

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

THE PEDAGOGICAL WORK OF THE SUPPORT TEACHER IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Karina Pereira Barbosa¹
Cristiane Pereira Peres²
Mariclei Przylepa³

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico realizado pelo professor de apoio na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Municipal de Ensino em Maracaju, estado de Mato Grosso do Sul (MS), nos anos iniciais do ensino fundamental. Para atender ao objetivo da pesquisa, foi preciso recorrer à bibliografia ligada ao tema e ao questionário semiestruturado entregue a cinco professoras de apoio. Como resultado, a pesquisa demonstrou significativos avanços no processo de inclusão dos alunos com TEA no ensino regular. No entanto, a ausência de formação continuada na área da educação inclusiva para os profissionais da educação, em especial para os professores, transfere a responsabilidade do processo de escolarização e inserção social dos alunos com o transtorno para o professor de apoio. Portanto, a falta de formação e de recursos pedagógicos e a ausência da família no processo educacional resultam no trabalho intensificado e muitas vezes solitário que esses profissionais precisam realizar com os alunos que acompanham.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino regular. Professor de apoio. Atendimento especializado.

Abstract: The article aims to analyze the pedagogical work carried out by the support teacher in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Municipal Education System in Maracaju, state of Mato Grosso do Sul (MS), in the early years of elementary school. To meet the research objective, it was necessary to use the bibliography related to the theme and the semi-structured questionnaire delivered to five support teachers. As a result, the research demonstrated significant advances in the process of including students with ASD in regular education. However, the absence of continuing training in the area of inclusive education for education professionals, especially for teachers, transfers the responsibility of schooling process and social insertion of students with the disorder to the support teacher. Therefore, the lack of training and pedagogical resources and the absence of the family in the educational process result in the intensified and often lonely work that these professionals need to do with the students they assist.

Keywords: Inclusion. Regular education. Support teacher. Specialized service.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) / Unidade Universitária de Maracaju. E-mail: karinapereirab12@gmail.com

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPGedu), pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: cristiapereira@hotmail.com

³ Mestre e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPGedu), pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora coordenadora da Rede Municipal de Ensino de Dourados / MS. E-mail: ma_3150@hotmail.com

Introdução

No cenário atual de inclusão educacional, é importante salientar que, diante dos desafios que o professor de apoio encontra no processo de inclusão dos alunos autistas e da relevância que eles possuem na mediação da escolarização desses discentes, a reflexão, a problematização e a discussão desta temática são significativas.

As pesquisas desenvolvidas acerca da temática da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, vêm contribuindo com os estudos sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Os estudos também colaboram com novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência é assegurada por uma legislação inclusiva, a qual garante o direito à matrícula no ensino regular e o atendimento educacional que atenda às necessidades específicas de cada aluno. Como afirma Mantoan (2006), é preciso superar o sistema tradicional de ensinar, pois os alunos aprendem em tempos e modos diferentes.

Entre as Leis que garantem um ensino inclusivo, o qual respeite os sujeitos e atenda às necessidades específicas de aprendizagem, podem ser citadas: a Constituição de 1988, que assegura o respeito a todos os cidadãos e a sua inclusão social; a Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual afirma que toda pessoa tem direito à educação (JOMTIEN, 1990); a Declaração de Salamanca (1994), que reitera o direito fundamental à educação ao reconhecer que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (BRASIL, 1994).

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu Capítulo V, art. 58º, garantiu que a educação escolar para as pessoas com deficiência seria oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Portanto, a partir das legislações que asseguram o direito da pessoa com deficiência no ensino regular, as escolas passaram por adequações, as quais, na maioria das vezes, detiveram-se a aspectos estruturais/físicos em detrimento a outros aspectos não menos necessários e importantes, como a acessibilidade mobiliária, os recursos pedagógicos e a formação continuada para os profissionais que atendem a esses alunos. Assim, a prática da inclusão propõe a modificação da concepção de educação, do

processo de ensino e aprendizagem, da organização espacial e da acessibilidade ao trato da diferença com equidade.

O fato de os discentes com deficiência, que antes estavam matriculados em escolas especiais, como é o caso do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), hoje estarem no ensino regular exige um repensar curricular. Isso porque, se o currículo é um território de construção de identidades, então, cabe à escola buscar a construção da identidade inclusiva, a qual objetiva acolher, atender e trabalhar com todos os alunos de forma equitativa.

