



ASPECTOS FORMATIVOS DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO

Edilene Purificação Oliveira¹

RESUMO

A temática do aluno com TEA e o seu atendimento adequado, no que diz respeito à inclusão, traz inúmeros desafios ao profissional de educação que pode ampliar o seu conhecimento na área por meio de efetiva formação na perspectiva da inclusão escolar. Nesse sentido, urge a necessidade de que todos os envolvidos na educação compreendam e aceitem a diversidade humana, podendo contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tendo esse contexto como força motriz investigativa, que o presente artigo bibliográfico tem a meta de caracterizar os aspectos formativos do profissional de educação para o atendimento do aluno com autismo. Desse modo, espera-se que novas percepções, posturas docentes e políticas públicas possam convergir em prol do adequado atendimento do aluno com autismo.

Palavras-chave: Autismo. Profissional de Educação. Aspectos Formativos.

ABSTRACT

The theme of students with ASD and their adequate care, with regard to inclusion, brings numerous challenges to the education professional who can expand their knowledge in the area through effective training from the perspective of school inclusion. In this sense, there is an urgent need for all those involved in education to understand and accept human diversity and can contribute to the construction of a more just and egalitarian society. Having this context as an investigative driving force, this bibliographic article has the goal of characterizing the formative aspects of the education professional for the care of students with autism. Thus, it is expected that new perceptions, teaching postures and public policies can converge in favor of the adequate care of students with autism.

Keywords: Autism. Education Professional. Formative Aspects.

RESUMEN

El tema de los estudiantes con TEA y su atención adecuada, con respecto a la inclusión, trae numerosos desafíos al profesional de la educación que puede ampliar sus conocimientos en el área a través de una capacitación efectiva desde la perspectiva de la inclusión escolar. En este sentido, existe una necesidad urgente de que todos los involucrados en la educación comprendan y acepten la diversidad humana y puedan contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Teniendo este contexto como motor de investigación, este artículo bibliográfico tiene el objetivo de caracterizar los aspectos formativos del profesional de la educación para el cuidado de los estudiantes con autismo. Así, se espera que nuevas percepciones, posturas docentes y políticas públicas puedan converger a favor de la adecuada atención de los estudiantes con autismo.

Palabras clave: Autismo. Profesional de la Educación. Aspectos Formativos.

¹ Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2011). Licenciatura em Pedagogia, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes-FAIARA (2016); Especialização em Educação em LIBRAS-FBCBRASIL (2016); Pós-Graduada em Educação Inclusiva- Faculdade Ávila- (2014). E-mail: edilene6632@gmail.com



INTRODUÇÃO

A escola deve entender que o professor de sala de aula comum pode ter alunos com necessidades educativas especiais e, por isso, é necessário que haja um atendimento educacional especializado (AEE) para auxiliar na aprendizagem desse aluno na turma regular de ensino. É preciso comprometimento e empenho para que se possa garantir o aprendizado a toda criança neurotípica. (BRASIL, 2011).

O profissional do AEE faz o diálogo entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo trocas de experiência a fim de contribuir nesse processo educacional e na inserção do aluno com TEA na sociedade. O Decreto 7.611 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que devem ser organizados institucional e continuamente. Assim, deve-se complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Além disso, prevê, no parágrafo segundo, que o atendimento educacional especializado deve não apenas integrar a proposta pedagógica da escola, mas envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Por isso, uma formação do professor se faz necessária para que ele conheça e saiba lidar com os desafios da educação inclusiva satisfatoriamente. Uma preparação adequada é essencial para que consiga compreender cada especificidade do aluno e atenda às suas reais necessidades, sendo essa a preocupação deste estudo que objetiva caracterizar os aspectos formativos do profissional de educação para o atendimento do aluno com autismo.



ASPECTOS FORMATIVOS DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO

Segundo Silva, Rozek e Severo (2018, p. 3), “a formação de professores é uma das primeiras etapas em busca de qualidade para inclusão de alunos com TEA.”. As autoras defendem, primeiramente, aquela formação em que o próprio educador se interessa e se sente motivado a realizar, buscando entender a realidade dos seus alunos.

Para que isso ocorra, torna-se imprescindível:

[...] propiciar a reflexão dos professores a respeito dos sujeitos com TEA, deslocando o pensamento de alguém que vive em um mundo próprio, que não interage, não aprende, não se comunica, para um sujeito que é capaz de ser e saber, que é capaz de se comunicar, de interagir (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018, p. 3).

