

Formação Inicial e Continuada dos Docentes para trabalhar com Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental

Rúbia de Cássia Cavali¹
Ester Cardoso de Moraes Galter²

RESUMO

O artigo tem por objetivo discorrer sobre a formação dos docentes e as práticas efetivadas para atuar na inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental. De acordo com as pesquisas de Da Silva Costa (2017), Anjos e Lima (2022), Lima e Martins (2022) a formação inicial dos professores licenciados deixa lacunas quando o assunto é a Educação Especial que tem pouca notoriedade nas matrizes curriculares e concluem que, as práticas de ensino inclusivas, no que diz respeito à flexibilização e adaptação curricular necessárias para a inclusão, não acontecem. O que se apresenta nesse caso é a carência de preparo do professor licenciado em identificar as necessidades do estudante TEA e buscar metodologias de ensino alternativas que mobilizem outras áreas de aprendizagem que não somente a auditiva e visual próprias da aula expositiva. A formação continuada para estes docentes seria um caminho essencial tendo em vista o ensino inclusivo que atenda as particularidades do estudante no espectro autista. Diante disso, busca-se responder a problemática: quais práticas docentes estão sendo realizadas para inclusão escolar e qual a relação com a formação do professor? Para buscar respostas a essa problemática, optamos pela abordagem qualitativa e o procedimento de revisão sistemática de literatura justamente para sabermos o que as pesquisas já apontam sobre o tema. O arcabouço teórico se ancora também nos trabalhos de Gatti (2010, 2019), Tardif (2002), Mantoan (2003), entre outros que vivenciam e pesquisam sobre a Formação Docente e a Inclusão Escolar. Pela amostragem identificou-se, que por mais que se tenha questões legais e políticas como pano de fundo do processo de inclusão, as pesquisas ainda se limitam a destacar o que deve ser feito e não propriamente o que se está fazendo na prática. Nesse contexto destaca-se o comprometimento da comunidade escolar, tendo em vista que a escolarização dos estudantes com deficiências é uma questão social e compete à escola se preparar e promover condições para que os professores desenvolvam um ensino que promova de fato a inclusão escolar, a permanência e o desenvolvimento intelectual e social deste público alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação Inicial, Prática Docente, Inclusão, Autismo, Mediação.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um desafio complexo e crucial para a efetiva democratização do ensino. No contexto específico do Ensino Fundamental, em que a diversidade de necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos de aprendizagem ou necessidades específicas se torna mais evidente, a questão da prática de ensino inclusivo

¹ Estudante do Curso de Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná - PR, rubia.ccavali@gmail.com

² Estudante do Curso de Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná - PR, esterpedagoga@hotmail.com

direcionada para esse público é premente, especialmente no que diz respeito aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, este estudo se propõe a investigar as práticas de ensino inclusivas que podem contribuir para a inserção efetiva desses alunos e como estas práticas se evidenciam na formação do professor.

Conforme Gatti, (2010) e Ribeiro e Moura (2013) é notório que a formação inicial dos professores licenciados frequentemente deixa lacunas. Da Silva Costa (2017), Anjos e Lima (2022) e Lima e Martins (2022) apontam que estas lacunas são mais evidentes ainda no que diz respeito à Educação Especial. Essas lacunas se refletem na prática de ensino quanto à flexibilização e adaptação curricular necessárias para a inclusão dos alunos com TEA. A carência de preparo dos professores em identificar as necessidades desses estudantes e em aplicar metodologias de ensino alternativas que contemplem diferentes áreas de aprendizagem, é evidente e discutida por estes pesquisadores.

Diante desse cenário, a formação continuada se revela essencial para os docentes, a fim de capacitá-los para o ensino inclusivo que atenda às particularidades dos alunos no espectro autista. Da mesma forma, o comprometimento da comunidade escolar é imprescindível, visto que a escolarização dos estudantes com deficiências é uma questão social que demanda esforços conjuntos para promover a inclusão, permanência e desenvolvimento intelectual e social desse público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, surge a problemática central deste estudo: quais as práticas de ensino inclusivas que estão sendo aplicadas e como estão relacionadas à formação do professor? Para investigar essa questão, optou-se pela abordagem qualitativa e pelo procedimento de revisão sistemática de literatura, a fim de explorar o que as pesquisas e estudos já apontam sobre o tema.

