

GT 15 – Educação Especial**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CAMINHANDO EM PARCERIA
COM AS DOCENTES**

Danielle Oliveira da Nóbrega (UFAL/UFRN)

O trabalho em tela objetiva refletir acerca da atuação do psicólogo no processo de inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA - a partir da exposição de alguns resultados de uma pesquisa-ação, desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. Com realização no período de novembro de 2012 a dezembro de 2013, a pesquisa teve objetivo principal possibilitar a investigação e a construção de práticas educacionais que favorecessem o processo de inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais (doravante, NEE).

Os locais de atuação do projeto dividiram-se entre duas cidades do agreste alagoano: Palmeira dos Índios e Arapiraca. Devido ao objetivo deste trabalho, que envolve a reflexão sobre a atuação do psicólogo com crianças com TEA, enfocaremos as ações desenvolvidas em Arapiraca, que ocorreram em parceria com um órgão público destinado ao atendimento de crianças com essa especificidade e com a Secretaria de Educação desse município. As ações no município distribuíram-se em quatro eixos: 1- formação de professores direcionada a discussões sobre a inclusão escolar da criança com TEA; 2- criação de grupos de familiares; 3- atendimento individual às crianças com TEA; 4- acompanhamento em uma escola do processo de inclusão de uma criança com TEA. Entretanto, neste espaço, abordaremos o primeiro eixo, posto que fornece subsídios para a discussão do objetivo principal desse artigo e se desenvolveu na interseção entre Psicologia e Educação.

Assumimos aqui a defesa da inclusão do estudante com TEA nas escolas comuns.

Nossa defesa fundamenta-se em diversos estudos que expõem a importância do processo de escolarização no desenvolvimento desse sujeito (MATTOS; NUERNBERG, 2011; SANTOS, 2011; ORRÚ, 2010; CHIOTE, 2013; CRUZ, 2009). Santos explicita que

[...] a inclusão escolar possibilita à criança autista o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula que frequentemente priorizam um atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A criança moderna é uma criança indissolúvelmente ligada ao espaço escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade (SANTOS, 2011, p. 16-17).

Contudo, o que se observa no cotidiano das escolas é que a inclusão da criança com TEA ainda apresenta uma série de obstáculos que dificultam a participação efetiva desses sujeitos. São diversos os casos de alunos que são inseridos na escola, mas não aprendem ou não interagem com os demais colegas. Ao mesmo tempo, são constantes as sinalizações dos docentes sobre as dificuldades de formação para promover o processo de ensino-aprendizagem com esses alunos, de saber como trabalhar e conseguir estabelecer interações com os mesmos.

Originalmente nominada simplesmente como autismo, a síndrome, após diversos e divergentes estudos, é atualmente denominada como Transtorno do Espectro do Autismo¹, o qual está dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. O termo, na verdade, abrange um contínuo de condições que guardam certa similaridade: o Autismo; a Síndrome de Asperger; e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (BRASIL, 2013). Apesar da grande variabilidade de condições, há alguns sinais e sintomas que são pertinentes ao TEA: dificuldades de linguagem, interação e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Salientamos que não se deve confundir o TEA com deficiência intelectual, posto que muitas crianças com esse transtorno possuem seu funcionamento cognitivo preservado. Além disso, é fundamental o diagnóstico precoce, pois quanto mais cedo se iniciam os trabalhos com a criança, melhor será seu desenvolvimento e inclusão na sociedade.

As características apresentadas não devem ser obstáculos para a inclusão na escola. Na verdade, compreende-se que a dinâmica escolar pode contribuir para que o sujeito desenvolva suas potencialidades. A escola, em suas múltiplas relações, experiências, desafios,

¹ Adotamos o termo “Transtorno do Espectro do Autismo” visando acompanhar as recentes publicações oficiais nacionais e internacionais sobre o assunto. Todavia, alertamos que ao longo do texto há a presença do termo “autismo”. Isso ocorre devido à necessidade de respeitar a escrita dos autores citados.

sentidos e significados, provoca nos sujeitos um processo de apropriação da cultura e da realidade social, que amplia e complexifica suas funções psicológicas.