Com base em Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005), as autoras explicam que, quando um aluno é compreendido em suas necessidades e especificidades, com uma ação pedagógica de qualidade, pode se desenvolver muito e de forma constante (GOLDBERG; PINHEIRO; BOSA, 2005).

Consoante a isso, advogam que a formação docente para o atendimento ao aluno especial se inicia bem antes da matrícula do professor em um curso de extensão com o objetivo de estudar os aspectos que envolvem o TEA, mas no pensamento que este profissional tem sobre sua prática e na “busca por uma identidade pessoal como professor carregada de sentidos e subjetividades que transformam a prática pedagógica reflexo de suas concepções” (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018, p. 5).

O estudo de Silva, Rozek e Severo (2018, p. 5) demonstrou que muitos professores viram a necessidade de procurar por um aperfeiçoamento profissional devido às novas demandas que a educação vem apresentando, ou seja, as demandas inclusivas. Essas foram as responsáveis pela iniciativa dos docentes de conhecer mais o TEA, compreendendo não apenas sobre as questões patológicas, mas as possibilidades de aprendizagem, como a criação de estratégias e alternativas para sua atuação pedagógica.

Da mesma forma, Coelho (2012) afirma que:



[...] a inclusão educacional de pessoas com deficiência, já há algum tempo, passou a exigir a formação de profissionais da educação que sejam habilitados no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento às diversidades do processo de aprendizagem, em um desafio constante às formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico (COELHO, 2012, p. 111).

Assim sendo, não basta que haja alunos com TEA sendo incluídos nas escolas. É preciso que o profissional da educação também esteja apto a atendê-lo. Mais do que apenas ofertar o acesso, “a escola precisa dar permanência e essa ação passa pela formação dos professores para trabalhar com a diversidade do TEA e sua variada forma de expressão” (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018, p. 5).

Cabe salientar que o profissional não deve buscar ainda uma formação tecnicista, baseada em métodos, mas se preocupar em entender o indivíduo enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, além de compreender “sua ação frente ao outro, às escolas e seus desafios, às exigências de aprendizagem.” (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018, p. 5).

Nessa perspectiva, a formação de professores para Educação Inclusiva pressupõe que seja crítico-reflexiva, encorajando os professores a terem pensamento autônomo e a buscarem soluções “que reflitam sobre o processo de construção de saber do aluno, compreendendo como o mesmo realiza suas elaborações mentais e cognitivas.” (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018, p. 5).

Esse caminho indica, sobretudo, “um comprometimento pessoal do professor, uma responsabilidade com um estudo sistemático e de revisão de conceitos constante, fazendo ligações entre teoria e prática, qualificando suas ações.” (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018, p. 5).

Portanto, concluem as autoras que os cursos de qualificação de professores para o trabalho com alunos com TEA são imprescindíveis para a sua qualificação no processo de inclusão escolar. No entanto, deve haver um incentivo à motivação dos docentes para a busca por essa formação não somente por parte das leis nacionais obrigatórias. Na era da inclusão escolar, “o empoderamento do professor se faz necessário para dar conta da diversidade escolar que se apresenta no cotidiano” (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2018, p. 9).



RELAÇÃO DO DOCENTE DE CLASSE REGULAR COM O PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Brasil, o acesso de alunos com TEA no ensino comum vêm aumentando devido ao decreto da Lei 12.764 que, formalmente, caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para crianças com esse transtorno no ensino comum. Com isso, o número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a aumentar (BRASIL, 2012).

Nota-se que, além disso, há um grande despreparo dos educadores frente à inclusão, o que leva à necessidade de um maior investimento nos aspectos educacionais nessa perspectiva. Por ser comum que haja alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula regular hoje em dia, é direito, por lei, que eles tenham, ainda, um atendimento educacional especializado (AEE) que forneça condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular (BRASIL, 2011).

Segundo Miranda (2015, p. 3), o especialista do AEE é responsável por fazer a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, desenvolvendo um trabalho em conjunto para que o ensino seja concretizado. Dessa forma, será possível a troca de experiência de modo que contribua para o processo educacional e a inserção do aluno com TEA na sociedade.

Cabe ressaltar que o docente da escola comum não precisa ser especialista na deficiência do estudante, mas precisa contar com o apoio do profissional de Atendimento Educacional Especializado, inclusive, no contraturno escolar.

