

O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



THE TEACHER AND THE CHALLENGES OF TEACHING AND LEARNING FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

AIDER ANDRADE BICALHO

Graduação em Letras (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Anhembi Morumbi (2003); Graduação em Artes pelo Centro Universitário de Araras (2022); Graduação em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (2022); especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2021); Professora de Ensino Fundamental II – Artes – na EMEF Antônio Alves da Silva Sargento; Professora de Educação Infantil na EMEI Professora Rosilda Silvio Souza.

RESUMO

Este trabalho aborda o tema: O professor e os desafios no ensino aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista, suas principais peculiaridades e as implicações na sala de aula. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os desafios que os professores encontram no início do ensino aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista, bem como analisar a maneira de inclusão educacional e social desses alunos; avaliar os instrumentos e ferramentas que as escolas regulares dispõem para possibilitar o desenvolvimento; e ainda buscar métodos eficazes para o comum desenvolvimento desses personagens em sala de aula, abordando desde a identificação dos sintomas até a importância da formação docente para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Inclusão.

ABSTRACT

This work addresses the theme: The teacher and the challenges in teaching children with autism spectrum disorder, their main peculiarities and the implications in the classroom. The general aim of this research was to understand the challenges that teachers face at the beginning of teaching children with Autism Spectrum Disorder, as well as to analyze how to include these students educationally and socially; to evaluate the instruments and tools that mainstream schools have at their disposal to enable development; and also to seek effective methods for the common

development of these characters in the classroom, from the identification of symptoms to the importance of teacher training for inclusive education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil existem diretrizes e leis para inclusão da criança com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas regulares de ensino básico, porém é preciso analisar a formação pedagógica a fim de ajudar os docentes a superarem as dificuldades e limitações relacionadas à formação, bem como estabelecer um trabalho colaborativo entre o professor em conjunto com a escola com algumas modificações na prática pedagógica (AMBRÓS, 2011).

A inclusão educacional da criança com TEA deve existir de modo mais consciente, possibilitando um suporte pedagógico ao professor devido à complexidade dos seus atributos, quando são inseridas no meio escolar (BARBOSA et al, 2013); principalmente porque diante do convívio com outras crianças que são a princípio desconhecidas, podem apresentar comportamentos agressivos com os colegas e até mesmo com o professor (FENICIO, 2007).

O ensino fundamental é uma etapa importante do início da criança no ambiente escolar e a socialização é um de seus desafios, pois de modo geral as escolas têm conhecimento da existência das leis a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e a obrigatoriedade da garantia de vaga, porém não há ainda uma estrutura pedagógica adequada, bem como profissionais capacitados para possíveis desafios, conflitos e diferenças do comportamento apresentado pela criança além do desafio da interação produtiva da escola com a família (PAULON et al, 2013). Assim, o professor deve se capacitar com cursos e especializações cada vez mais, pois atualmente a grande maioria não está preparada para trabalhar com um aluno autista em sala de aula, pois infelizmente a formação do docente não oferece preparação específica para o desenvolvimento do ensino aprendizagem com alunos deficientes, entre eles TEA.

Acredita-se que é necessário que o professor desenvolva recursos diversos e flexíveis para uma resposta favorável para o ensino de qualidade, é necessária uma prática pedagógica em comum com a família para a construção do caráter social da educação formal.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pode ser compreendida por sua finalidade de garantir o direito à educação para as crianças com e sem deficiência, conjecturando a valorização das diversidades físicas, intelectuais, sociais, étnicas, culturais, sensoriais e de gênero e a igualdade de oportunidades.

Com a educação especial sendo considerada uma etapa da educação básico, ocorre uma mudança nos sistemas de ensino, bem como nas práticas e políticas das escolas, assim também na cultura escolar de maneira geral, para que seja assegurada a participação e aprendizagem a todas as crianças sem exceção. Com a educação inclusiva as diferenças são vistas como diversidades que aumentam o desenvolvimento de oportunidades para convivência de todas as crianças, pois a educação é um direito de todos, é uma educação direcionada para cidadania global, livre de preconceitos quebrando os paradigmas educacionais (ALONSO, 2013).

