora 6	33	Artes Visuais	9	Regente (Artes)	Educação Infantil	Não tem experiência com alunos com TEA
Professora 7	33	Pedagogia e História	5	Corregente	Aluno com TEA	Trabalha há 01 ano com aluno com TEA
Professora 8	33	Pedagogia	2	Regente	Maternal 2	Não tem experiência com alunos com TEA
Professora 9	55	Pedagogia e Artes Visuais	35	Regente (Artes)	1º ao 5º ano	Não tem experiência com alunos com TEA
Professora 10	47	Pedagogia	20	Assistente Pedagógica	-	Trabalhou na Educação Infantil por 4 anos com alunos com TEA
Professora 11	50	Pedagogia	30	Regente	Maternal 3 e Pré 2	Não tem experiência com alunos com TEA
Professora 12	23	Pedagogia	10	Regente	4º ano	Não tem experiência com alunos com TEA

Fonte: adaptada de Autora 1.

Dos (6) encontros junto às professoras, (5) ocorreram de forma presencial e (1) de forma remota, entre os meses de outubro e dezembro de 2023, como se pode observar na Figura 1. Os mesmos foram gravados (áudio) e transcritos logo após cada encontro. Além das gravações, utilizou-se também de (2) questionários (pré-formação e pós-formação) e das anotações da pesquisadora em um diário de campo.

Faz-se importante destacar que, com exceção do primeiro encontro, em que o tema gerador foi o próprio processo formativo e a compreensão que as professoras tinham dos conceitos de autismo (TEA) e práticas pedagógicas, os demais foram sendo pensados a partir das necessidades que surgiam de temas geradores que emergiam nos encontros, conjuntamente relacionados com

conceitos teóricos e epistemológicos (teoria histórico-cultural) que auxiliavam no repensar tanto das concepções sobre autismo e processo formativo quanto de práticas pedagógicas.

Figura 1: Registro dos encontros



Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

De posse da transcrição dos encontros conjuntamente com as respostas dos questionários e as anotações realizadas durante os encontros, adotou-se como procedimento de sistematização e análise dos dados os Núcleos de Significação, desenvolvido por Aguiar e colaboradores (2013; 2021), por ser este um método que visa apreender as determinações que constituem sujeitos e grupos, de forma a aproximar-se das respectivas subjetividades e significações.

Os Núcleos foram organizados em quatro etapas, a saber: 1) leitura flutuante, 2) identificação de pré-indicadores, 3) agrupamento em indicadores (categorias), e 4) construção de núcleos de significação, todas explicadas e exemplificadas na Figura 2 deste artigo.

Antes de adentrar na discussão dos resultados, faz-se importante destacar que a constituição dos Núcleos de Significação² se deu por meio de articulação dialética entre os sentidos e os significados (significação) expressos nas falas das professoras, de forma a revelar as contradições, os desafios e as transformações presentes em suas práticas pedagógicas, desvelando não apenas as percepções das mesmas sobre a inclusão de alunos autistas, mas a totalidade do processo formativo e o caráter trans-formador da pesquisa. Posteriormente, após a análise de cada um dos núcleos realizou-se a análise inter núcleos que, se deu pela articulação de todos os núcleos, de forma a considerar as principais questões que emergiram.

² O nome dos núcleos foram constituídos "por uma fala das professoras que se tornou significativa a ponto de revelar a essência do núcleo conjuntamente com a(s) categoria(as) de análise do mesmo como subtítulo" (MARTINS).

Figura 2: Fluxograma da constituição dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

ENTRE O REFLETIR SOBRE ÀS PRÁTICAS E O REESTRUTURAR DO PLANEJAMENTO

Ao longo do processo formativo, as professoras participantes compartilharam suas dificuldades e reflexões, e a troca coletiva foi essencial para que pudessem repensar o movimento da práxis e encontrar novas maneiras de abordar o ensino. Especialmente porque, os desafios no processo de inclusão, ao ver das mesmas, estão presentes em diferentes níveis: desde a adaptação de atividades específicas até a necessidade de repensar a prática pedagógica diária, perpassando o aprofundamentos teórico e os questionamentos sobre o modo de trabalho docente nos dias de hoje.