Salienta-se ainda que, em 2012, a Lei nº 12.764 instituiu a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegurando o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (BRASIL, 2012).

Deste modo, o presente estudo tem por objetivo analisar o trabalho desenvolvido por cinco professoras de apoio durante o ano de 2019, em relação ao atendimento dos alunos com TEA, na Rede Municipal de Ensino em Maracaju, estado de Mato Grosso do Sul (MS), nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, buscou-se compreender a atuação das professoras de apoio com relação ao acompanhamento dos alunos autistas.

Para atender aos objetivos da pesquisa, recorreu-se à bibliografia especializada com relação à inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular e ao questionário, que foi respondido por cinco professoras de apoio da Rede Municipal de Ensino da cidade de Maracaju-MS, que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental.

O resultado da pesquisa encontra-se apresentado neste texto em quatro seções: na primeira seção, segue a conceituação do TEA; a inclusão a partir da legislação é abordada na segunda seção; a terceira seção refere-se ao trabalho do professor de apoio; e, na quarta seção, apresenta-se uma análise da pesquisa de campo.

Conceituando o Transtorno do Espectro Autista

O médico e pesquisador austríaco Leo Kanner foi o primeiro a escrever sobre o autismo em seu artigo intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, divulgado no ano de 1943. O artigo é resultado de um estudo que analisou 11 crianças que apresentavam comportamentos bastante diferentes quando comparados a outras crianças da mesma idade. No ano seguinte, Hans Asperger, médico austríaco, escreveu um artigo com o título “Psicopatologia autística da infância”, no qual descreveu crianças com

características muito semelhantes às descrições realizadas por Kanner (MELLO, 2005). Por essas contribuições acerca dos estudos empreendidos sobre o TEA, é que atualmente se atribui a identificação do transtorno aos dois médicos austríacos.

O TEA “[...] é uma alteração comportamental que afeta a capacidade da pessoa em se comunicar, estabelecer relacionamentos e a responder apropriadamente ao ambiente em que vive”, por isso a necessidade e a importância das adaptações pedagógicas (BRITO; SALES, 2014, p. 23). Assim, é necessário romper com as generalizações que caracterizam os autistas quanto à comunicação, socialização e interação, tendo em vista que cada indivíduo possui suas limitações, habilidades e potencialidades, apresentando características particulares.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) apresenta alguns critérios para o diagnóstico no caso do TEA:

A - Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades;

C - Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente (DSM-V, 2014, p. 91).

De acordo com o DSM-V (2014), pode-se analisar que a pessoa com TEA apresenta déficits na comunicação (linguagem verbal e não verbal), na interação social (relações sociais e interação) e no comportamento (interesses restritos, movimentos estereotipados e repetitivos), o que forma a tríade caracterizadora do transtorno.

Assim, é necessário que o diagnóstico ocorra o quanto antes, para que o indivíduo tenha o acompanhamento clínico, desenvolvendo suas habilidades e autonomia na socialização, interação e comunicação.

As primeiras características do transtorno aparecem nos primeiros anos de vida, principalmente, por dificuldades na fala e por movimentos repetitivos, mesmo que os movimentos repetitivos sejam característicos também do desenvolvimento das crianças sem o transtorno.

No processo do desenvolvimento das habilidades dos indivíduos, “O ingresso na escola é um marco importante [...]. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um todo” (SILVA, 2012, p. 107). Tal formação precisa ser acompanhada pelo atendimento clínico, educacional e familiar, garantindo aos autistas condições para romperem com as limitações e desenvolverem suas habilidades e potencialidades. Dessa forma, podem adquirir autonomia e independência na realização das atividades simples e complexas.

O Transtorno do Espectro Autista e a legislação inclusiva

Por muito tempo as pessoas com deficiência viveram à margem da sociedade, sendo excluídas, abandonadas, enclausuradas em seus lares e isoladas em instituições responsáveis pelos cuidados dessas pessoas, configurando uma realidade de abandono e desprezo por parte da sociedade e do Estado.

