

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

*Juliana Jesus da Silva**, *Cristiane Pereira Peres***
*Mariclei Przylepa****

RESUMO

O artigo possui como objetivo analisar as práticas pedagógicas realizadas pelo professor de apoio na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Maracaju, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). O estudo pautou-se em pesquisa bibliográfica e de campo, teve como instrumento de pesquisa o questionário semiestruturado entregue a três professoras de apoio. Resultados apontaram a importância dos professores de apoio na inclusão dos alunos com TEA, no âmbito educacional, pessoal e social. Foi possível constatar ainda que é preciso investir em formações continuadas para os profissionais da educação e desenvolver trabalhos colaborativos entre professores de apoio, professores regentes, gestores escolares (direção escolar e coordenação pedagógica), para alcançar melhores resultados no processo de escolarização e socialização dos discentes no processo de inclusão. Portanto, no ensino regular inclusivo, a formação docente é fundamental para assegurar um atendimento educacional qualitativo, específico, especializado e social dos discentes.

Palavras-chave: Ensino regular. Discentes autistas. Inclusão. Professores de apoio.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Maracaju (MS). ORCID: 0000-0003-0457-5330. Correio eletrônico: julianajesusdasilvadasilva@gmail.com

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação (PPGedu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0002-5906-2834. Correio eletrônico: cristiapereira@hotmail.com

*** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação (PPGedu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora coordenadora da Rede Municipal de Ensino de Dourados (MS). ORCID: 0000-0002-9233-0204. Correio eletrônico: ma_3150@hotmail.com

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE SUPPORT TEACHER IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN REGULAR EDUCATION

ABSTRACT

The article aims to analyze the pedagogical practices carried out by the support teacher in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education (Early Childhood Education and Primary Years) of the Municipal Education Network of Maracaju, state of Mato Grosso do Sul (MS). The study was based on bibliographic and field research, using the semi-structured questionnaire delivered to three support teachers as a research instrument. Results showed the importance of support teachers in the inclusion of students with ASD, in an educational, personal and social scope. It was also possible to verify that it is necessary to invest in continuous training for education professionals and to develop collaborative work between support teachers, conducting teachers, school managers (school management and pedagogical coordination), to achieve better results in the schooling process and socialization of students in the inclusion process. Therefore, in inclusive regular education, teacher education is essential to ensure a qualitative, specific, specialized and social educational service for students.

Keywords: Regular education. Autistic students. Inclusion. Support teachers.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE APOYO EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN REGULAR

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas que realiza el docente de apoyo en la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular (Educación Infantil y Escuela Primaria) de la Red de Educación Municipal de Maracaju, estado de Mato. Grosso do Sul (MS). El estudio se basó en una investigación bibliográfica y de campo, utilizando como instrumento de investigación el cuestionario semiestructurado entregado a tres profesores de apoyo. Los resultados señalaron la importancia de apoyar a los docentes en la inclusión de los estudiantes con TEA, en los ámbitos educativo, personal y social. También se pudo constatar que es necesario invertir en la formación continua de los profesionales de la educación y desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes de apoyo, docentes conductores, gestores escolares (gestión escolar y coordinación pedagógica), para lograr mejores resultados en el proceso de escolarización y socialización de los estudiantes en el proceso de inclusión. Por tanto, en la educación inclusiva regular, la formación del profesorado es fundamental para garantizar un servicio educativo cualitativo, específico, especializado y social para los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza regular. Estudiantes autistas. Inclusión. Apoyar a los profesores.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem contribuindo com a construção de uma educação mais justa, que objetiva atender a todos os sujeitos com qualidade e equidade durante o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, busca possibilitar não só o ingresso, mas a permanência dos discentes com deficiência em espaços educacionais e sociais.

Como afirma Candau (2008), o cenário educacional contemporâneo que busca o atendimento de todos os discentes, com políticas de reconhecimento, valorização e respeito às diferenças sociais, étnicas, econômicas, sociais, culturais e de aprendizagem, tem provocado uma crise de paradigmas no sistema educacional. No que toca ao reconhecimento das diferenças, busca a construção de uma educação inclusiva pautada na formação integral dos sujeitos.

Salienta-se que o aumento no número de pesquisas no Brasil na área da educação inclusiva encontra-se relacionado às políticas inclusivas surgidas após a década de 1980, a saber: a Constituição Federal de 1988; a Conferência de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que versam sobre o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica; o Plano Nacional de Educação (2014).