Fundamenta-se que toda pessoa tem o direito de acesso à educação, pois todos têm a capacidade de aprender, e o processo de aprendizagem de cada pessoa é de modo particular, dessa forma é benéfico a todos o convívio no ambiente escolar por isso a educação inclusiva diz respeito a todos, para continuar esses princípios é necessário ações de políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias (LEODORO, 2008).

A escola se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (MANTOAN, 2006, p.14.).

As escolas e professores têm papel essencial no desenvolvimento da inclusão das crianças, é importante que estejam devidamente instruídos e capacitados, além disso, a coparticipação da família e respeito a suas origens e costumes auxiliam em princípios importantes para a escola e para família.

As expressões “integração” e “inclusão”, embora possuam definições parecidas, são usados para informar situações de inserção diferentes e constituem em ações teórico-metodológicos distintos. O termo integração é mencionado no sentido de combinar, no entanto, a inclusão significa fazer parte (MANTOAN, 2003).

Integração está relacionada especialmente à inserção de crianças com deficiência em escolas regulares, o processo de integração ocorre numa organização educacional, oferecendo ao aluno uma adequação para percorrer o sistema escolar em: ensino itinerante, escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros; Segundo Mantoan (1997) integração é uma forma relativa de inserção dependendo do grau de desenvolvimento do aluno de acordo com a adaptação ao sistema escolar.

Para Mantoan (2003) a inclusão analisa as políticas e a estrutura da educação regular e especial, ao contrário da integração, prevê uma atitude radical, completa e sistemática para a introdução escolar, a fim de que todos os alunos, sem exceção, frequentem as salas de aula com ensino regular, objetivando a integração de inserir a criança, que antes já foi excluído. Os alunos com

deficiência exigem mais atenção dos educadores inclusivos, dessa forma as escolas têm que apresentarem uma conduta da estrutura do sistema educacional que consiste nas deficiências de todos e que é desenvolvido de acordo com essas necessidades, dessa forma, entende-se que a inclusão provoca uma mudança de perspectiva educacional, porque acaba atingindo a todas as crianças com e sem deficiência.

Bueno (2008) diferencia integração e inclusão conforme a escola lida com a deficiência. No ponto de vista do autor, a integração parte do pressuposto que o problema está nas crianças com deficiências, sendo que a inserção em escolas regulares apenas ocorre quando as condições pessoais permitem. Já a inclusão relaciona-se com a incorporação dessas crianças pelas escolas regulares, ou seja, independente da deficiência, pois considera as diferenças humanas normais, e a escola deve adaptar-se às necessidades das crianças.

Schwartzman (2011), parte do conceito de que a educação da criança com deficiência é um movimento complicado, visto que, necessita de adequações dos professores e da escola que envolve o auxílio dos educadores e dos pais. As crianças que apresentam algumas limitações, o trabalho pedagógico precisa respeitar o seu desenvolvimento e garantir a estimulação apropriada para o progresso.

Mazzotta (1986) destaca seu conceito:

O ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de integração pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados. Portanto, é para os alunos que estão em serviços de educação especial ou outras situações segregadas que prioritariamente se justifica a busca da integração. Para os demais portadores de deficiência, deve-se pleitear a educação baseada no princípio da não segregação ou da inclusão (MAZZOTTA, 1986, p. 117).

Entende-se inclusão e integração como processos fundamentais para vida em sociedade, então a inclusão escolar é desenvolvida de maneira individual, tornando-se ainda uma novidade. Dessa maneira, considera-se uma educação para todos baseado em não separar nenhuma criança, ou seja, uma inclusão. O dever das escolas é lutar contra a diferença e a sociedade responsabilizar-se em acolher e respeitar para assim alcançar a educação para todos. A interação e a inclusão são diferentes e devem ser trabalhadas juntas, assim, o que deve ser o objetivo da Educação, modo geral, e tornar todo indivíduo cidadão, podendo compartilhar de todos os momentos, espaços, onde deseje estar de forma respeitosa e equânime. Para isso políticas públicas são necessárias a fim de garantir que esses direitos se efetivem na vida de todos, assim, o próximo capítulo trata sobre as documentações legais a respeito da Educação Inclusiva.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Autismo é um transtorno global de desenvolvimento (TGD), caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação, é classificado por um grupo de síndromes pelo CID-10 e também pelo transtorno invasivo de desenvolvimento (TID), porque contém diversas dificuldades

no desenvolvimento humano, entretanto, o autismo foi denominado atualmente como Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois incorpora a síndrome de Asperger, que recentemente não é mais caracterizada como uma especificação diferente (FONSECA, 2014).