Nós sempre focamos nas dificuldades dos nossos alunos, mas agora precisamos começar pelo ponto forte deles para melhorar o que precisa ser desenvolvido” – Professora 11.

Coadunando, assim, com a visão de que o processo educativo deve partir das capacidades existentes para promover avanços no desenvolvimento (Vigotski, 1997; 2022). Além disso, reflete a necessidade de uma mudança no olhar pedagógico, pois apesar de as práticas pedagógicas serem constituídas por ações que tanto enfrentam os desafios diários quanto possibilitam momentos de criação e inovação na busca por melhores estratégias de ensino, tradicionalmente continua-se a enfatizar as dificuldades dos alunos. Por outro lado, a Professora 2, ao afirmar que:

Seria melhor se o planejamento fosse em conjunto, professor regente e segundo professor [corregente].

Revela um elemento central para a construção de tais práticas pedagógicas: a necessidade de um planejamento conjunto e efetivamente colaborativo entre as professoras. Questionando, dessa forma, o modelo de organização pedagógica vigente que, embora preveja a atuação de mais de um profissional em sala de aula, não garante a articulação necessária entre esses, fragilizando o processo de inclusão.

Dessa fala, emergem dois outros questionamentos: Qual o papel atribuído ao professor corregente? E, por que não se planeja conjuntamente? De acordo com as discussões, não se planeja devido as limitações estruturais na gestão do trabalho pedagógico, especialmente porque os tempos e espaços institucionais não estão organizados para viabilizar esse tipo de planejamento. Os modelos de gestão escolar mantêm-se centrados em lógicas burocráticas e fragmentadas, que não reconhecem o planejamento coletivo como parte fundamental do trabalho docente.

Tensiona-se, assim, os modelos de gestão escolar e suas intencionalidades, pois aparentemente ou não estão comprometidas de fato com a construção de práticas pedagógicas inclusivas ou, apenas, as fazem de forma superficial para atender as exigências legais. O que leva a outro questionamento: Como a gestão do trabalho pedagógico (tempo, espaço, definição de papéis) tem contribuído ou limitado o planejamento coletivo e, conseqüentemente, a inclusão?

Responder a este questionamento é tensionar para a urgência do sistema educacional em (re)pensar modelos de gestão pedagógica que viabilizem a coautoria do processo educativo; que reconheçam o professor corregente como um parceiro pedagógico em igualdade de condições na construção do processo educativo, e que se torne um espaço institucional que promova, de fato, o planejamento conjunto.

Nesse cenário, compreender os alunos autistas ou qualquer outro aluno, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas, exige mais do que uma observação superficial da realidade. É necessário adotar uma perspectiva que olhe para além das aparências, livre de estigmas e preconceitos, em busca da essência do ato de planejar práticas pedagógicas mais inclusivas para todos os alunos (Vygotski, 1997; Vigotski, 2017, 2022; Novaes; Freitas, 2021). Afinal:

Cada ano vai vir uma coisa diferente. Um processo diferente. Uma criança com algo diferente, que a gente ainda não viu. Olha, o autismo! Pode até já ter existido, mas a gente não sabia... E, agora? O que trabalhar, como trabalhar, o que dar para ele? como o caso do “E” [...]. Veio da outra escola, com o caderno todo bonito, mas era a professora que escrevia; era a letra dela. Como saber o que ele sabe, se ele não escreve - Professora 7.

Durante o processo formativo, o planejamento passou a ser entendido como um momento para observar cada aluno e as práticas pedagógicas adotadas de maneira dialética, e não linear. Para assim organizarem, potencializarem e interpretarem as intencionalidades de seus projetos educativos, transformando a prática pedagógica em um alicerce que promove um diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias (práxis), evitando que se transforme em uma mera técnica educacional rígida.