O arcabouço teórico deste estudo se fundamenta nas contribuições de autores como Gatti (2010, 2019), Tardif (2002), Ribeiro e Moura (2013), Mantoan (2003) e outros estudiosos que se dedicam à pesquisa sobre Formação Docente e Inclusão Escolar.

METODOLOGIA

A metodologia para essa pesquisa é de cunho qualitativo com base no procedimento de Revisão Sistemática de Literatura - RSL. Galvão e Ricarte (2020, p. 58-59) definem revisão sistemática de literatura como:

... uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados

bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo.

A opção pela RSL se deu pela necessidade de entender o que está sendo feito em termos de pesquisas e práticas para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA nas escolas. Esse interesse levou à problematização que balizou o trabalho.

Iniciamos por identificar as plataformas de pesquisas que melhor poderiam nos auxiliar nas buscas, dentre elas, optamos pela plataforma de periódicos da CAPES localizada no link <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>, por entender que as pesquisas lá postadas são validadas cientificamente e poderiam contribuir com as buscas para responder ao problema. Assim, procedeu-se aos primeiros levantamentos nos dias 08, 09 e 10 de maio de 2024.

As palavras-chave foram imprescindíveis para delimitar o objeto de busca. Foram testadas várias palavras até chegarmos às que representavam exatamente nosso interesse: **transtorno do espectro autista and formação continuada and educação inclusiva and práticas docentes**. O resultado sobre o número de pesquisas que apareceram foram:

TIPOS DE RECURSOS	Transtorno do Espectro Autista	Formação Continuada	Educação Inclusiva	Práticas Docentes
Artigos	1419	7	18	13

Fonte: as autoras (2024)

Na pesquisa, vários recursos apareceram, como: dissertações, livros, magazines, porém optamos pelos artigos pois é o meio de divulgação mais utilizado atualmente com apoio da tecnologia para comunicar resultados de trabalhos e pesquisas de vários anos. Por isso optamos também por selecionar artigos que foram produzidos a partir de 2019 (até cinco anos atrás), que contemplasse os quatro descritores principais escolhidos. Identificamos treze artigos que nos chamaram atenção principalmente pelo título. Destes, dois estavam repetidos, sendo assim, procedeu-se à análise dos onze artigos do quadro abaixo:

TÍTULO	AUTOR	REVISTA / ANO
Educação Inclusiva na Universidade: Perspectivas de Formação de um Estudante com Transtorno do Espectro Autista	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves	Revista Educação e pesquisa, Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e238947, 2022.



A Formação do(a) Professor(a) de Educação Física face à Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista	RIBEIRO, Disneylândia Maria; VIEIRA, Gabriela Alencar De Barros; FREIRE, Cristiane De Fátima Costa.	Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial- V. 11 N. 1 (2024): Discussões Sobre Educação Inclusiva
Indicadores Qualitativos na Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva	DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano; Hardoim, Edna Lopes; CECCONELLO, Moiseis dos Santos; Arruda, Rafael Soares de	Revista Educação Especial, 2022-07, Vol.35 Revista Educação Especial, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-22 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Revisão Sistemática sobre Feedback da Avaliação de Matemática para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista de 2012-2021.	CRUZ, Francerly Cardoso Da; MOREIRA, Geraldo Eustáquio	REVISTA Ensino & Pesquisa, União Da Vitória, V. 20, N.2, P. 112-127, Abr./Ago., 2022.
Contribuições da Formação Continuada de Professores Frente ao Transtorno do Espectro Autista.	SILVA; Raissa Maria Aragão da	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 2021-07, Vol.8 (1), P.71-82
Programa de formação Continuada de Professores: comunicação alternativa e transtorno do espectro autista;	GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçal; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo	Revista Teias, 2021-08, Vol.22 (66), p.240-255
Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva: Revisão Integrativa de Literatura	DOS SANTOS FILHO, José Antônio ; COELHO CASTELO BRANCO, Paulo	Revista: Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 10, n. 25, p. 321-337, out/dez. 2023.
Percurso Da Escolarização De Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) E As Trilhas Da Educação Inclusiva	DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano	Revista Even. Pedagóg., Sinop, v. 14, n. 2 (36. ed.), p. 392-407, jun./jul. 2023
A Educação Inclusiva e a construção do pensamento geográfico por estudantes surdos, cegos e com transtorno do espectro autista (TEA): Desafios para a prática docente	MORAIS, Enoque ; OLIVEIRA, Carina ; OLIVEIRA, Josiane p	Revista Estrabão, 2023-12, Vol.4, p.475-482
Espaços Formativos e de Integração de Saberes no Contexto da Educação Inclusiva: Contribuições para A Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano ; HARDOIM, Edna Lopes ; ARRUDA, Rafael	Revista Exitus (Online), 2023-08, Vol.13 (1), p.e023051
Estratégias Didáticas para o Ensino de Ciências com Alunos com Transtorno do Espectro Autista: formação continuada	MELLO, Ana Rita Gonçalves Ribeiro de; PEREIRA, Grazielle Rodrigues	Revista de Ensino de Ciências e Matemática, 2023-12, Vol.14 (4), p.1-25