Contudo, a partir dos anos de 1980, as situações de abandono, exclusão social e escolar vivenciadas por essas pessoas começaram a ser questionadas e discutidas pela comunidade internacional. Assim, deu-se início aos movimentos que buscaram a inclusão das pessoas com deficiência, síndromes e transtornos no sistema regular de ensino.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. 10), “As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. Sendo assim, para atender aos discentes com deficiência, é necessário que a escola regular seja inclusiva, sendo capaz de realizar todas as adaptações físicas e pedagógicas necessárias para atender a esses alunos com qualidade e equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) preconizou em seu art. 59º que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual assegurou o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Para Rodrigues (2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que acompanha todos os níveis, as etapas e as modalidades do ensino. Essa modalidade deve disponibilizar um atendimento educacional especializado com recursos e serviços que auxiliem no ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, visando à inclusão em turmas comuns do ensino regular com igualdade e sem discriminação.

Sendo assim, a escola regular oferece condições para que os estudantes com deficiência ou transtorno adquiram competências e participem de práticas sociais, além de atuarem na vida em comunidade sem a hierarquização de suas habilidades.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu art. 27º,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A escola não é responsável apenas pelo desenvolvimento acadêmico dos discentes, mas também pelo processo de socialização, uma vez que os autistas podem apresentar limitações nas relações sociais e na comunicação com as outras pessoas.

Segundo Maciel (2000), é preciso oferecer às pessoas com deficiência e transtornos mecanismos para que realmente possam participar juntos das atividades desenvolvidas nas aulas, tendo suas necessidades compreendidas e atendidas. A inclusão está muito além da obrigatoriedade do cumprimento das leis; nesse sentido, o que deve ser abordado é como as leis estão sendo cumpridas e como essas pessoas estão sendo atendidas.

Para Silva e Tavares (2009), é fundamental que o ser humano tenha interação com outras pessoas, para que, assim, possa desenvolver sua linguagem e por meio dela se comunicar e organizar seu pensamento, como também para aprender a desenvolver-se plenamente.

Ao incluir o aluno com TEA no ensino regular, é preciso compreender as singularidades desses alunos. Dessa forma, faz-se necessário criar novas estratégias e flexibilizar currículos para atender a todos com qualidade e equidade. Para esse novo modelo de educação inclusiva, é fundamental construir novos saberes, competências e

atitudes, os quais sejam capazes de atender a alunos com e sem deficiência, pois a inclusão é de/e para todos. Deste modo, é importante considerar que

O desempenho escolar das crianças com TEA depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependentes de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didático-pedagógicos (SILVA, 2012, p. 109).

Diante das dificuldades e desafios no processo de inclusão da criança com TEA no ensino regular e a práxis educativa, o papel da escola no desenvolvimento dessas crianças é atender às necessidades pessoais, conceituais, sociais e práticas dos discentes. Assim, contribui-se com o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico, social e profissional. Logo,

[...] no ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando (CUNHA, 2015, p. 49).

A socialização, a comunicação e a interação possibilitadas pela inclusão contribuem com o desenvolvimento das habilidades de todos os discentes, com e sem deficiência. Ao conviverem com maneiras diferentes de aprender e apresentar os conhecimentos, os alunos trocam experiências significativas, que oportunizam o crescimento humano, a autoestima, a equidade, a solidariedade e quiçá a constituição de uma sociedade mais fraterna às diferenças humanas e sociais.

O trabalho do professor de apoio

O professor de apoio⁴ atua na sala de aula do ensino regular por meio do ensino colaborativo com alunos com TEA. A atuação desse professor ocorre em parceria com os professores regentes e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que exerce a docência na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial, ao atendimento educacional especializado cabe

⁴ A denominação “Professor de Apoio” é utilizada no município de Maracaju (MS) – nomenclatura que pode ser diferente em outros municípios e estados.

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

O AEE é realizado no contraturno ao qual o aluno frequenta as aulas no ensino regular, normalmente acontece duas vezes na semana e objetiva desenvolver habilidades sociais no processo de formação do sujeito, para que ele adquira autonomia e independência em suas tarefas cotidianas.

Já o Atendimento Especializado (AE) ocorre todos os dias na sala de aula do ensino regular, sendo desenvolvido por um estagiário ou por um professor de apoio. Os municípios possuem suas organizações quanto aos critérios de contratação desse profissional.