Em 1943, Kanner que é psiquiatra austríaco, residente no Estados Unidos, médico do departamento de psiquiatria infantil do Hospital Johns Hopkins publicou um estudo intitulado “Os distúrbios autísticos do contato afetivo” com a participação de 11 (onze) crianças que apresentavam o quadro autista, mas naquela época era considerado autista crianças que apresentavam episódios psicóticos e esquizofrênicos, porém as que foram estudadas pelo pesquisador não apresentavam esquizofrenia, a partir desse estudo obteve-se a primeira definição do autismo, que significa alguém retraído a si mesmo.

As características apresentadas pelas crianças que Kanner observou eram, de acordo com Orrú, 2007:

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (Orrú, 2007, p. 19).

O estudo descobriu sintomas que seguem a criança desde o nascimento até os 3 (três) anos de idade, pois a criança apresenta um desenvolvimento anormal ou alterado, causando perturbações no domínio das interações sociais, comunicação e comportamento repetitivo, possibilitando situações de fobias, perturbações do sono e agressividade.

Em 1949, o cientista austríaco, Dr. Hans Asperger, utilizou termo “psicose autista”, referindo-se as crianças com atitudes parecidas com o autismo, diante das diversas interpretações foram denominadas síndrome de Asperger e autismo de Kanner, no sentido de referir-se ao desempenho do autismo de alto e baixo nível (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

É possível que os autores evidenciam uma variabilidade na expressão das características no autismo, dando origens a distintas classificações diagnósticas: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. O termo Transtorno do Espectro do Autismo – TEA tem sido utilizado como referência a esse conjunto de transtornos que compartilham características do autismo (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

Segundo Platzer e Wajnsztein (2005), para compreender o autismo é necessário entender suas definições, pois é um déficit que aborda várias hipóteses. As características dos autistas são as alterações, sejam elas de graus leves ou graves, o quadro clínico da criança apresenta alterações principalmente na interação social, atingindo a comunicação entre pessoas e é possível perceber o isolamento é desde cedo.

SINTOMAS, DIAGNÓSTICOS E TRATAMENTOS COMUNS DO AUTISMO

A identificação precoce dos sintomas para o desenvolvimento do TEA é primordial, porque os melhores resultados para a evolução cognitiva, linguagem e habilidades sociais são quando o tratamento é iniciado mais cedo possível, porém os pais percebem as alterações nas crianças antes dos 24 meses, mas normalmente demoram em procurar o profissional adequado, por isso, os profissionais da educação básica tem um papel importante na identificação dos primeiros sintomas de risco para o TEA (SCHAWARTZMAN, 2010).

Estes sintomas classificados de grau leve ou severo, a conduta normalmente ocorre através de vários episódios inadequados citados abaixo:

1. Problemas em relacionar-se com crianças e adultos;
2. Risada inadequada;
3. Insuficiente ou inexistente contato visual;
4. Evidente insensibilidade à dor;
5. Prioriza a solidão; comportamento tímido;
6. Giro de objetos;
7. Insistente interesse por objetos (apalpá-los insistentemente, mordê-los);
8. Perceptível iteratividade ou extrema ociosidade;
9. Ausência de resposta aos procedimentos normais de ensino;
10. Persistência em repetir várias vezes a mesma coisa, dificuldade em mudança de rotina;
11. Não tem consciência de situações que envolve perigo;
12. Posicionamento com poses bizarras;
13. Repete mecanicamente palavras ou frases que ouve;
14. Recusa colo ou carinhos;
15. Tem comportamento de como se estivesse surdo;
16. Tem dificuldade em expor suas necessidades (usa gestos e apontar no lugar de palavras);
17. Demonstra extrema aflição e nervosismo sem razão aparente;
18. Desproporcional habilidade motora.