Apesar de essencial, sabe-se que o processo de inclusão dessas crianças nas escolas não ocorre de modo simples, é preciso atentar para uma série de condições que proporcionem de fato essa inclusão. Dentro deste trabalho, compreende-se que o aluno é um sujeito ativo em seu processo de formação, enquanto que o professor é o mediador desse processo. Este deve buscar a inter-relação entre o sujeito de conhecimento – o aluno – e seu objeto de conhecimento – o conteúdo escolar. Assim,

Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo (ORRÚ, 2010, p. 9).

As afirmações de Orrú nos conduzem a refletir sobre a educação dedicada à criança com TEA hoje. É preciso questionar as formas de ensino meramente voltadas ao treino, à repetição de comportamentos considerados adequados. Deve-se, na verdade, privilegiar espaços de interações, as quais possibilitam desenvolvimento ao sujeito à medida que permitem a significação do mundo. As relações de coletividade são fortemente defendidas por Cruz (2009) quando sublinha sua importância para o desenvolvimento de crianças com autismo, para sua inserção no mundo social na medida em que essas relações propiciam a construção de significados constituídos na e pela cultura.

Corroborando com Cruz, Santos (2011) reconhece e ressalta o papel das interações na constituição do sujeito com autismo e atenta que isso não deve ser ignorado nos espaços educacionais, que devem oportunizar momentos diversos de experiências sociais ricas e estimulantes para as crianças. Diante disso, entende-se que é preciso utilizar estratégias que promovam a interação da criança com outros membros da comunidade escolar, bem como explorem o universo da linguagem. Brincadeiras, jogos, imagens, faz-de-conta são elementos carregados de possibilidades de significação e devem ser explorados sempre. Nesta busca, o psicólogo possui um papel pertinente e pode contribuir para a criação, em parceria com docentes, de estratégias de trabalhos para as crianças com TEA.

Mattos e Nuernberg (2011) assinalam que a Psicologia pode contribuir de formas distintas na inclusão da criança com autismo, inclusive, através da reflexão sobre a inclusão escolar e seu papel no desenvolvimento infantil. Os autores atentam que nesse âmbito o trabalho deve ser interdisciplinar, sendo a parceria entre educação e psicologia deveras

profícua.

Contudo, salienta-se que para isso ocorrer, é preciso que o profissional de Psicologia repense seu papel no trabalho com a criança com deficiência na escola, em especial com TEA. É preciso superar atuações tradicionais que privilegiam um reducionismo psicológico, individualizam questões da realidade educacional e se centram em um modelo clínico de atendimento ao aluno (PATTO, 1984; ANTUNES, 2008; BOCK, 2003; ANACHE, 2007).

Em discussão sobre os laudos e pareceres psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças para as classes especiais da Rede Pública de São Paulo, Machado, Souza e Sayão (1997) tecem críticas pertinentes sobre a forma de atuação dos psicólogos no tocante às avaliações psicológicas de alunos. De acordo com as autoras, as avaliações não problematizam as concepções de inteligência, valendo-se de conceitos superados, além de não remeterem às potencialidades dos educandos; a queixa escolar reside aprioristicamente na criança e em sua família; e não há uma preocupação com as condições de ensino desse sujeito.

A intervenção tradicional possui o modelo clínico-terapêutico como norte. Dentre as consequências desse modelo, há o escamoteamento de questões de ordem histórica, social, cultural, política, econômica e pedagógica na produção do processo educacional (ANTUNES, 2008), as quais ficam à sombra das razões psicológicas: “Evidencia-se, aqui, uma tendência à patologização de questões educacionais e à redução do fenômeno educativo a explicações individuais, geralmente centradas no aluno ou em sua família” (NÓBREGA et al., 2011, p. 31).

Ao observarmos o trabalho com crianças com TEA, tem-se uma ilustração dessas circunstâncias. Em sua prática, comumente o psicólogo atua com essa criança privilegiando o viés clínico-terapêutico, em que se enfatiza o processo de avaliação individualizado e adequação desse sujeito à realidade. Nessa direção, o profissional de Psicologia não atenta às necessidades de ampliar o olhar para além das especificidades do transtorno e de buscar avaliar também as relações estabelecidas na escola e as condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem da criança. Isso contribui para a existência de dificuldades significativas na inclusão da criança com TEA no âmbito escolar e, em determinadas situações, em sua exclusão sob a justificativa de não conseguir adaptação à dinâmica escolar.