No caso da Secretaria Municipal de Educação de Maracaju-MS, é exigido que o profissional seja licenciado em Pedagogia e tenha Especialização *Lato Sensu* concluída na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 360h. Cabem ao professor de apoio as seguintes funções:

Atuar com alunos com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outras deficiências, com autismo ou síndromes do espectro do autismo, que apresentem graves comprometimentos em suas interações sociais, comunicação e interesse, necessitando de intervenções mediadas por recursos de tecnologia assistiva (TA) e comunicação alternativa (CA), bem como planejar com o professor regente e coordenador pedagógico na perspectiva do trabalho colaborativo no coletivo da escola, em consonância com o Projeto Político Pedagógico, com disponibilidades para atuar em Unidades de Ensino.

Realizar intervenção direta junto ao aluno com necessidades.

Desempenhar outras funções que se relacionem ao bom andamento das atividades da unidade escolar.

Realizar intervenções pedagógicas especializadas no contexto da classe do ensino comum, por meio de estratégias e recursos que permitam o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares e em todas as atividades didático-pedagógicas.

Participar, quando convocado, de cursos e formações oferecidos pela SEME (MARACAJU, 2017).

Ao professor de apoio compete o trabalho pedagógico de mediação com os professores regentes, auxiliando na adaptação dos conteúdos, nas metodologias de ensino com o aluno com deficiência e/ou transtorno e com os demais alunos na sala de aula, contribuindo com o desenvolvimento do atendimento institucional especializado.

Nesse processo, “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (MANTOAN, 2006, p. 48). Deve-se, ainda, acreditar e valorizar as formas diferentes de aprendizado, que é essencial na inclusão dos alunos com deficiência, de modo que reconheça suas limitações e atenda às suas especificidades de aprendizagem. Logo, o desafio no processo de inclusão se concentra na

[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Elaborar e implementar políticas educativas inclusivas implica conhecer as especificidades dos alunos e, também, reconhecer que a sala de aula é heterogênea quanto ao contexto étnico, econômico, sociocultural, de habilidades e limitações individuais.

Atendimento Especializado: desafios e possibilidades

Com o objetivo de compreender o trabalho pedagógico realizado pelo professor de apoio com alunos autistas, realizou-se uma pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino em Maracaju (MS). Responderam ao questionário cinco professoras de apoio que acompanham alunos com TEA em salas de aula do ensino regular, em instituições municipais diferentes. Para resguardar a identidade das professoras participantes da pesquisa, elas foram denominadas como professora A, B, C, D e E.

O quadro abaixo apresenta a formação e a especialização das professoras que responderam ao questionário, bem como o tempo de exercício na docência e na condição de professora de apoio nas salas de aula do ensino regular.

QUADRO 1 – Caracterização profissional das professoras de apoio

Professoras	Graduação	Especialização	Tempo de docência (anos)	Tempo como professora de apoio (anos)
A	Pedagogia	Educação Especial	8 anos	7 anos
B	Pedagogia	Educação Inclusiva	15 anos	6 anos
C	Pedagogia	Educação Especial	7 anos	5 anos
D	Pedagogia	Educação Especial	3 anos	1 ano
E	Pedagogia	Educação Especial	17 anos	1 ano

FONTE: Elaborado pelas autoras, 2019.

A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados o questionário aberto com oito perguntas semiestruturadas, as quais foram respondidas por cinco professoras de apoio de alunos autistas da Rede Pública do Município de Maracaju-MS. O questionário foi entregue diretamente às docentes e obteve êxito em sua devolutiva, pois todas retornaram com o questionário respondido.

A primeira questão teve como objetivo realizar um levantamento quanto à formação inicial e continuada das professoras e o tempo de exercício na docência e como professora de apoio. As demais questões foram estruturadas com os objetivos de analisar a relação das professoras de apoio com os alunos com TEA, outros alunos, professores regentes, coordenação e gestão pedagógica no processo de inclusão, visto que a

[...] prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis, envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

A ação docente implica a busca constante de conhecimentos, como também relações profissionais no ambiente escolar que objetivam construir coletivamente estratégias de escolarização que contribuam com o desenvolvimento acadêmico e com a formação social dos discentes.