Assim, as pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1980 sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva vêm contribuindo com novas metodologias de ensino-aprendizagem na inclusão dos discentes com deficiência, síndromes e transtornos. Nesse novo cenário educacional, a educação passa a ter um compromisso social e humano.

Como afirma Mazzotta (2011, p. 15), “A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade.” Logo, o desafio no processo de inclusão é atender os discentes em suas especificidades de aprendizagem e formação social.

Nesse viés, para que se possa atender esses alunos com qualidade, a instituição escolar precisa estar preparada para recebê-los, é necessário adaptar o ambiente físico, flexibilizar o currículo e disponibilizar recursos pedagógicos diferenciados que atendam às suas necessidades e especificidades.

Deste modo, a pesquisa possui como objetivo analisar as práticas pedagógicas realizadas pelo professor de apoio na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Maracaju, no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Para atender ao objetivo da pesquisa, foi preciso recorrer à bibliografia ligada às abordagens sobre a inclusão da pessoa com deficiência, síndromes e transtornos no ensino regular e sobre a formação continuada do docente e as políticas públicas que asseguram o ensino inclusivo. Recorreu-se igualmente ao questionário respondido pelas três professoras de apoio da Rede Municipal de Ensino de Maracaju (MS).

Nas próximas quatro seções, abordar-se-á, nesta ordem, o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA); a importância da inclusão escolar e social; a responsabilidade pedagógica do professor de apoio; a análise dos dados coletados.

2 ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De origem austríaca, médico e pesquisador, Leo Kanner foi o primeiro a abordar o autismo em 1943 na escrita do seu artigo intitulado *Distúrbios autísticos do contato afetivo*. O artigo apresentou resultados parciais de uma pesquisa realizada com onze crianças que apresentaram comportamentos diferentes e específicos quando comparadas com outras crianças da mesma idade. Em 1944, Hans Asperger, médico austríaco, apresentou contribuição aos estudos dessa mesma temática ao escrever o artigo *Psicopatologia autística da infância*, em que descreveu crianças com características muito semelhantes às descrições realizadas por Leo Kanner (MELLO, 2005).

As contribuições realizadas por Leo Kanner e Hans Asperger colaboraram com os questionamentos iniciais sobre o autismo que levaram ao desenvolvimento de outras pesquisas em países diversos, como o Brasil, até chegar ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em razão de suas contribuições, a identificação do transtorno é atribuída 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.” (BRITO; SALES, 2014, p. 23). As crianças que apresentam essas características necessitam de intervenções diferenciadas para obterem desenvolvimentos na comunicação, na interação social e no comportamento.

Nesse caminho, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) apresenta alguns critérios diagnósticos 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. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 91).

Com base no DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), a pessoa autista 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), configurando a tríade que caracteriza o TEA. Deste modo, como algumas características já aparecem nos primeiros meses de vida – as dificuldades na fala, os movimentos repetitivos, os risos inapropriados e o não corresponder ao ser chamado –, é necessário iniciar o quanto antes um acompanhamento clínico para que as intervenções ocorram o mais cedo possível.

Ante o exposto, o desenvolvimento da criança autista irá depender das intervenções que recebe de acordo com o ambiente no qual está inserida; quanto antes for estimulada, os resultados aparecerão mais rápido, por isso a importância da intervenção precoce. A instituição escolar é de suma importância para que o autista tenha uma diversificada interação social com as outras crianças da mesma faixa etária.

Portanto, o aluno autista necessita de estratégias diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem, não somente para construir os conhecimentos acadêmicos, mas também para desenvolver a comunicação, a socialização e a interação. Assim, é preciso que haja a participação de todos os profissionais da instituição escolar no desenvolvimento do atendimento institucional especializado pautado em práticas da alteridade.

3 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

A inclusão escolar deve atender a todos os sujeitos com equidade no processo de ensino-aprendizagem. Deve atender não só às necessidades e especificidades da pessoa com deficiência, síndrome e transtorno, mas às de todos. Deve oferecer um ensino qualitativo e inclusivo, que promova a interação entre os discentes, conforme evidenciado no artigo 3.º, inciso IV, da Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 3):

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou população nômade, crianças pertencentes a minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

Logo, o papel social das políticas educacionais é assegurar a educação inclusiva a todos os cidadãos, por meio do respeito e da garantia do ensino qualitativo e diferenciado. Para isto, é necessário conhecer as limitações, as habilidades e as potencialidades dos discentes, para que seja possível propiciar experiências que contribuirão com o seu desenvolvimento educacional na construção de uma educação humanista.