Diante desse repensar, a prática pedagógica passou a ser analisada levando em consideração tanto os aspectos sociais e culturais que a envolve quanto a reflexão sobre suas experiências diárias. O que incluiu a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação”, permitindo que elas revisassem e reinterpretassem seus conhecimentos iniciais à luz de suas experiências/vivências (Vigotski, 2017;

2022). Afinal, pensar sobre as práticas é mais do que considerar as técnicas didáticas, é refletir sobre perspectivas e expectativas profissionais.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa estar alicerçada em uma teoria que não só apoie as ações docentes, mas também promova o desenvolvimento contínuo dos alunos em um processo dialético de aprendizagem. Esse processo, por sua vez, não se restringe à execução de atividades, mas deve ser compreendido como uma ação social intencional que emerge da interação dinâmica entre múltiplos fatores contextuais, incluindo influências culturais, sociais e institucionais, bem como as características individuais dos alunos.

Não tem receita pronta, porém se você conversar com aquela pessoa que fez alguma prática e deu certo, ou que não deu certo, trocar experiências, já é um auxiliar neste processo de inclusão. Já irá diminuir a ansiedade e o medo de trabalhar com o aluno com autismo (Professora 4).

Eu sinto uma grande necessidade de momentos como estes [...], onde podemos nos sentar e realmente discutir sobre o que está acontecendo em nossa escola e em nossas salas de aula. Tenho pouquíssimo conhecimento sobre o autismo, e sei que preciso fazer o melhor por nossos alunos (Professora 8).

Eu acho que esses momentos [...] que [...] está nos proporcionando [...] são riquíssimos, e eles devem ser algo que a escola tem como proposta [...], para que a gente possa refletir a partir da nossa realidade, trazer na teoria da escola e dialogando com essa teoria (Professora 9).

Diante das falas, pode-se dizer que o processo formativo que levou aos momentos de planejamento conjunto tornou-se uma ferramenta que, além de promover o refletir sobre as práticas pedagógicas, possibilitou às professoras compreenderem seus alunos autistas como parte da diversidade humana, e não como um desafio a ser superado.

Consequentemente, o planejar permitiu observarem que a mudança não se limita a adaptar as práticas para atender às necessidades dos alunos autistas. Faz-se necessário reavaliá-las e transformá-las, para garantir que todos os alunos recebam apoio e valorização no ambiente de aprendizagem (Vigotski, 2017).

É por meio da troca de experiências que as professoras poderão compartilhar práticas nas quais tiveram sucesso ou nas quais enfrentaram desafios, mas que ao trocarem entre elas proporcionarão um suporte significativo para todas. Essa colaboração não só enriquece o repertório de práticas pedagógicas, mas também ajuda a reduzir a ansiedade e o medo associado ao trabalho com alunos autistas, como se pode verificar na fala da Professora 9.

Então, eu acho que é bem desafiador. [...] penso que toda essa diversidade [...] vem também para nos desacomodar. Não é bem desacomodar, mas eu acho que nos impulsionar. Acho que é o termo mais correto, porque não é que a gente é acomodado, mas nos impulsionar a olhar as coisas de forma diferente e a construir outras possibilidades de ambiências, de trabalho pedagógico, de práticas pedagógicas na escola. Então, acho que eles vão nos ensinar ou [nos] desafiar [...] a aprender, a ser e fazer uma educação talvez muito mais humana, muito mais diferente do que a gente tem feito ao longo da história.

Nesse sentido, a percepção de que não existe uma solução única, mas a necessidade de adaptação constante e aprendizado coletivo, é fundamental para a construção de uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos, mas que também olhe para o bem-estar emocional,

a confiança e a superação das dificuldades que as professoras enfrentam diariamente junto de seus alunos.

Precisamos de conhecimento, tanto nós, professores, quanto a escola como um todo. Além do conhecimento, necessitamos de um ambiente que acolha todos os alunos autistas, com materiais e recursos apropriados (Professora 1).

A falta de conhecimento é um grande obstáculo. Precisamos de mais formação para entender melhor as necessidades dos alunos autistas e saber como adaptar nossas práticas pedagógicas. O que precisamos fazer para ajudar eles em seu aprendizado (Professora 2).