Conforme Nóvoa (1992), a condição de se tornar professor não possui um fim determinado, pois o docente passa por um processo de longa duração de novas aprendizagens, reformulações metodológicas e novas concepções de como ensinar e de como aprender, que envolve as condições sociais dos discentes e docentes. Assim, a formação do professor é contínua, pois ela não finaliza com o término do curso de graduação. Pelo fato de as realidades educacionais serem diversas e dinâmicas, é preciso acompanhar as transformações e os sujeitos, o que implica a constante formação dos profissionais.

Com base no Quadro 1, é possível constatar que as professoras possuem tempos diversos de docência na educação básica, porém o tempo de experiência na sala de aula poderia não ser o suficiente para a formação no atendimento especializado. Por isso, as professoras de apoio buscaram formações especializadas na área da educação inclusiva para poderem acompanhar os alunos com TEA. A qualidade no atendimento especializado não está relacionada exclusivamente ao tempo da docência, mas à articulação entre a prática educacional e a formação continuada.

De acordo com Mantoan (1997, p. 120), “[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas [...]”. Logo, é necessário desconstruir a imagem de que a inclusão é só trabalho, pois ela possibilita aos profissionais da educação, em especial aos professores, aprendizados únicos, que levam à reflexão sobre todo o processo de formação dos alunos e do próprio professor em âmbito profissional, pessoal, social, cultural, ético e político.

No processo de inclusão, é necessário também “educar para participação social, para o reconhecimento das diferenças entre vários grupos sociais, para a diversidade cultural, para os valores e direitos humanos” (LIBÂNEO, 2001, p. 38).

A segunda questão abordada no questionário pretendeu investigar como ocorre a inclusão dos alunos com TEA no ensino regular. As professoras responderam que os alunos são envolvidos em todas as atividades que ocorrem na sala de aula e na escola, sem haver tratamento diferenciado dos demais alunos, sendo tratados com igualdade diante de todos. Segundo as professoras, os discentes são estimulados a interagirem com os colegas e ao desenvolvimento da autonomia. Foram unânimes em evidenciar que os profissionais da escola trabalham dia a dia para proporcionar um ambiente agradável para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos.

O atendimento educacional, social e profissional precisa receber a todos com igualdade quanto aos direitos e deveres enquanto cidadãos. É necessário atender às necessidades específicas de todos os discentes, posto que as necessidades no processo de inclusão não são as mesmas para todos que necessitam de adaptações no ambiente físico, nos recursos e materiais pedagógicos.

A professora "B" relatou que

Em primeiro lugar há um diálogo com os pais, professores regentes, professores de apoio e da sala de recurso multifuncional para conhecer o histórico do aluno. Após a conversa entre os profissionais e a família, o aluno passa a ser acompanhado pela professora de apoio, que estimula o aluno a interagir, desafiar-se e desenvolver sua autonomia no cotidiano (PROFESSORA B, 2019).

Conhecer e compreender o quadro clínico, os aspectos sociais, as limitações, as habilidades e as potencialidades dos alunos como TEA é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a construção das habilidades sociais, pois só é possível atender às necessidades específicas dos discentes se os conhecemos.

Nesse sentido, a relação profissional e pessoal do professor de apoio com o aluno com TEA é fundamental para que o processo de inclusão seja desenvolvido, pois os alunos precisam ter confiança e segurança nesses profissionais, para estabelecerem uma relação de proximidade.

Quando questionadas sobre como era essa relação com os discentes, de uma forma geral, as professoras responderam que a base para um bom convívio entre eles se pautava no respeito e na confiança. A professora "D" justifica sua resposta da seguinte forma: “A relação com ele é a melhor possível, já estou com ele há cinco anos desde sua alfabetização até agora no 5º ano, com o tempo criamos um vínculo muito forte e a confiança passou a fazer parte de um bom convívio educacional” (PROFESSORA D, 2019).

A resposta da professora corrobora com a importância da confiança e da segurança que os alunos com deficiência precisam ter com os professores no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é pertinente repensar o significado do “bom convívio educacional”, pois não pode ser reduzido ao comportamento do aluno em sala de aula com os colegas e professores, mas ao desenvolvimento acadêmico e social no processo de escolarização.