Mesmo que os primeiros sinais de TEA sejam evidenciados antes dos 3 anos, é a partir dessa idade que um diagnóstico seguro e conciso pode ser feito, pois diminuem os riscos de uma identificação errada (SCHAWARTZMAN, 2010).

Na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e na 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (CID 10 – OMS) incluem as seguintes classificações diagnósticas do autismo:

- 1) *Autismo clássico*: o grau de dificuldade pode alterar muito, as crianças com esse tipo de autismo são recuadas, não gostam de manter contato visual com as pessoas e sequer com o meio que vive, falam normalmente, mas preferem mímicas e apontar como

ferramenta de comunicação. Apesar de entender questões simples, não conseguem compreender e apreendem de maneira efetiva, em graus mais graves apresentam ausência de qualquer contato entre pessoas, costumam ser crianças isoladas, que demoram a aprender a falar, não olham diretamente para as outras pessoas, não retribuem sorrisos, repetições de movimentos estereotipados e manifestam deficiência mental significativo;

2) *Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger)*: apresentam dificuldades semelhantes dos demais autistas, porém de maneira mais limitada, costumam falar mais e compreender melhor, desenvolve alto nível de conhecimento em áreas que se especializam, conforme menor a dificuldade de convívio social, mais eficaz de tornar uma vida normal.

3) *Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE)*: são examinados dentro do espectro do autismo, mas os sintomas são poucos e de grau muito leve, de maneira que dificulta incluí-los em alguma das categorias do transtorno, o que também se torna difícil o diagnóstico.

O diagnóstico do autismo é essencialmente clínico, feito através da análise direta do comportamento e de uma anamnese dos responsáveis, baseia-se nos sinais e sintomas, considera o comportamento bem como o histórico do paciente conforme os critérios estabelecidos por DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria) e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS).

Não há até o momento nenhum exame complementar que afirme com certeza a origem do autismo. Todas as teorias a esse respeito são fundamentadas em testes, que mostram discordantes resultados, quase sempre duvidosos. Nesse contexto os exames complementares, são importantes para identificar outras patologias associadas, que são independentes do autismo (WAJNSTEJN; PLATZER, 2005, p. 135).

Para o tratamento do TEA ainda não se conhece a cura, e a terapia diversifica entre os casos, pois cada pessoa necessita de acompanhamento específico e individual em conjunto com os pais e de uma equipe profissional multidisciplinar psicólogo.

Existem vários tipos de tratamentos para o autismo, as ações psicoeducacionais, expõe de modo essencial o desenvolvimento das habilidades emocionais, motoras e de comunicação, porém é frequente que as crianças com transtornos mentais, em sua maioria com autismo, sofrem com as transformações de comportamentos como a agressividade, choro frequente e irritação, tornando inevitável o uso de medicamentos fortes para auxiliar em suas crises. Por isso, muitas crianças com autismo utilizam medicamentos para ajudar em funções comportamentais e motoras (SCHMIDT; BOSA, 2011). Não existe cura para o TEA, mas é possível encontrar alguns tipos de medicamentos e tratamentos que ajudam a evitar alguns tipos de crises, conforme:

Apesar de o tratamento farmacológico não disponibilizar medicação específica para os principais sintomas do autismo, ele minimiza a intensidade dos sintomas-alvo. As

drogas mais utilizadas tem sido os neurolépticos (haloperidol), que reduzem a agressividade, as estereotípias e os comportamentos automótilantes, e os antipsicóticos atípicos (risperidona) para atenuar sintomas-alvo como a irritabilidade e a hiperatividade (SCHMIDT; BOSA, 2011, p.86).