Num passado não muito distante, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes de se relacionar, desenvolver habilidades e aprendizados. Dessa forma, elas foram, por muitos anos, excluídas da sociedade e marginalizadas em âmbito educacional e social. Assim, para que seja possível garantir a inclusão, é preciso

[...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

No ensino inclusivo e diferenciado, não há espaço para as práticas pedagógicas tradicionais, pois os alunos aprendem em tempo e modos diferentes. Cada sujeito possui um desenvolvimento, que está relacionado à sua realidade social, econômica e cultural. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem deve priorizar práticas heterogêneas, que respeitem às necessidades e especificidades de cada discente e que contribua com o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal, cultural e social.

Nesse sentido, é dever das escolas “[...] acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (BRASIL, 1997, p. 17).

A inclusão tem por finalidade a interação social com os sujeitos presentes no seu cotidiano, tanto em ambiente escolar quanto fora dele. Cabe ao professor mediar o conhecimento que o aluno já possui com o que ele necessite aprender em sala de aula.

Para que a educação inclusiva seja de fato efetivada, é necessária formação dos profissionais da educação – uma formação que possa fazer com que estes profissionais revejam suas práticas, para elaborarem, assim, novas propostas de ensino-aprendizagem, já que “[...] uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais.” (SARTORETTO, 2008, p. 79).

A formação do professor deve ser um processo contínuo, aliando teoria e prática na realização da práxis pedagógica (ação-reflexão-ação). Nesse sentido, necessita a busca por novos conhecimentos no exercício da docência, posto que os alunos são diversos, e as realidades também se apresentam de forma dinâmica nos contextos educacionais. Desse modo, as competências profissionais do professor devem estar “[...] ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.” (TARDIF, 2002, p. 223).

Assim, respeitar as diferenças, reconhecer e valorizar os sujeitos contribui com o rompimento de práticas pedagógicas que inferiorizam e excluem os alunos do processo de ensino-aprendizagem. Torna-se fundamental, portanto, reconhecer e conhecer as formas de ensino diferenciadas que possam oportunizar ao docente trabalhar com as especificidades de cada aluno com deficiência.

4 O PROFESSOR DE APOIO: SUA RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

A formação docente não é construída apenas em cursos de formação inicial e continuada, mas também por meio da prática, uma vez que ela possibilita ao docente ter uma visão significativa e abrangente do cotidiano do discente no ambiente escolar.

Entende-se, assim, como Lima (2001), que a formação do educador deve ser capaz de suscitar uma reflexão crítica da prática pedagógica e oportunizar uma (re)construção permanente da sua identidade tanto pessoal como profissional.

A formação do docente é permeada por conhecimentos teóricos, práticos e empíricos, oriundos da sua vivência pessoal e profissional, na qual o sujeito vai se construindo e reconstruindo ao longo do exercício profissional, afirmando, dessa forma, sua identidade.

Assim,

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 132).

Diante disso, o professor precisa ser um sujeito reflexivo quanto à realidade social, política, econômica e educacional do país, deve buscar a formação de uma consciência crítica, uma vez que ela possibilita interferir no processo de ensino e socializar, com os discentes, conhecimentos que também irão contribuir com a sua formação, ou seja, uma formação ativa, crítica e ética em que sejam sujeitos partícipes dos projetos sociais, e não meros espectadores.

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).

O processo de desenvolvimento dos alunos é individual, pois cada um possui características próprias de progressão em níveis de aprendizados. De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios [...]” (BRASIL, 2001, p. 14).

Para assegurar a inclusão escolar e auxiliar o professor regente no trabalho com o aluno com TEA, foi designado o professor de apoio¹. Esse profissional atua na sala de aula do ensino regular por meio do ensino colaborativo, em parceria com os professores regentes e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalha na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Esclarece-se que o AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e também pedagógicos organizados de modo institucional e contínuo (BRASIL, 2011) no atendimento dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

O professor de apoio e os professores regentes devem trabalhar em conjunto para atender as necessidades de todos os educandos presentes na sala de aula. Ressalta-se que o aluno com transtorno é de responsabilidade de todos os profissionais da escola, e não somente do professor de apoio.