Desse modo, a partir da prática da educação inclusiva, essa forma de atuação deve ser modificada, uma vez que não abarca as demandas de inclusão. Deve-se, então, abandonar o modelo de atuação centrado no defeito e enfatizar um modelo social, que considere o contexto econômico, político e social no qual se desenvolve o atendimento

mento educacional (CARVALHO, 2004).

Deve-se sair de um foco predominantemente individual, direcionado ao aluno e às características do TEA, para outro relacionado à interação desse sujeito com seu contexto educacional e social.

Alertamos que não se tratam de negligenciar aspectos individuais dos estudantes, mas de compreender que a deficiência também possui, em sua produção, aspectos do contexto social e histórico que devem ser considerados. Nesta direção, aliadas às noções sócio-históricas, que devem fundamentar a prática na sala de aula inclusiva. De acordo com essas noções, para desenvolver as funções psicológicas superiores, a criança necessita interagir com outras pessoas dentro de um ambiente caracterizado pela diversidade. Isto é, o isolamento e a homogeneidade de pouco auxiliariam nesse desenvolvimento, na medida em que não seria possível a diversificação das trocas em sala de aula. Daí a relevância de um trabalho que se direcione à escola comum, que ofereça oportunidades educacionais diversas ao estudante com TEA. De acordo com Santos (2011, p. 17),

A educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, tendo em vista suas finalidades e implicações para a qualidade de vida e a cidadania. Em se tratando de autismo, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento da pessoa como sujeito no seu ambiente sociocultural.

Nesta perspectiva, o psicólogo, enquanto um profissional da educação, deve estar presente, provocando e fomentando tais reflexões. Nóbrega et al. (2011) elencam espaços onde a presença desse profissional é requerida no tocante à inclusão, tais como: organização de políticas de inclusão; avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos com TEA; elaboração e implementação de planos educacionais específicos; orientação aos pais, professores e equipe pedagógica; e intervenção junto ao aluno ou grupo de alunos. As autoras sublinham que o trabalho do psicólogo na escola não ocorre de forma isolada, mas em interlocução com outros educadores (NÓBREGA et al., 2011). Trata-se de um trabalho que conjuga diferentes visões sobre educação inclusiva, no qual o psicólogo pode atuar como um mediador dessas visões, buscando a discussão constante sobre o processo de inclusão.

Destaca-se, aqui, a atuação em contextos de formação docente. A Psicologia pode contribuir com esse contexto na medida em que o processo formativo não se resume à exposição de conteúdos e técnicas de trabalho, mas deve abranger também processos de ressignificação de crenças, sentimentos, atitudes, saberes e práticas dos sujeitos envolvidos. Aguiar (2000, p. 172), ao discutir sua pesquisa sobre formação de professores, ressalta o

espaço do grupo de formação como “espaço privilegiado para a vivência de re-significações, interações, negociações de sentimentos e ações”. Neste espaço, a autora sublinha o grupo enquanto um espaço de intersubjetividade, com a existência de encontros, confrontos de ideias e de produção de sentidos.

O profissional da Psicologia, nestes termos, ao pensar a inclusão escolar da criança com TEA, pode contribuir provocando a movimentação desses elementos, articulando e/ou contrapondo teorias e práticas, problematizando situações vivenciadas no cotidiano da classe comum, buscando a construção de outras leituras sobre tais situações e de estratégias de trabalho coerentes com o movimento de inclusão. É nesta perspectiva que pautamos nossas ações: na busca de articulações entre a Psicologia e a Educação, no estabelecimento de parcerias com os professores, visando refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com TEA e elaborar estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem em que esses alunos estão imersos. A seguir, apresentamos os caminhos percorridos nesse trabalho, discutindo as possibilidades de atuação do psicólogo.