Miranda (2015) explica que o docente da classe regular e o profissional de AEE devem consolidar um trabalho interdisciplinar e colaborativo, porém com fins diferentes. O professor de sala de aula comum deve focar nas diversas áreas do conhecimento, enquanto o do atendimento educacional especializado deve complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos que visam eliminar as barreiras e impedir sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino comum (BRASIL, 2009).

Nas palavras da autora:



[...] para tanto, o professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum (MIRANDA, 2015, p. 3).

Portanto, Miranda (2015, p. 7) expõe que “a função da Educação Especial é complementar e suplementar a formação do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)”. Assim, é preciso que se faça “uma articulação com o currículo da sala de aula comum, cabendo, então, uma reflexão sobre a relação entre o ensino desta e o Atendimento Educacional Especializado prestado pela Educação Especial.”.

Nesse contexto, a aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais não apenas de responsabilidade do docente da sala de aula comum, pois deve ser articulada juntamente com o professor de AEE. O trabalho entre o professor do AEE e o docente de sala de aula é disposto em Brasil (2009):

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Consoante a definição das leis supracitadas, Miranda (2015) defende que esse trabalho entre o professor do AEE e o professor da sala de aula do ensino comum “irá refletir na construção de um bom ambiente de ensino-aprendizagem e fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades educativas especiais.”. (MIRANDA, 2015, p. 4). Para isso, é fundamental que a escola contribua com estrutura apropriada “no que diz respeito ao oferecimento dos serviços da Educação Especial na escola e na classe comum.”.

Explicita que “essa articulação ganha mais importância na medida em que, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos na mesma sala de aula e a articulação entre os docentes deve ocorrer em todos os níveis e etapas do ensino.” (MIRANDA, 2015, p. 4).



RELAÇÃO DO DOCENTE DE CLASSE REGULAR COM A FAMÍLIA DO ALUNO COM AUTISMO

Segundo Laluvein (2001; 2010), há poucas pesquisas sobre a relação do docente de classe regular com a família do aluno com autismo. Entretanto, quando há, percebe-se a existência de uma dualidade entre os pais e a comunidade escolar, pois cada um tem uma opinião e uma postura diferente no que diz respeito ao tratamento da criança com necessidade educativa especial.

Além disso, os pais da criança especial, muitas vezes, buscam saber mais sobre as particularidades e limitações da pessoa com transtorno do espectro autista, adquirindo uma série de informações com relação a esse transtorno. A questão é que, em vez de ajudar, tais conhecimentos acabam por confrontar com as perspectivas e o trabalho do educador.

A autora acrescenta que, embora sejam sujeitos essenciais para a educação dos filhos, os pais podem atrapalhar o processo com a gama de informações que obtêm por meio de diferentes fontes de pesquisa, tendo em vista que podem fazer uso do conhecimento para desafiar o professor. Nesse contexto, o docente deve estar preparado para a possibilidade de conflito que a família do aluno pode gerar.

Moschini e Schmidt (2012, p. 10) afirmam que “conhecimentos específicos sobre autismo devem estar presentes entre os professores e membros da escola, já que estes são objeto de interesse dos pais de crianças com NEE.”. Assim, para evitar desgastes e grandes problemas, o professor deve procurar manter, sempre que possível, os responsáveis cientes e esclarecidos quanto aos ocorridos em sala de aula. Nesse sentido, a comunicação entre a família das pessoas com autismo e o docente, bem como os agentes da escola, é de suma importância.

Um aspecto relevante a ser destacado que é recorrente entre as famílias e que acaba refletindo na sua relação com o docente é o estresse parental (SCHMIDT; BOSA, 2003). O autismo pode “afetar a família, incrementando o estresse familiar e interferindo negativamente nas relações entre família e escola, consequentemente, na escolarização deste sujeito.” (MOSCHINI; SCHMIDT, 2012, p. 10-11).



O docente precisa saber que o estresse da família do aluno com TEA está ligado também à percepção de atitudes sociais de preconceito que acontecem dentro da escola ou, ainda, na sala de aula. Faz-se necessário, então, estar atento ao ambiente onde o aluno com TEA está inserido, mais especificamente, ao comportamento das pessoas que estão a sua volta. Dessa forma, o professor poderá agir preventivamente sobre comportamentos de preconceito, evitando que esse fator seja mais um obstáculo que atue na relação dos pais com a escola.