Ao questionar sobre o trabalho pedagógico entre professores regentes e a professora de apoio em relação às trocas pedagógicas, ao atendimento à turma e aos

alunos autistas, as professoras C e E disseram não haver uma relação entre as partes, e a docente "C" ainda relatou: “Os professores relacionam-se com o aluno autista através do diálogo, mas nem sempre os mesmos entendem as limitações do aluno” (PROFESSORA C, 2019). Cabe salientar novamente a importância em conhecer o transtorno e o aluno para que seja possível mediar o trabalho pedagógico de forma que atenda às necessidades específicas do discente e contribua com o desenvolvimento das habilidades, uma vez que

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos (SACRISTÁN, 1999, p. 37).

As professoras A, B e D responderam que deve haver uma boa relação entre os professores, para que não haja interferências desnecessárias e inadequadas. Em relação ao contato com os demais alunos, afirmaram auxiliá-los quando os alunos que acompanham terminam as atividades propostas.

Entende-se que o trabalho pedagógico das professoras de apoio com os demais alunos da turma não deve ocorrer somente após concluir o atendimento especializado, na sala. É importante que o professor regente troque de lugar com o professor de apoio no decorrer das aulas; ou seja, o professor de apoio trabalha com a turma e o professor regente atende ao aluno com TEA. Como também é possível em alguns momentos trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo, para isso, é necessário realizar adaptações curriculares e de materiais pedagógicos.

Ao serem questionadas acerca do contato com a família dos alunos, todas as docentes responderam que só possuem o contato com os pais quando eles trazem a criança na escola e em reuniões direcionadas a eles. A professora "B" enfatizou que, “Apesar de orientados e motivados a participarem juntamente com os filhos nas tarefas escolares e darem continuidade em casa ao trabalho das professoras, e acompanhá-los em outros momentos, mesmo com essa orientação, os pais interagem bem pouco com a escola” (PROFESSORA B, 2019).

Concorda-se que a ausência do trabalho em parcerias interfere no desenvolvimento dos alunos. Os pais e/ou responsáveis de todos os alunos precisam vivenciar o processo de ensino e aprendizagem, em especial, das crianças e adolescentes. No caso dos alunos com deficiência, o acompanhamento escolar precisa

ocorrer com a presença da família, dos profissionais clínicos e de todos os profissionais da escola.

Porém, o atendimento às necessidades dos alunos com TEA demanda, em especial, da ação educativa dos docentes, tendo em vista que,

[...] para que verdadeiramente se estabeleça uma educação de qualidade para todos, é fundamental a participação ativa do professor. O êxito de sua atividade é determinado pelas suas condições de trabalho, formação, competência pedagógica, habilidades e avaliações periódicas das estratégias metodológicas utilizadas. Todos esses elementos devem ser levados em consideração para o sucesso da inclusão (FACION, 2008, p. 147).

Portanto, a participação dos docentes na vida escolar dos alunos precisa ocorrer de forma que lhes propicie experiências que contribuam com o desenvolvimento conceitual, intelectual, social e prático, formando-os para as necessidades humanas, profissionais e sociais.

Ao serem questionadas com relação ao seu convívio com a direção escolar e coordenação pedagógica e como contribuem para a inclusão dos discentes com TEA na escola, as docentes pesquisadas responderam que a coordenação e a direção das instituições escolares acompanham de perto o processo de inclusão e muito colaboram com o atendimento especializado.

Salientaram, ainda, que a equipe gestora sempre orienta professores, técnicos administrativos e alunos sobre a inclusão; contribui também com a parte pedagógica e sempre tenta melhorar as estruturas físicas da instituição para atender aos alunos com deficiência. A professora "C" afirma que a direção e a coordenação “[...] estão sempre preocupadas com a inclusão de todos os alunos especiais, e são muito prestativas, quando se precisa de ajuda tanto na parte pedagógica como nos materiais para criar recursos a esses alunos” (PROFESSORA C, 2019).

Defende-se que a coordenação e a direção escolar precisam empreender ações inclusivas no ambiente escolar para que toda a escola seja inclusiva com o “diferente”, seja ele indígena, negro, com orientações sexuais distintas e com deficiência. Só haverá de fato escolas inclusivas quando todos os profissionais desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas.

As evidências suscitadas, por meio do questionário, revelaram que há uma boa relação entre a professora de apoio e os alunos com TEA. Percebe-se que as professoras possuem conhecimentos pedagógicos, demonstram confiança e segurança em suas

intervenções com os alunos. Entretanto, existe uma falta de proximidade entre os professores regentes e os alunos com o transtorno, inclusive, a compreensão que a responsabilidade destes alunos é de todos os professores e não, somente, do professor de apoio.