Optou-se pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008; BARBIER, 2004), uma vez que o objetivo geral do trabalho previa a investigação e a construção de práticas educacionais que favorecessem o processo de inclusão escolar de educandos com NEE. Diante disso, consideramos esse tipo de pesquisa essencial para nossos objetivos por compreender que investigação e intervenção estão vinculadas.

Sobre essa discussão, Thiollent (2008) explica que a pesquisa-ação tem como especificidade dois objetivos que estão relacionados: um objetivo prático e outro de conhecimento. Tais objetivos relacionam-se de modo variável, a depender das proposições de cada projeto, contudo, consideramos que estes não devem ser abordados de modo estanque, há que se manter e incentivar a inter-relação entre ambos na medida em que, de forma dialética, os resultados de um eixo podem subsidiar e influenciar os resultados do outro. Esse tipo de pesquisa requer mudanças nos procedimentos metodológicos, indo além do método tradicional de investigação científica, no qual o pesquisador, observador neutro da realidade em foco, coleta dados, analisa-os e reflete sobre eles de forma objetiva e distante para não interferir nas conclusões.

Por propor um desenho de pesquisa que envolve a intervenção do pesquisador e a participação dos sujeitos enquanto produtores de conhecimentos, a proposta da pesquisa-ação é pertinente especialmente quando vinculada à formação de professores. Em um processo formativo, é preciso buscar atuações que privilegiem a atividade docente, o ensino em si, em um processo de articulação coletiva com conhecimentos produzidos acerca do assunto, uma

vez que essa atividade desencadeia seu desenvolvimento profissional (LONGAREZI; ALVES, 2009). Mais do que expor conteúdos, o desafio é articulá-los com o trabalho docente e produzir coletivamente sínteses que (re)orientem esse trabalho.

Cita-se ainda Molon (2002, p. 223), que atenta para a necessidade de “interconexão entre reflexões teóricas e práticas, pois a construção do conhecimento implica os diversos tipos de saberes e fazeres, bom como sua conflitualidade, para realizar constantemente a revisão das teorias e das ações, refletindo a práxis”.

Partindo desse entendimento, em nossas ações, o funcionamento dos grupos não pretendia seguir a lógica de exposições em monólogo, como um trabalho verticalizado, em que meramente se transmitisse as informações prontas, fechadas. A proposta era compor um grupo de discussão e investigação, que privilegiasse a troca de conhecimentos e experiências entre os participantes. A ideia era oportunizar a circulação de saberes e práticas, considerando todos os membros como sujeitos produtores de conhecimentos.

A pesquisa-ação ocorreu em Arapiraca, com a realização de uma formação em serviço para educadores da rede regular desse município. O objetivo da formação foi discutir o processo de inclusão escolar da criança com Transtornos do Espectro do Autismo com esses educadores. Para a consecução da pesquisa, foi estabelecida uma parceria com o Espaço Trate² e com a Secretaria de Educação de Arapiraca.

Iniciamos a preparação para a formação do grupo com visitas às escolas da rede pública de Arapiraca que possuíam alunos com TEA atendidos no Trate. O objetivo com as visitas foi conhecer a realidade escolar e as práticas de inclusão por meio de observações e conversas com as professoras. As visitas proporcionaram a contextualização da equipe de Psicologia em relação às escolas, sua cultura e dinâmica de relações e funcionamento e para familiarização com as participantes do grupo. Pensando a atuação do psicólogo na educação, tem-se como pressuposto que conhecer a instituição é o primeiro passo do trabalho desse profissional ao ingressar em uma escola e deve abranger todos os seus setores e suas inter-relações (CORREIA; CAMPOS, 2004). Tais visitas, então, foram importantes por permitir: 1- a investigação de elementos que compõem as práticas de inclusão escolar; 2- uma maior parceria com as docentes, visando à criação do grupo de professoras; 3- o levantamento de demandas para a elaboração da formação.

² O Espaço Trate é um órgão público, vinculado à Secretaria de Saúde de Arapiraca e se destina atender crianças diagnosticadas com TEA e suas famílias. Trata-se de um trabalho pioneiro no Brasil, iniciado em uma época em que não havia políticas públicas orientadas para sujeitos com TEA. Possui equipe interdisciplinar, composta por psicólogas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e assistente social. Sua motivação principal é a reabilitação da criança com TEA e os grupos de psicoeducação para os cuidadores dessas crianças.