Os docentes, de modo geral, devem ter constante diálogo com a família dos seus alunos. Quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais, esse aspecto se torna ainda mais relevante. Cabe ao professor se envolver mais com a história do aluno com TEA, integrando os pais à escola a fim de estenderem a compreensão deste fenômeno e, em conjunto, pensarem e discutirem as possibilidades de ensino no contexto de inclusão dessas pessoas com transtorno.

Para tanto, Moschini e Schmidt (2012, p. 11) concluem que é “necessário contemplar fatores que ocorrem especificamente com famílias que possuem um filho com autismo, como o estresse e suas repercussões e comportamentos de preconceito em ambientes sociais.”.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESPAÇO ESCOLAR

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicadas pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, em abril de 2009 – Resolução nº 04/2009, dispõem que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado como uma das dimensões da escola no âmbito das diferenças. Assim, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, as metas e as ações traçadas, em articulação com as propostas do ensino regular.

Devido à obrigatoriedade da inclusão, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, vem ampliando o AEE nas escolas comuns, criando salas de recursos



multifuncionais e exigindo dos professores e profissionais da educação o entendimento a respeito da proposta do AEE e a sua relação com a sala comum.

Segundo Ropoli et al. (2010, p. 19), a fim de que haja uma boa articulação entre a escola e os docentes de todos os níveis ou etapas de ensino, é imprescindível:

[...] a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar; o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial; a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar; o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula [...] (ROPOLI et al, 2010, p. 19).

O autor defende o "acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem", bem como "a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar" (ROPOLI et al., 2010, p. 19). Dessa forma, a comunidade escolar precisa estar preparada para atender os alunos, conhecendo as suas especificidades através de questionamentos no que se refere às diferenças e do que pode gerar exclusão escolar.

Nesse sentido, o AEE no espaço escolar deve ser feito de modo estruturado e organizado, abrangendo desde a identificação da necessidade educativa especial do aluno até o atendimento específico para a sua inclusão. Antes de tudo, deve-se conhecê-lo, considerando a sua necessidade especial em função de fatores cognitivo, afetivo, social etc., a fim de iniciar um diagnóstico. Essa observação auxilia na elaboração de estratégias de atendimento. Posteriormente, poderá ser construído um plano de atendimento a esse aluno de acordo com o que ele precisa aprender.

De acordo com Miranda (2016), a organização do trabalho pedagógico é essencial para que os alunos sejam contemplados efetivamente, respeitando a duração e a periodicidade do atendimento, dentre outros critérios, como o tipo de deficiência, a quantidade de alunos a serem atendidos etc.

Ropoli et al (2010) explica que, no espaço escolar:



[...] as professoras se preocupam em planejar para definir mecanismos que facilitem a sua atuação no trabalho pedagógico com o aluno. Essa preocupação de viabilizar uma estratégia para a organização do atendimento educacional especializado tem como base a subjetividade do professor e a peculiaridade de cada aluno, que mesmo com deficiência semelhante apresentam formas distintas de aprendizagem (ROPOLI et al., 2010).

Miranda (2016) afirma que a relação entre a sala de aula comum da escola e a sala de recurso multifuncional é um processo em construção nas escolas, pois carece de uma melhor estruturação, sendo, por vezes, realizada de forma assistemática. Em seu estudo, a autora constata que não há ainda:

[...] um planejamento sistemático e como parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, em que exista um tempo para que os professores e profissionais da educação estabeleçam relações permanentes entre suas atividades pedagógicas com a finalidade de promover uma interação e desenvolvimento do aluno na escola. Os próprios professores articulam discussões em tempos programados por eles (MIRANDA, 2016).

Além disso, conclui que há uma estreita relação entre a frequência do aluno na sala comum e na sala de recursos com o seu desempenho no ensino. Aqueles que precisam de atendimento são os mais ausentes no espaço escolar, pois necessitam de uma companhia familiar para encaminhá-los à escola.

DEFINIÇÃO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo as normatizações brasileiras, o Atendimento Educacional Especializado tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para que eliminem os obstáculos que impedem a plena participação dos alunos especiais no ambiente escolar comum, considerando, sobretudo, as suas necessidades específicas (BRASIL, 2009; 2011).

Sendo assim, é ofertado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno de matrícula do ensino regular com fins de complementação e/ou suplementação à aprendizagem dos alunos visando à sua autonomia e independência na escola ou fora dela (BRASIL, 2009; 2011).