Segundo Assunção (2000) as técnicas de intervenções mais conhecidas e aplicadas para melhorar o desenvolvimento da pessoa com TEA e ainda que têm comprovação científica de êxito são:

- *Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (TEACCH)* é um programa clínico desenvolvido para combinar vários materiais e é uma organização que desenvolve um ambiente físico e visual através de rotinas e métodos de trabalhos, tornando o local mais flexível as dificuldades da criança com TEA, possibilitando a independência e o aprendizado.
- *Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)*, é um sistema de influência aumentativa/alternativa de comunicação privado e ajuda as crianças com TEA a aprender uma comunicação funcional, utiliza técnicas de figuras e adesivos para ajudar na explicação e compreensão, também auxilia a criança a perceber que através da conversação ela pode comunicar-se de modo mais rápido.
- *Análise comportamental aplicada ao autismo (ABA)*, envolve um ensino restrito e individual, utilizando técnicas que permitem aumentar as habilidades cognitivas, motora, de linguagem e de integração interpessoal, desse modo possibilita o desenvolvimento necessário para uma independência e qualidade de vida adequada. Dentre as habilidades ensinadas incluem-se comportamentos de contato visual e comunicação funcional; métodos para iniciar a leitura, escrita e a matemática; além de atividades comuns de higiene pessoal.

Além disso, existem medicamentos que são indicados pelos médicos, há muitos casos da existência de alterações psiquiátricas ou neurológicas, isso acontece quando os sintomas afetam no seu cotidiano (Assunção, 2000).

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como discutido nos capítulos anteriores, nas últimas décadas houve muitas mudanças tanto na natureza e no funcionamento das instituições sociais e de ensino, quanto na subjetividade dos sujeitos, o que têm ocorrido aceleradamente. Em consequência disso, a escola passou a ter novos atores, cada vez mais diversos, marcados por variadas identidades e com isso, os objetivos educacionais têm se direcionado para a formação cidadã e objetivam alcançar uma sociedade igualitária e democrática.

Nesse contexto, há a necessidade, urgente, do atendimento adequado à nova perspectiva de se promover uma educação inclusiva e para todos.

É preciso considerar nas propostas de formação de professores para uma educação inclusiva, “os aspectos da subjetividade docente que se refletem, por exemplo, nas representações – muitas vezes inconscientemente rotuladoras e preconceituosas – que os docentes elaboram, em relação às diversidades” (GLAT, OLIVEIRA, 2003, p.12).

Na prática percebe-se que a expectativa, por conta de desconhecimento da sociedade é que os cursos de formação de professores alcancem as escolas de educação básica e as transformem em espaços inclusivos, com condições de acolher seus filhos com necessidades específicas e especiais, no entanto, essa transformação é mais complexa por isso há que ser abordada, refletida e trabalhada nos centros de formação de professores e profissionais do Magistério, de acordo com a Declaração de Guatemala (2001), o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.

Além disso, sabe-se que tão importante quanto à formação inicial é a continuidade desse processo, que visa a criticidade e a reflexão sobre as práticas, bem como, a busca por novos conhecimentos, novas formas de atuar a fim de atender às novas demandas educacionais que se apresentam, tal como citado na Declaração da Guatemala e promover a apropriação pelos alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos (MARTINS, 2012), para tanto, deve-se atribuir atenção especial também à formação continuada que ocorre em cursos de extensão diversificados.

Esse é um âmbito formativo muito diverso que deve acontecer a todo o momento dentro da própria escola, possibilitando a troca de experiências, de práticas e de conhecimentos entre os próprios professores. Pimentel, 2012 afirma que, embora se compreenda que nos termos da lei a formação continuada se dará em ambiente fora da escola básica, “sugere-se que esta formação aconteça em forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula”.

Entre uma das temáticas da pauta da Educação Continuada encontra-se a inclusão, já que muitos professores não tiveram acesso, em sua formação inicial, aos conceitos de educação inclusiva e são levados, por conta da diversidade na sala de aula, a recorrerem a cursos de formação continuada que os capacitem a lidar com alunos com necessidades especiais.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, marcadamente diferenciadas nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica no desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais. (MIRANDA; FILHO, 2012; MATTOS, 2014)

Assim, a escola, acostumada a trabalhar com alunos tidos como normais, ou a homogeneizar suas diferenças, acreditava que todos os alunos deveriam ser capazes de aprender o conteúdo ensinado e se adaptar à escola e não ela se adaptar às diferenças apresentadas por eles. O que se observa é que, aos poucos, a escola e a educação de maneira geral têm, tardiamente, passado por uma reformulação em seus paradigmas.