Foram visitadas 04 escolas da rede pública municipal de Arapiraca em período diversos entre os meses de março e setembro de 2013. As escolas foram escolhidas com base no critério de ter alunos com TEA que estão em atendimento no Trate. A partir das visitas, iniciamos a organização da formação do grupo de trabalho. O grupo teve como participantes coordenadoras, professoras e cuidadoras da rede pública de Arapiraca que atuam com crianças com TEA. A proposta inicial era formar um grupo de, no máximo, 20 componentes. Contudo, devido às demandas trazidas pelo Trate e pela Secretaria de Educação, o número de grupos aumentou consideravelmente: trabalhou-se com três grupos com aproximadamente 20 professoras cada, totalizando 54 profissionais³. Para atender à demanda, também foram inseridas profissionais de outras localidades, como Palmeira dos Índios, São Sebastião e Craíbas, além de outras de escolas privadas. Os encontros ocorriam, geralmente, nas segundas-feiras, à tarde, com um revezamento semanal, assim cada grupo reunia-se mensalmente.

A pesquisa foi realizada em 05 encontros. Os temas escolhidos para cada encontro diziam respeito ao trabalho com o aluno com TEA e foram selecionados a partir das visitas às escolas: 1- caracterização e desmistificação do TEA; 2- quem é o meu aluno? Reconhecendo suas qualidades e possibilidades; 3- estratégias para a promoção da comunicação e interação em crianças com TEA; 4- estratégias para a promoção da integração sensorial de crianças com TEA; 5- mediação e docência: o ensino para o aluno com TEA.

Para provocar essas discussões, optou-se pelos estudos dos casos dos alunos com os quais as profissionais estavam trabalhando. Tais estudos favoreceram a interlocução entre a teoria e a prática de ensino, uma vez que o trabalho não se limitou a apresentar informações sobre o assunto distante da realidade educacional, mas propiciou a contextualização dos conhecimentos a partir das práticas educacionais expostas. Nesse sentido, os estudos de caso permitiram pautar as discussões pela articulação entre as necessidades e experiências, dos docentes, a realidade da escola e pelos estudos teóricos propostos.

Para fomentar os estudos de caso, utilizamos procedimentos metodológicos como dinâmicas e discussões em grupo, vivências, exibição de filmes e exposições dialogadas. Dessa forma, buscava-se criar um movimento de grupo que possibilitasse a discussão, investigação e elaboração de mediadores para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

³ Inicialmente, a proposta era trabalhar somente com as profissionais das escolas visitadas, no entanto, em acordo com o Trate e com a Secretaria de Educação, foi aceita a participação de professoras de outras escolas que também estivessem implicadas com a temática de modo a ampliar o alcance das ações.

Os encontros ocorreram ao longo do segundo semestre de 2013. As atividades eram propostas, avaliadas e revisadas semanalmente à medida que os encontros se desenrolavam. Partimos da premissa de que não há modelos pré-formatados ou previamente dados para embasar as práticas educacionais inclusivas, na verdade, é preciso construir diante de cada demanda ou situação as formas mais coerentes de trabalho. Há que se discutir, estudar, reorganizar as possibilidades de intervenção de modo a compor um conjunto de saberes a respeito do processo de inclusão escolar para que esta intervenção enfoque não somente o cômputo de matrículas, mas especialmente a aprendizagem e participação dos alunos.

Ao longo dos encontros, pudemos investigar, em conjunto com as docentes, as práticas educacionais cotidianas. Para ilustrar essas investigações, expomos o relato do segundo encontro. Nele, explorou-se a questão “Quem é o meu aluno? Reconhecendo suas qualidades e possibilidades”. O intuito era fazer com que as profissionais entrassem em contato com seus alunos, reconhecessem suas potencialidades e sistematizassem formas de trabalhar com os mesmos. Para tanto, entregamos folhas com o desenho de um boneco, que deveria ser representado tal como os alunos. Nessa folha, havia também perguntas que deveriam ser preenchidas. A figura e as questões visavam instigar as profissionais a refletir sobre seu aluno, sobre as atividades que vinham desempenhando, sobre suas dificuldades e novas estratégias possíveis. Após a confecção do boneco, foram formados pequenos grupos em que eram expostos e discutidos os casos e estratégias educacionais. Ao final, cada grupo exibia para os demais os produtos da discussão. Da produção das docentes, práticas cotidianas foram expostas e discutidas⁴:

Trabalho com música em vários contextos, também com figuras e historinhas (Denise)⁵.