Por muito tempo, a educação especial foi vista como uma ação substitutiva à escolarização dos alunos no ensino regular. Assim sendo, a legislação reverteu essa ideia, criando uma modalidade que transversaliza as etapas do



ensino ao se inserir na educação comum com outra forma de pensar a formação do indivíduo.

O Atendimento Educacional Especializado surgiu como uma ação multifuncional que se complementa/suplementa nos currículos escolares visando à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial (VIEIRA; JESUS, 2016, p. 70). Esse atendimento é tido como “um movimento que acompanha os avanços e a produção de conhecimentos”, pensando “a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como um compromisso do estado, portanto um direito social.” (VIEIRA; JESUS, 2016, p. 70).

O AEE auxilia dando suporte à sala de aula comum por meio de complementação, adaptação e apoio os alunos, além de desenvolvimento de atividades de ensino. Segundo Miranda (2016), “o ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares”. A ideia é mitigar as barreiras para fornecer uma formação escolarizada de qualidade aos alunos.

Ao explicar o conceito de AEE, Baptista (2013, p. 57-58) defende que a ação de um educador especializado “não se restrinja a um espaço físico” e não vise à correção do aluno, “mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento.” (BAPTISTA, 2013, p. 57-58).

Para o autor, é importante problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. “Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos.” (BAPTISTA, 2013, p. 57-58). O autor vai além e afirma que o AEE:

[...] não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço, que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dela necessita (BAPTISTA, 2013, p. 57-58).



A busca por sentidos mais amplos para o atendimento educacional especializado vem crescendo, tendo em vista a possibilidade de atender especificidades de aprendizagem de um determinado grupo social de alunos. Entretanto, Vieira e Jesus (2016, p. 70) defendem que deve haver um “permanente diálogo com as bases da educação escolar”, caso contrário “jamais cumprirá sua função se subjetivado a partir de um caráter restritivo e corretivo”.

Segundo os autores, no que se refere ao atendimento educacional especializado, essas palavras estão permeadas de:

[...] significações e [...] só fazem sentido quando se interligam para garantir aos alunos com indicativos à educação especial maiores possibilidades de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos sistematizados, principalmente por reconhecermos que o desenvolvimento do humano depende da aprendizagem realizada num determinado grupo cultural, do acesso às culturas, da interação com outros indivíduos da sua espécie e do desenvolvimento da linguagem (VIEIRA; JESUS, 2016, p. 71).

Nesse sentido, o vocábulo *atendimento* “pressupõe aplicar intensamente sentido, reconhecer, acolher e prestar atenção à especificidade/necessidade de uma determinada pessoa.”. Sendo assim, o contexto educacional está voltado “ao planejamento intencional da ação educativa para que essa pessoa possa acessar, socializar e produzir conhecimentos, por sua vez reconhecidos como vitais para o processo de humanização.”. Por outro lado, *especializado* diz respeito aos “saberes e experiências aprimoradas e refinadas, constituídas por meio de estudos, reflexões e práticas, tendo como foco ampliar as possibilidades de envolvimento dessa pessoa no ato educativo.” (VIEIRA; JESUS, 2016, p. 74).

Os autores explicam que:

[...] essas expressões juntas nos ajudam a burilar a ideia de que ofertar atendimento educacional especializado a um determinado aluno pressupõe reconhecê-lo como um sujeito válido, sujeito esse que tem o direito de se envolver com a produção do conhecimento, necessitando, para tanto, de intervenções mais direcionadas, mais contextualizadas e mais atentas às trajetórias intelectuais que produz para se apropriar de uma determinada experiência ou conhecimento (VIEIRA; JESUS, 2016, p. 74).

Nesse entendimento, oferecer um atendimento educacional especializado significa propor a igualdade e assumir a diferença. Para auxiliar na perspectiva da diversidade, é preciso saber que, no espaço escolar, há alunos que têm



necessidades e particularidades que necessitam ser reconhecidas. Somente assim intervenções poderão ser tomadas.

Nas palavras dos autores, “o reconhecimento que cada sujeito é singular e que produz caminhos diversos para se apropriar desse conhecimento eleva os princípios da diferença”, pois, assim, será possível estabelecer técnicas e recursos, bem como desenvolver “formas alternativas de exposição do assunto estudado, maneiras de conduzir uma explicação para que os alunos possam praticar o ato educativo na escola.”. (VIEIRA; JESUS, 2016, p. 74).

PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O trabalho do profissional de educação no Atendimento Educacional Especializado em sala de aula regular deve ser articulado com o professor da turma, conforme a Resolução n. 4/2009. Assim, prevê a lei que esse profissional de AEE deve realizar um trabalho colaborativo com o docente da sala de aula comum (BRASIL, 2009):

Art. 13- São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Deve-se considerar a importância da formação do profissional de educação para o Atendimento Educacional Especializado sob a perspectiva da inclusão. O art. 59 da LDB 9394/1996 determina que:

Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais:

[...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A lei reforça a necessidade de uma formação do profissional de AEE, pois os professores que trabalham com os alunos especiais não se sentem preparados e, muitas vezes, amparados pela escola, para lidar com necessidades específicas, por exemplo, de aluno com TEA, superdotados ou com altas habilidades.



No estudo de Miranda (2016), a autora demonstra relatos de professores que apresentam inseguranças na forma de tratar o aluno, pois carece de conhecer suas limitações e, ainda, saber suas possibilidades de desenvolvimento. Assim sendo, os próprios docentes declaram a necessidade de uma formação continuada para atender às singularidades do aluno.

Contudo, faz-se necessário que o profissional de educação no Atendimento Educacional Especializado tenha compatibilidade na organização dos horários dos professores do ensino comum a fim de que possa se envolver no trabalho de colaboração. A interação entre os professores não pode ser prejudicada por conta das más condições de trabalho propostas pelas escolas.

O aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula e a desorganização da gestão escolar também são fatores que refletem as dificuldades enfrentadas pelo profissional de AEE (HARGREAVES, 1998). Esse profissional carece de uma equipe de apoio, que seja multidisciplinar, e de menos horas de trabalho para que possa atender o aluno da melhor maneira (MIRANDA et al., 2014).

Outra questão importante apontada por Miranda et al., (2014) tem a ver com as reuniões de trabalho, em que o professor de AEE, muitas vezes, apenas entrega um planejamento elaborado, mas não se encontra com a equipe para o diálogo e para a partilha de experiências.

Cardoso e Tartucci (2014) afirmam que é preciso reestruturar:

[...] o modo de definir os horários dos professores pela direção das escolas, de modo a que os professores do ensino comum, que tenham nas suas salas de aulas alunos com necessidades educativas especiais, possam definir com os professores de educação especial momentos de trabalho em articulação no planejamento construção de materiais e em espaços com condições para o efeito (CARDOSO; TARTUCCI, 2014).

Dessa forma, a direção escolar deve pensar nas mudanças de estrutura de organização da escola a fim de contribuir para a criação de ações colaborativas entre os professores, sem deixar esquecido o profissional da AEE.



ESPAÇO FÍSICO PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM TEA

Segundo Laureano (2017, p. 52), o espaço físico influencia positiva e negativamente nas atitudes dos indivíduos. Por isso, “os movimentos, os percursos feitos nos ambientes e o uso dos equipamentos em geral devem estar relacionados com conforto, segurança e funcionalidade.” (LAUREANO, 2017, p. 52).

Para a autora, o indivíduo é capaz de perceber os itens no espaço e interagir com eles. O elemento espacial, por sua vez, influencia em seu comportamento. Quando se trata da criança com autismo:

[...] que possui uma capacidade de perceber o ambiente de forma diferente de uma pessoa não autista, os elementos espaciais podem representar um contexto global de significado, pois suas atenções estão direcionadas aos detalhes e ao que é intrínseco a esses elementos, como, por exemplo, a forma, a cor e a textura (LAUREANO, 2017, p. 52).

O comportamento do aluno com TEA em casa, por exemplo, é o principal fator que indica o transtorno, uma vez que as disfunções na comunicação e na interação social, além dos impulsos no espaço físico, são indícios para o diagnóstico.

Laureano (2017, p. 52) explica que o contato com ambiente é responsável pelo comportamento do indivíduo, uma vez que a percepção do espaço reflete as suas respostas ao meio. Assim, entende a necessidade de se “estudar e planejar espaços construídos para crianças autistas”.

Muitos estudos sobre a interferência do ambiente físico como parte do processo de educação do aluno com TEA foram desenvolvidos. Laureano (2017, p. 58) entende que os estímulos por meio do ambiente ativam a comunicação e a expressão do indivíduo com o espaço. Menciona, com base em especialistas, que o meio físico “pode promover a auto-organização e a mudança positiva, trabalhando os estímulos de quebra da rotina e da modulação sistemática, típicos do comportamento autista.” (LAUREANO, 2017, p. 58).