“É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência. Tanto na educação infantil quanto na educação fundamental, a meta principal é satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esta prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos”. (Goffredo, 1999, p. 68)

Assim, vemos que a formação docente para promover a Educação Inclusiva é de suma importância e deve permear desde as Políticas Públicas, os Projetos Políticos Pedagógicos até as práticas nas salas de aula das Universidades. Esta preocupação, em todas as instâncias, precisa prever a inclusão e a integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, a oferta de serviços de Educação Especial Especializado para atender às necessidades educativas desses personagens que devem ser respeitados e atendidos em sua diversidade.

Segundo Goffredo, 1999, o modelo atual de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado, por isso é a atualização dos cursos de formação de professores do nível médio e do nível superior, bem como, a criação de mais programas de educação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho das funções do magistério considerando esse novo paradigma educacional que é a inclusão de todos na escola.

“Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, às possibilidades e ao interesse do conjunto da população escolar brasileira. Para isso, todavia, precisamos de profissionais de educação responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos político-sociais”. (Goffredo, 1999 p. 71)

A formação de professores é uma das primeiras etapas em busca de qualidade para inclusão, já que em um contexto de inclusão, muitos professores e instituições se sentem despreparados e desamparados para atender essa realidade. Nessa direção, cabe a cada instituição de educação superior, ao propor a formação de professores, assegurar, na formação inicial, a formação para a educação inclusiva, mesmo admitindo que nessa etapa poderá, ao menos, sensibilizar o futuro professor e prepará-lo para que se sinta capaz de buscar alternativas para efetivamente acolher e escolarizar todos os seus alunos, pois a inclusão educacional exige profissionais preparados para

agir na diversidade, compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante, favorecendo, assim, segundo Pimentel (2012), a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que ele esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p. 140).

Os objetivos do processo formativo devem ser sempre comprometidos com a qualidade da educação escolar e a possibilidade de que cada novo professor entenda seu papel e se engaje nessa busca.

Segundo Pimentel, verifica-se hoje uma ausência de exigências das políticas públicas de educação para a formação de professores comprometidos com a educação inclusiva.

Não basta apenas propor no currículo uma formação interdisciplinar, consistente, inovadora, multicultural, ética, estética, política, competente e cidadã, a fim de resolver a questão educação especial, é preciso que por meio de políticas de inclusão, compreenda-se que, para que a formação seja eficaz, o currículo deve contemplar explicitamente espaço, tempo e docentes qualificados que tenham condições de preparar os alunos, futuros docentes, para uma educação inclusiva, com o objetivo de colocar em sala de aula e, também, nos mais diversos espaços escolares e de aprendizagem, as experiências formativas indispensáveis para que o Ensino Superior não continue indiferente às necessidades especiais e específicas de todos os sujeitos. Dessa forma, poderá ser concretizada a recomendação do Parecer CNE/CP nº 9/2001:

O planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (p.57)

Com isso, citando Mantoan, percebe-se que a prática da educação inclusiva pressupõe conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas, e para isso o professor precisa ser apresentado ao tema ainda em sua fase de formação docente, pois, como citamos no início do capítulo: a deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo. É fundamental reconhecer essa diversidade e evitar estereótipos, promovendo uma visão que valorize as capacidades e interesses individuais. A autoestima e a autonomia devem ser incentivadas, independentemente de quaisquer limitações, permitindo que cada pessoa se desenvolva de acordo com suas próprias metas e aspirações.

Isso significa que o desenvolvimento inclusivo e autônomo deveria caracterizar não somente a escola enquanto instituição e seus atores sociais, mas também a sociedade como um todo, num processo de luta contra preconceitos e, principalmente, contra a exclusão. Isso implica em promover um ambiente que valorize a diversidade. A inclusão deve ser uma prática cotidiana que envolve todos os setores da sociedade, desde políticas públicas até atitudes individuais. Ao promover essa mudança, podemos construir uma comunidade mais justa e equitativa, onde todos têm a oportunidade de participar plenamente.