Quando ele demonstra interesse, paro tudo para ouvi-lo ou aproveito para conseguir que ele me mostre o que entende sobre algo (Ana).

Foram momentos ricos pela diversidade de exposições e situações distintas. Nas discussões, ficaram evidenciados os sentimentos, dificuldades, recursos e falta de estrutura que acompanham a inclusão desses estudantes. Sobre suas práticas, as docentes expuseram a utilização de materiais diversos: colagens, música, confecção de livros com figuras para pareamento, jogos, material concreto, criação de rotinas e realização de plano de ensino individual. A escolha dos recursos variava de acordo com a resposta dos alunos às atividades.

⁴ Esclarecemos que as falas aqui expostas foram produzidas pelas docentes por escrito. As professoras eram convidadas a escrever, de acordo com as atividades propostas no dia, de forma individual ou em grupo.

⁵ Para garantir o sigilo da identidade das professoras, escolhemos nomes fictícios para identificá-las.

Observou-se, ainda, que, de modo geral, o plano de ensino dos alunos com TEA não segue um planejamento prévio:

[estou ensinando] do jeito que dá, ajudando nas atividades de sala (Rosa).

[estou ensinando] como eu posso. Porque não é tarefa fácil (Carla).

À medida que os encontros ocorriam, proporcionava-se às docentes o confronto entre seus saberes, crenças, sentimentos e práticas com outros conhecimentos, produzidos no âmbito dos estudos científicos sobre o TEA. Assim, houve a oportunidade de conhecer o TEA, suas características, estratégias de trabalho e contextualizar esses conhecimentos com a realidade dos casos vividos por cada profissional. Também se oportunizou a conversa sobre preconceitos e atitudes de discriminação, o que proporcionou a reflexão e reorganização de conhecimentos diversos, por vezes cristalizados nas profissionais.

Isso pode ser constatado no terceiro e quarto encontros. Ao discutirmos conceitos e recursos sobre estratégias de comunicação, interação e integração sensorial, buscávamos a articulação com os casos em estudo. Nesses momentos, as professoras refletiam sobre os seus próprios alunos, os estudos desenvolvidos nesse tema, as atividades que vinham desenvolvendo e recursos disponíveis na escola, em um processo de ressignificação do trabalho e de sua relação com a criança. O que se propunha também era a reflexão sobre a escola de cada uma e sobre os recursos que poderiam facilitar o trabalho, bem como aquelas situações que poderiam estar dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Tais reflexões eram sistematizadas pelas participantes e depois discutidas no grande grupo, baseados novamente na perspectiva do estudo de caso.

Essas movimentações foram avaliadas pelas docentes como uma oportunidade de conhecer mais sobre o tema, de compartilhar saberes, ideias, sentimentos, dificuldades e de se apropriar de novas orientações de seu trabalho. As falas que seguem ilustram as percepções e avaliações que permearam o trabalho do grupo:

Foi possível esses momentos de interação onde pude perceber algumas situações que eu acreditava que “só” aconteciam comigo e meus alunos, mas que através de depoimentos das colegas que compartilhavam suas angústias, mas que, como eu, não desistem estão em busca de mediar o conhecimento e facilitar seu desenvolvimento. Os conhecimentos que adquiri nessa formação mudou (*sic*) positivamente minha forma de “olhar” para meus alunos (Damiana).

Em nossa missão como educador é muito importante termos oportunidades que fortaleçam nossos conhecimentos que possam facilitar nosso desempenho como profissional e em nossa vida pessoal. Esse curso foi uma dessas oportunidades (Isabel).