Rocha (2012) contribui com essa assertiva ao enfatizar que a escolarização do aluno autista é de responsabilidade do professor regente. E, mais, explicita que não se deve apenas formar os profissionais em sala de aula, mas todos os funcionários da instituição devem se conscientizar da presença dessas crianças no âmbito escolar, compreender suas limitações e incluí-los de fato no cotidiano escolar.

Os discentes com TEA exigem especificidades no atendimento educacional, como a elaboração de rotina, a organização do espaço físico, a antecipação das atividades a serem realizadas, o uso de imagens para melhor compreensão dos conteúdos, a elaboração das atividades a partir dos interesses individuais dos discentes, como filmes, jogos, personagens, imagens, entre outros. Assim, o trabalho pedagógico com os alunos autistas exige do professor de apoio e dos professores regentes conhecimentos específicos sobre o TEA e sobre o aluno, visto que os discentes não são iguais, logo necessitam de estratégias e adaptações diferentes.

Deste modo, para que a inclusão seja para todos os discentes e ocorra com qualidade, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, nas parcerias com a família e as Universidades e no trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Partindo deste contexto, defende-se que a inclusão deve ser de todos e para todos. Para tanto, torna-se essencial respeitar e trabalhar as especificidades, as habilidades, as competências, os limites e as dificuldades de cada indivíduo de acordo com a sua necessidade e especificidade. Além disso, é preciso valorizar o fazer, o apreender e o entender do “Outro”, do “Diferente” do ser educando, pois existem maneiras diferentes e diversas de construir conhecimentos e saberes escolares.

Considerações finais

A pesquisa permitiu verificar que existem muitas reflexões, problematizações e encaminhamentos a serem realizados com relação à educação inclusiva, pois, mesmo em um cenário inclusivo, as necessidades dos discentes e dos docentes ainda não são

atendidas de forma que torne o atendimento institucional especializado qualitativo e equitativo.

Logo, a não formação continuada na área da educação inclusiva limita as intervenções pedagógicas e sociais dos professores com os alunos com deficiência e resulta em um trabalho intenso e, muitas vezes, solitário do professor de apoio. E, também, não corrobora para a interação do aluno com deficiência com toda a turma.

Nesse sentido, por meio da pesquisa realizada, foi possível afirmar a importância do professor de apoio na escolarização e socialização dos alunos autistas e os desafios que enfrentam no processo de inclusão ante à ausência de formação especializada dos profissionais da educação, à falta de recursos pedagógicos, à ausência da família e do trabalho colaborativo na escola.

Ressalta-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer por meio do trabalho colaborativo entre o professor de apoio e os professores regentes para que seja possível alcançar uma formação com qualidade, equidade e autonomia.

Concluindo, é notório que muitos avanços no processo de inclusão dos discentes com deficiência já ocorreram, contudo faz-se necessário uma inclusão mais efetiva dessas crianças no ensino regular. Além disso, todos os profissionais da educação devem possuir formação acerca das deficiências, dos transtornos e das necessárias adaptações que precisam ser realizadas para atender às especificidades de todos os alunos e, assim, assegurar um ensino significativo em âmbito pessoal, profissional e social.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____, LEI Nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____, Lei Federal nº 12.764/2012. **Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**. Brasília, DF, 2012.

_____, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

_____, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. BRASIL/SEESP/MEC. Brasília, DF, 2008.

_____, **Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF, 2008.

BRITO, Anita; SALES, Nicolas Brito. **TEA e inclusão escolar**: um sonho mais que possível. São Paulo: Edição do Autor, 2014.

CUNHA, Eugenio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. São Paulo: Wak, 2015.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____(org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, abril/junho 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MARACAJU/MS. Secretaria Municipal de Educação. Edital Nº. 017/2017. **Processo seletivo simplificado para preenchimento de vagas temporárias e formação de cadastro reserva de profissionais da área de educação**. Maracaju, 2017.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

ROCHA, Claudia Lopes. **Professor mediador da criança autista**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t208174.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 11, p. 33-40, jan./jun. 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Jaqueline da; TAVARES, Helenice Maria. A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 70-86, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.