Assim, vemos que para que isso se efetive, um fator imprescindível é investir na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade, colaborando para que tenham ferramentas para se constituírem como profissionais preparados para atender a diversidade para que atendam adequadamente aos sujeitos com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, ultrapassando o acesso à escola, mas, sim a ofertando com qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o que foi abordado anteriormente a inclusão é um assunto emergencial no cenário educacional brasileiro, assim, deve ser analisado de maneira profunda já que, de maneira geral, várias escolas ainda necessitam adequar-se, buscando entender como a inclusão deve ser trabalhada.

Sabe-se que a inclusão é um processo que exige e possibilita às escolas a modificar suas técnicas educacionais para que assim todos sejam favorecidos, pois não se trata de colocar crianças com deficiência, mas de como será a acolhida e a metodologia de ensino utilizada para proporcionar uma boa socialização da criança, é essencial para que a inclusão alcance seu objetivo.

No que diz respeito ao autismo, este pode comprometer o desenvolvimento da criança, por isso é necessário o trabalho em conjunto de médicos, professores e familiares para melhor adaptação da criança no meio em que vive. Com isso, vemos que a postura autônoma esperada dos docentes deve ser trabalhada e incentivada antes mesmo do exercício profissional, ou seja, durante a sua formação inicial já que, segundo Mattos, a formação acadêmica que tem sido disponibilizada aos professores, nos vários cursos de licenciatura, configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade sociocultural vem solicitando desses profissionais.

Concluindo, entende-se que o processo formativo não se esgota nesse momento inicial o que torna a formação continuada um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar com Todos os alunos em classes regulares, efetivando a tão sonhada inclusão que deve ser pensada a fim de extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo também toda a comunidade escolar, os órgãos públicos, as universidades e a sociedade como um todo, pois a Inclusão não é necessária somente nos espaços escolares mas na existência desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

AMBRÓS, D. M. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão.** 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V).** 5ª edição. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

ASSUNÇÃO, J. E. da; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2008.

BARBOSA, A. M. ZACARIAS, J. C. MEDEIROS, K. N. NOGUEIRA, R. K. S. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf> Acesso em 30 de setembro de 2024.

BRASIL, LDB. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: Acesso em 30 de setembro de 2024.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BUENO, J. S. **A produção acadêmica sobre inclusão escolar e Educação Inclusiva.** In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina (Orgs). Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara (SP): Junqueira&Martin, p. 31-47, 2008.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar.** 54f. Bauru, 2007. Monografia apresentada Faculdade de Ciências UNESP para obtenção do grau de bacharel em Pedagogia.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula.** RJ: Wak Editora, 2014.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** Cultural, S.A, 2014.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact.** Nervous Child, n. 2, p. 217-250, 1943.

LEODORO, J. **A inclusão escolar e a formação continuada: o programa educação inclusiva: direito a diversidade.** 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, p. 14-83, 2003.

MANTOANM. M. T. E. **Igualdade e diferença na escola: Como andar no fio da navalho.** In: ARANTES, Valéria (Org). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos.** São Paulo: Sammus, 2006.

MARTINS, L. de A. R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva.** MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MATSON, J. L., RIESKE, R. D., & TURECK K. **Considerações adicionais para a detecção precoce e diagnóstico do autismo: Revisão dos instrumentos disponíveis: Research in Autism Spectrum Disorders, 5(4): 1319–1326, 2011.**

MATTOS, L. N. dos S. **Identidade e representações: a formação inicial do professor de língua(s) nas malhas da inclusão.** Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar: Comum ou Especial?.** São Paulo, Pioneira, p.117, 1986.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.

- MIRANDA, T. G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.
- MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1993
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.
- PIMENTEL, S. C. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.139-155.
- PLATZER, A. C. W.; WAJNSZTEJN, H. **Dificuldades escolares**. São Paulo: Ártemis editorial, 2005.
- SCHAWARTZMAN, J. S. **Autismo e outros transtornos do espectro autista**. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outrostranstornos-do-espectro-autista>. Acesso em 30 de setembro de 2024.
- SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 2^a.Ed. Campinas: Papyrus, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002