Pudemos aprender um pouco mais, trocar ideias, tirar dúvidas, fazer novos amigos, trocar experiências (Rosana).

As falas produzidas ao longo dos encontros indicam uma movimentação no sentido de ressignificações em suas atividades diárias na escola. Destarte, o trabalho buscou provocar a construção de conhecimentos teóricos e instrumentais na medida em que se propôs a(re)pensar e (re)construir práticas educacionais voltadas a pessoas com TEA. Esperava-se contribuir para o processo formativo dessas profissionais, realçando sua posição enquanto sujeitos capazes de pensar e agir sobre sua realidade.

Isso se faz pertinente na medida em que se considera que o processo de inclusão escolar da criança com TEA abarca uma gama de mudanças nas escolas, especialmente no que se refere à criação de contextos que promovam seu desenvolvimento nas dimensões afetiva, social, físico-motora e cognitiva. É preciso possibilitar condições para a mediação das interações educando-escola, que são centrais para o processo de inclusão, uma vez que propiciam que a criança compreenda as dinâmicas de relações que se estabelecem na escola e possa ir se apropriando dos conhecimentos socialmente produzidos.

Essa tarefa não é simples, pois envolve desde o conhecimento sobre o TEA, o desenvolvimento infantil, os processos de ensino-aprendizagem de pessoas com NEE, mediação docente, afetividade na relação professor-aluno, entre outros. Tais conhecimentos não estão prontos, mas precisam ser discutidos, construídos ao longo da atuação docente, nas articulações entre seus saberes e fazeres. Além desses conhecimentos, o processo formativo nesse campo abrange sentimentos, atitudes, mitos e preconceitos que demandam uma problematização que movimente a ressignificação acerca do TEA e do processo de inclusão de uma criança com essa condição. Nesse âmbito, a intervenção que apresentamos evidenciou a atuação do psicólogo, pois, ao longo do processo grupal, confirmou-se que este pode se constituir como mediador, explicitando, problematizando e acolhendo ideias, conhecimentos, crenças, práticas, entre outros. O psicólogo pode, enfim, contribuir com a construção, em conjunto com as docentes, dos caminhos de seus processos formativos.

Nesta perspectiva, a experiência permitiu uma revisão de conceitos e práticas da Psicologia, buscando construir uma atuação coerente com educação inclusiva especialmente no tocante à inclusão de alunos com TEA. Iniciamos o trabalho questionando como o

psicólogo poderia contribuir para a criação de contextos inclusivos na educação. Tínhamos o entendimento de que o psicólogo é um educador e que deve, em conjunto com os demais profissionais, observar, problematizar, elaborar propostas de intervenção, de acordo com as demandas apresentadas.

Assim, deslocamos o foco daquele profissional comumente visto a partir de uma perspectiva clínico-terapêutica – que iria atender de forma apartada os alunos com TEA -, para um educador, cuja cujos conhecimentos podem contribuir para lidar com situações presentes no contexto educacional. Antunes (2008, p. 10) defende a necessidade de o psicólogo envolver-se com questões concretas da própria educação e da prática pedagógica:

Mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica; é necessário superar o preconceito de não querer tornar-se “pedagogo”. O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores [...].

Amparadas nos apontamentos de Antunes, buscamos a construção de uma atuação que contemplasse a formação de professores direcionada aos estudantes com TEA. Nesta direção, questionávamos como seria a prática de um profissional da Psicologia visando à inclusão de tais alunos. Acompanhamos Del Prette (2007, p. 16-17) quando defende a presença do psicólogo para compor o quadro dos profissionais que atuam na educação especial:

A diversidade e complexidade das relações entre fatores biológicos e psicossociais envolvidas em processos como os de retardo mental, de deficiências físicas e sensoriais e de altas habilidades (superdotação) justifica considerar a Psicologia como um dos fundamentos indispensáveis à compreensão e à intervenção sobre esses processos e, portanto, de investigação e atuação da Psicologia Escolar e Educacional. Questões como integração de crianças com necessidades educativas especiais no contexto do ensino regular, desenvolvimento de programas especiais de ensino, treinamento e orientação de pais, professores e outros profissionais, estimulação precoce e outros há algum tempo vêm sendo objeto de investigação em Psicologia.