Alguns elementos podem, ainda, estimular os sistemas sensoriais do aluno com TEA, como, por exemplo, uma música suave, tubos de bolha, paredes táteis, luzes e projetores. Objetos pendurados também contribuem para o trabalho com o equilíbrio e a percepção do usuário do seu corpo em relação ao



espaço. “As texturas e cores nas paredes são extremamente importantes para o trabalho sensorial tátil e visual com as crianças. Já a iluminação pode ser utilizada na interação física e lúdica das crianças com o seu ambiente.” (LAUREANO, 2017, p. 59).

Assim sendo, o ambiente escolar que privilegie os detalhes, em detrimento de um espaço com significado global com todos os elementos juntos, se torna o ideal para o aluno com TEA. A autora afirma que “devido à presença de outras crianças e do tamanho do espaço físico necessário para abrigá-las, a sala de aula convencional é altamente limitada em termos de poder atender às necessidades das crianças com autismo.” (LAUREANO, 2017, p. 59).

A iluminação através de lâmpadas fluorescentes, usadas na maioria das salas de aula, “tem sido apontada, em estudos científicos, como um fator que afeta o comportamento de crianças com autismo.” (LAUREANO, 2017, p. 59). A autora lamenta, inclusive, o fato de as escolas não levarem em conta o ambiente da criança com autismo, ignorando a importância do espaço físico oferecido a elas para o processo de aprendizagem.

Com isso, os profissionais que atuam nesse espaço sentem que há um prejuízo em seu trabalho, pois não conseguem atuar de forma que garanta conforto, interação e uso de recursos adequados para um resultado efetivo com a criança autista. Para haver sucesso, é preciso um melhor planejamento na criação desses ambientes que os recebem e acolhem.

O ambiente, dessa forma, não deve ser visto apenas como um mero espaço físico, tendo em vista a sua função de motivar a criatividade e as expectativas na relação com seus usuários, pois é nesse espaço que a criança pode receber os estímulos necessários às suas reais demandas (LAUREANO, 2017, p. 155-157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar e acredita que a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências é para aquelas que não precisam de ampla mudança e maior adaptação do espaço escolar. Isso significa que o próprio educador exclui as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Portanto, o fato de as crianças com TEA apresentarem um desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação faz com que o profissional da educação necessite ainda mais mudar pontos de vista estereotipados e realizar adaptações que confrontem os tradicionais métodos de ensino. Assim, o educador terá que se superar e identificar barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum, além de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 43-61.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.764/2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

CARDOSO, C. R., TARTUCI, D.; BORGES, W. F. A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. **IV Reunião ONEESP**. 2014.

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. IN: SCOZ, B. J. L.; MARTINEZ, A. M. **Ensino e Aprendizagem – a Subjetividade Em Foco**. Editora Liber livro, 2012.

GOLDBERG, K; PINHEIRO, L; BOSA, C. A. A opção de professor pela área da educação especial e sua visão acerca do processo inclusivo. **Revista Perspectiva**, n. 29, p. 59-68. Florianópolis/SC. 2005.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw; Portugal: Hill de Portugal, 1998.



JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. O observatório nacional de educação especial e seus desdobramentos no estado do Espírito Santo. In: MIRANDA, T. G. (Org.). **Práticas de inclusão escolar um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016.

LAUREANO, C. de J. B. **Recomendações Projetuais para ambientes com atendimento de terapia sensorial direcionados a crianças com autismo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Florianópolis, 2017.

LALUVEIN, J. Parents and teachers talking in primary schools. **Educate The Journal of Doctoral Research in Education**. Vol. 1, No 1, p.16 – 22, 2001.

LALUVEIN, J. Parents, Teachers and the “Community of Practice”. **The Qualitative Report**, v. 15, n.1, p. 176-196, Jan. 2010.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan-jul. 2015b.

MOSCHINI, R.; SCHMIDT, C. Relações entre família, escola e a inclusão de pessoas com autismo. V CBEE. **Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial**, 2012, São Carlos, SP. v. 1. p. 5870-5884.

ROPOLI, E. A., MANTOAN M. T. E., SANTOS, M. T. da C. T. dos., MACHADO R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola Comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2010.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene; SEVERO, Gabriela. A formação docente e o transtorno do espectro autista. **Anais**, 2018, Brasil., 2018.