Desta maneira, o desafio da inclusão perpassa a

[...] 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).

¹ A denominação “Professor de Apoio” é utilizada no município de Maracaju (MS). Nomenclatura que pode ser diferente em outros municípios e estados.

O município de Maracaju (MS), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), estabelece exigências na contratação do professor de apoio. O profissional precisa ser licenciado em Pedagogia e possuir especialização *lato sensu* concluída na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 360 horas. Assim, cabe ao professor de apoio o seguinte:

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, p. 8).

No atendimento especializado, o professor de apoio deve desenvolver o trabalho pedagógico de mediação, ou seja, auxiliar os professores regentes nas atividades realizadas em sala de aula, nas adaptações dos conteúdos, nas metodologias de ensino desenvolvidas com toda a turma e nos estudos direcionados, de modo que o aluno com deficiência seja atendido nas suas especificidades educacional, pessoal e social.

Os profissionais da educação devem buscar sempre uma formação continuada para atender a todos os alunos com equidade e qualidade, de modo a contribuir com possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades e competências que suscitem aos estudantes a progressão em seus estudos. Portanto, é dever do professor de apoio e do professor regente:

[...] a) partir da ideia de que “todos os alunos podem aprender”, valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um; b) reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social; c) desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro; d) estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem; e) avaliar permanentemente as aprendizagens. (VALLE; GUEDES, 2003, p. 52-53).

Em vista disso, é de responsabilidade do docente compreender e valorizar a diversidade de cada discente, e trabalhar com as suas dificuldades e potenciali-

dades para alcançar resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem, para contribuir assim com o rompimento da marginalização escolar e social.

5 O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DESENVOLVIDO PELAS PROFESSORAS DE APOIO

A pesquisa de campo foi realizada por meio do questionário entregue a três professoras de apoio, uma da educação infantil e duas dos anos iniciais do ensino fundamental que atuaram no ano letivo de 2019 com alunos com TEA na Rede Municipal de Ensino de Maracaju (MS), em duas escolas diferentes.

O questionário elaborado com sete questões discursivas foi entregue pessoalmente às docentes; todos os questionários entregues foram devolvidos. Para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa, estas foram denominadas de professora A, B e C.

A primeira questão buscou identificar o tempo de atuação das docentes como professoras de apoio. O quadro abaixo apresenta as respostas obtidas.

Quadro 1 – Tempo de exercício

Professoras	Tempo como professora de apoio (anos)
A	6 anos
B	1 ano
C	6 anos

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir do quadro é possível apreender que, com exceção da professora B, as professoras A e C já possuem um bom tempo de experiência com inclusão de alunos com TEA - o que permite construir conhecimentos a partir das experiências práticas.

Ao serem questionadas² sobre como avaliam a inclusão do aluno com TEA com os demais estudantes, obtiveram-se as seguintes respostas: a professora A mencionou que “[...] em termos de aceitação, avalio a inclusão como de satisfatória a boa. Visto que a criança não nasce preconceituosa e também é ensinado na escola o respeito às diferenças [...]”; a professora B respondeu que “[...] temos que avaliar diferente em tudo, pois são muitos dispersos nas atividades no mesmo tempo; aprendeu, amanhã já esquecem [...]”; e a professora C disse “[...] que o aluno é inserido com os demais colegas, se dá super bem com os colegas, sempre participa com todos nas atividades propostas pelos professores.”

A partir das respostas apresentadas pelas professoras de apoio A e C, é possível perceber que a inclusão dos alunos autistas que acompanham é positiva, em especial nas relações mantidas com os demais colegas. Já a professora B, abordou o processo de avaliação evidenciando a necessidade de avaliar de forma diferenciada, o que é necessário e significativo para o processo de ensino-aprendizagem.

² Segunda questão.

Segundo Luckesi (2011, p. 177),

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não cumprirá o seu verdadeiro papel.

É importante salientar que o desenvolvimento da criança ocorre com o mundo social, por meio da sua interação com as outras pessoas; por conseguinte, a convivência social com os outros discentes é de suma importância para que desenvolva sua aquisição cultural e social.