O projeto ora discutido buscou aproximar-se dos entendimentos das referidas autoras na medida em que partiu de uma atuação da Psicologia na escola diferente daquela tradicionalmente conhecida. Com o foco na construção de estratégias para a inclusão escolar de alunos com TEA, diversificamos as possibilidades de intervenção ao evitar proposições

que repousassem apenas no trabalho com os alunos, míope na consideração de um contexto educacional mais amplo e das inter-relações aí estabelecidas.

A opção pelo trabalho em parceria com as educadoras em um contexto de formação lança luzes sobre a intenção de se contrapor ao modelo de atuação do psicólogo isolado dos demais educadores. A busca de parcerias sinaliza o entendimento de que para que ocorra a inclusão escolar de educandos com TEA, os saberes provenientes de diferentes áreas devem se intercambiar, formando uma complexa e densa rede de conhecimentos que podem compor um espaço democrático de trocas, discussões e revisões de conceitos e práticas sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se, então, a relevância de intervenções que abarquem tais demandas mantendo aberto o espaço dos debates e das (re)construções de atuações e possibilidades de intervenção. Tais espaços são fundamentais por favorecer a construção de contextos inclusivos, uma vez que não há modelos pré-formatados sobre o trabalho com a diversidade desses alunos. Não há como tipificá-los e desejar que os mesmos se adequem a padrões externos e previamente concebidos. Na verdade, o caminho da inclusão perpassa pela consideração das singularidades, o que implica em práticas que não se limitem a preencher os déficits dos sujeitos, mas sim que destaquem as suas potencialidades. A proposta, pois, não é torná-los iguais aos outros alunos, mas provocá-los no desenvolvimento de suas qualidades.

Diante disso, há que se pensar articulações entre psicólogos e educadores. Contudo, essa parceria deve questionar o olhar tradicionalmente medicalizante, buscando uma perspectiva crítica de compreensão da deficiência, em que se sublinhe as condições sócio-históricas de produção desta deficiência e se questione a ênfase em estratégias de adequação e normatização do sujeito. Aqui, defendemos que o psicólogo desempenha papel importante no processo de reflexão sobre tais práticas, seja em intervenções de formação docente ou de elaboração de estratégias em conjunto com outros profissionais ou em uma atuação direta com o sujeito. Tais entendimentos serviram de norte para nosso trabalho, uma vez que em cada ação desenvolvida estas ideias se tornavam mais concretas e se confirmavam, tornando-se alvo de nossas conclusões e abrindo possibilidades da proposição de novas ações.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços da educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. Access em 03 Jul. 2009.
- BARBIER, R.A **Pesquisa-Ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- CARVALHO, R. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. Psicologia escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O. H.; CABRAL NETO, A. (Org.). **O psicólogo e a escola: introdução ao estudo da Psicologia Escolar**. Natal: EDUFRN, 2004.
- CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.
- CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. 139f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- DEL PRETTE, Z. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. 3. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.
- LONGAREZI, A. M.; ALVES, T. C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 13, n. 1, jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 Ago. 2013.
- MACHADO, A.; SOUZA, M.; SAYÃO, Y. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs->

2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1989/1720>. Acesso em 24 abr. 2013.

MOLON, S. I. Entrelaçando a Psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 2, n. 2, p. 215-225, ago. 2008. ISSN 1984-7114. Disponível em:

<<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/144>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

NÓBREGA, D. O. da et al. A psicologia escolar/educacional nos caminhos da inclusão: reflexões sobre a formação em psicologia para atuação em contextos educacionais inclusivos. In: BEZERRA, C. C.; RIBEIRO, F. R. G.; SANTOS, M. A. C. dos (Org.).

Formação em psicologia: reflexões sobre uma experiência de interiorização do ensino superior no agreste alagoano. Maceió: EDUFAL, 2011.

ORRÚ, S. E. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas.** Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>>. Acesso em 24

abr. 2013.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SANTOS, E. C. **Autismo:** mediações em tempos de inclusão. 2011. 60f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidade em movimento. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (org.). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.