O que realmente nos falta é formação adequada. Não sabemos exatamente como trabalhar com autistas, quais metodologias aplicar, e quais atividades são mais apropriadas (Professora 5).

A gente precisa aprender, ter conhecimento de como trabalhar, de como ajudar esse aluno (Professora 7).

É o conhecimento... precisamos [...] de conhecimento para trabalhar com o autista. Mas precisamos além do conhecimento, um ambiente adequado para atender esse aluno autista. Ter materiais e instrumentos para oferecer a ele. Tem vários tipos de autismo, ele precisa que ele se familiarize com esse ambiente. Precisamos de um norte a seguir (Professora 10).

Falas estas que evidenciam uma crítica à formação docente ofertada. Afinal, o sucesso ou fracasso da escolarização não está na criança autistas ou apenas no esforço individual das professoras, mas está intrinsecamente ligado à formação contínua, ao planejamento e à organização de práticas pedagógicas que incorporem a práxis que exige professoras dialogantes, críticas, reflexivas e conscientes das intenções de suas práticas, conjuntamente com uma política pública de gestão que dê suporte a este movimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao chegar a estas considerações, pode-se dizer que as falas das participantes, ao longo do processo formativo, revelaram que a inclusão de alunos autistas se faz por meio de um processo contínuo, que exige comprometimento, flexibilidade e inovação pedagógica.

Tais reflexões oferecem contribuições para que professores, gestores, familiares e pesquisadores, possam refletir sobre um processo formativo que combine teoria e prática reflexiva para atender às necessidades específicas não somente dos alunos autistas, mas também as necessidades e os anseios das professoras ao longo desta jornada.

Contudo, para que se possa criar um ambiente de aprendizagem que valorize as diferenças e promova a inclusão, bem como que não se foque apenas na mera transmissão de conhecimentos, é preciso que as políticas educacionais promovam de fato ações que levem a uma educação mais inclusiva e equitativa, onde todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam se desenvolver plenamente.

Afinal, se a inclusão escolar é uma responsabilidade coletiva que demanda esforços contínuos para garantir que cada aluno seja valorizado e apoiado em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, faz-se fundamental que as professoras tenham em sua própria escola um espaço formativo que priorize o conhecimento e o planejamento conjunto, para a

ressignificação tanto da perspectiva teórica que dá suporte a sua atividade docente quanto das práticas pedagógicas planejadas para os alunos autistas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Estela Maria Guedes; SOARES, José Ronaldo. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 51, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 222-245, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- APA. American Psychiatric Association. *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CALDEIRA, Ana Maria Salgado; ZAIDAN, Soraia. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Ana Maria Cabral; VIEIRA, Lúcia Maria de Fátima (orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente (Verbetes Dicionário)*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- DALFOVO, Cindy. *Percurso formativo de professoras: (Des)construindo conceitos sobre autismo*. 2025. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, 2025.
- DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. *A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação*. 2021. 329 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23706/2/Luciana%20de%20Oliveira%20Rocha%20Magalh%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- NOVAES, Daniela; FREITAS, Ana Paula de. (Trans)Formações do professor no contexto da escola de Educação Especial: contribuições da teoria histórico-cultural. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 18, p. 32-48, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h507>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Gesto-Debate*, Campo Grande-MS, v. 22, n. 31, p. 534-565, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGOBBI, Ivonete Vieira. *Práticas pedagógicas na história da escolarização: ouvindo alunos e repensando práticas*. Marília: Cultura Acadêmica, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Completas*: Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia. 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas V*: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas VI*: herencia científica. Madrid: Machado, 2017.

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>. Acesso em: 11 mar. 2025.

Submetido em abril de 2025

Aprovado em julho de 2025

Informações do(a)s autor(a)(es)

Ângela Karina Martins

UNOCHAPECÓ

E-mail: angela.martins@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0092-4532>

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2174164982187901>

Daniela Leal

UNOCHAPECÓ

E-mail: daniela.leal@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6293-3779>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9613384135531044>