A terceira pergunta teve como objetivo analisar como é o relacionamento profissional e pessoal entre as professoras de apoio e os professores regentes. Ambas responderam que possuem boas relações. A professora A descreveu que trabalham com “[...] uma atuação participativa e colaborativa; dependendo do regente, essa colaboração é maior ou menor [...]”; a professora B foi bastante sucinta e escreveu “Ótimo”; a professora C discorreu que “[...] nos damos super bem em tudo, nas atividades com os alunos, comemorações, somos parceiras.”

O bom relacionamento entre os profissionais da educação é importante para o desenvolvimento qualitativo e inclusivo da educação. De acordo com Nóvoa (1995, p. 35), “[...] a escola tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.” Neste estudo, em torno de uma educação que atenda a todos com respeito, valorização, reconhecimento e equidade.

Logo, as parcerias entre os profissionais da educação contribuem com o desenvolvimento das práticas inclusivas. O professor não só ensina, mas também aprende por meio das relações com os colegas de profissão e alunos.

No tocante aos recursos utilizados pelas professoras de apoio para trabalharem com os alunos com TEA, foi perguntado, na quarta questão, se costumam trabalhar com recursos diferenciados com o aluno ou se seguem o conteúdo proposto na grade curricular. A professora A disse que “[...] as adaptações acontecem. Mas dependendo sempre do conteúdo. Às vezes é necessário material diferenciado, e às vezes só o auxílio do professor de apoio é satisfatório [...]”; a professora B relatou que “[...] no tempo vago, sempre tenho atividades diferenciadas, como material construído [...]”; a professora C afirmou que “[...] sempre seguimos os mesmos conteúdos propostos pelos professores, pois o aluno consegue sempre desenvolver as atividades.”

Como apresentado pelas professoras, o uso de recursos diferenciados nem sempre é necessário, e não é todo aluno autista que precisa desses recursos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que trabalhar de forma diferenciada é importante para o processo de desenvolvimento do discente com TEA, uma vez que esse aluno

[...] não aprende por meio dos métodos usuais de ensino, mas, conhecendo as especificidades acerca da criança autista, o professor poderá

estar atento à elaboração de metodologias, estratégias e recursos didáticos que servirão como facilitadores para a promoção do conhecimento. (GRUNSPUN, 1979, p. 9).

Assim, o processo de escolarização dos alunos autistas deve acontecer de forma que respeite e valorize toda a produção apresentada por eles, de modo que se reconheçam as diversas formas de desenvolvimento, lembrando que cada sujeito aprende no seu tempo e da sua maneira. Nesse sentido, faz-se necessário repensar as estratégias de escolarização que devem contribuir com o desenvolvimento da comunicação, interação e socialização dos alunos com TEA.

No processo de ensino-aprendizagem é essencial a participação dos pais e/ou responsáveis nas atividades escolares, como também é importante o bom relacionamento com os professores. Nesse sentido, perguntou-se³ às professoras de apoio como é o relacionamento com os pais e/ou responsáveis. A docente A dissertou que “[...] atualmente é excelente, são bastante participativos na vida escolar da criança [...]”; a profissional B apresentou que é “[...] muito bom também, sempre em contato com eles [...]”; a professora C apresentou que se relaciona “[...] muito bem com a mãe, sempre me avisa qualquer coisa sobre ele, e eu também sempre converso com ela sobre o aluno se caso for preciso.”

Ambas deram mostras de possuir e manter boas relações com os pais, o que é importante para o processo qualitativo do desenvolvimento integral dos discentes autistas.

Segundo Piaget (2007, p. 50),

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das ocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]

Destarte, essa aproximação é essencial para o desenvolvimento dos discentes e também das atividades da escola, porquanto estabelece e mantém parcerias que resultarão no processo educacional, social, familiar e pessoal significativo e inclusivo.

A sexta questão buscou averiguar como a coordenação pedagógica participa da inclusão dos alunos com TEA. A professora A, de forma muito breve, respondeu que “[...] sim, que participa [...]”; a professora B respondeu também, de forma breve, “[...] que participa muito pouco [...]”; e a professora C escreveu que “[...] sim, são todos participativos na vida do educando.” As professoras foram sucintas em suas respostas, talvez por estarem se reportando ao trabalho da coordenação pedagógica da escola. Com exceção da professora B, as demais afirmaram que a coordenação pedagógica está presente na inclusão do aluno com TEA.

Acredita-se que o trabalho de apoio da coordenação pedagógica é muito importante para que ocorra com qualidade a inclusão no ambiente escolar. O coorde-

³ Quinta questão.

nador pedagógico possui, dentre suas funções, o assessoramento aos professores regentes, professores de apoio, professores de AEE e alunos.

Por fim, foi solicitado⁴ para que citassem as dificuldades que já vivenciaram no exercício da profissão enquanto professoras de apoio. A professora A relatou que as dificuldades estão relacionadas com “[...] a falta de auxílio em determinados momentos. Como, por exemplo, em *feedbacks* com a coordenação. Com auxílio pedagógico e às vezes do professor regente, como ‘acharem’ que o aluno especial é apenas responsabilidade do professor de apoio.” Ante o exposto pela professora, é perceptível que as dificuldades estão no interior da escola, em especial no trabalho colaborativo com a coordenação pedagógica e com os professores regentes. A mesma docente respondeu, de forma contrária, na terceira e sexta questão, quando indicou que o relacionamento profissional e pessoal com a professora regente era positivo, que trabalhavam de forma participativa e colaborativa e que a coordenação pedagógica era participativa na inclusão do discente.

A professora B argumentou que as dificuldades ocorrem devido a alguns fatores: a “[...] sala, muito agitada, atrapalha bastante na aprendizagem do aluno, tira sua atenção, fica muito agitado.” Conforme a professora, as dificuldades também provêm do ambiente escolar, em razão da agitação na sala de aula.

A professora C relatou que, “[...] graças a Deus, nunca tive nenhuma dificuldade na inclusão com esses alunos, sempre foram bem aceitos por todos da sala.” Cabe salientar que as dificuldades não podem ser reduzidas à aceitação ou não dos discentes, mas relacionadas com todo o processo de ensino-aprendizagem, que possui suas dificuldades – ausência de políticas públicas educacionais; desestruturção social, econômica e familiar; ensino tradicional; processo de formação docente.

Portanto, cabe à escola conhecer os discentes, compreender as suas necessidades e habilidades, valorizar as suas potencialidades, contribuindo assim com o desenvolvimento da sua autonomia, do seu aprendizado e da sua inclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou a importância dos professores de apoio na inclusão dos alunos com TEA, em parceria com os professores regentes, a família, a coordenação pedagógica, a direção escolar e o professor de AEE.

Deste modo, para que ocorra a inclusão, como é garantida pela legislação, é necessário investir em formação continuada para os profissionais da educação. A ausência de conhecimento faz com que muitos professores regentes transfiram as responsabilidades do processo de ensino-aprendizagem, de forma exclusiva, para o professor de apoio, como posto por uma das professoras participantes da pesquisa. Assim, é preciso angariar conhecimentos sobre o aluno, o transtorno, a inclusão, o uso de recursos diferenciados para trabalhar com os alunos com TEA.

Desse modo, trabalhar com alunos com TEA é construir uma rotina, de forma que sejam oferecidas atividades que desenvolvam suas habilidades educacionais e também sociais, porque, muito mais do que ser uma escola que prioriza conte-

⁴ Sétima questão.

údos, é necessário promover momentos de socialização, autonomia e independência. É necessário preparar o sujeito para as relações sociais.

Portanto, a educação inclusiva já obteve muitos avanços, alcançando respostas qualitativas no processo de escolarização e socialização dos discentes. Entretanto, é necessário investimento em formação continuada sobre a temática para os profissionais da educação, para que, de fato, a inclusão ocorra em todas as salas de aulas e em todas as escolas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- BRITO, Anita; SALES, Nicolas Brito. *TEA e inclusão escolar: um sonho mais que possível*. São Paulo: Edição Autor, 2014.
- CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005. Acesso em: 23 abr. 2019.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.
- GRUNSPUN, Haim. *Distúrbios neuróticos da criança*. São Paulo: Atheneu. 1979.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Tereza. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- MARACAJU. Prefeitura Municipal de Maracaju. 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, MS: Prefeitura Municipal de Maracaju: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Unesco. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 77-82.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (org.). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 99-116.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizar a formação de professores. *Journal of Teacher Education*, Michigan, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

Recebido em: 26 abr. 2019

Aceito em: 15 jun. 2020