Fonte: as autoras (2024)

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente é tema de pesquisas desde que se tem a educação como parte responsável pelo desenvolvimento humano e social de acordo com a sociedade vigente e neste contexto, preparar o docente para reprodução das condições objetivas da sociedade está explícito nos documentos produzidos e que orientam essa formação. Conforme Tardif (2002 p. 22), “devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores”

Neste contexto de examinar a formação e a prática docente, Gatti (2010; 2019) em suas pesquisas denuncia as condições precárias da formação docente desde a década de 90, momento da implantação da proposta da até então Nova LDB 9394/96 nas quais, os resultados apontaram aspectos relevantes, que a nosso ver, mais de 20 anos depois dos apontamentos da professora Gatti, ainda persistem. Entre eles podemos citar: a) formação pedagógica específica

diminuída e insuficiente; b) aligeiramento e desarticulação dos conteúdos; c) estágios que não são estágios; d) conteúdos fragmentados e desarticulados da prática; e) não comprometimento do alunado; f) falta de clareza sobre o perfil do professor a ser formado; g) situação profissional dos docentes desestimuladora; h) fragilizado em conteúdos científicos e pedagógicos. i) descaso generalizado tanto do MEC quanto das próprias instituições de Ensino Superior; j) desarticulação dos conteúdos específicos com os pedagógicos; k) além de formação pedagógica mínima; l) separação entre ciência e disciplinas pedagógicas; m) falta de conhecimento dos professores sobre o ensino fundamental.

Não obstante as mudanças das políticas educacionais que se colocaram desde então, conseqüentemente da formação dos docentes a partir da década de 90, são reflexos da concepção neoliberal que se estabeleceu como um sistema organizador da sociedade vigente e é neste contexto que a formação inicial do professor nas diferentes licenciaturas apresenta em comum o foco nos conteúdos técnicos específicos de cada área, em detrimento à atuação pedagógica.

Ribeiro e Moura, (2013, p. 20), nessa perspectiva escrevem que “o que faz o sujeito, futuro professor, compreender seu trabalho docente é o modo como ele se insere na atividade de ensino”, ou seja, aprenderá a prática na prática. Essa situação coloca em xeque o fazer pedagógico e as práticas muitas vezes esvaziadas de conteúdo. Assim, também Mantoan (2003, p. 13) ressalta

O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar este modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações (Morin, 2001) dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos igualmente uma visão do essencial e do global.

Essa crítica aos cursos de formação de docentes, tanto na pedagogia como nas demais licenciaturas em áreas específicas, com relação às questões da prática pedagógica, podemos dizer que, é ainda mais crítica quando o assunto é o atendimento à Educação Especial e a inclusão. Vemos essa situação nas matrizes curriculares, nas quais, no máximo uma disciplina que apresenta os conceitos teóricos sobre o tema, mas carecem de aprofundamento e encaminhamentos didático metodológicos propriamente dita para a inclusão.

Mantoan (2003, p. 20) chama atenção para a questão da inclusão, ser uma situação que realmente mexe com as estruturas educacionais que resulta numa crise:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores

e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Esta crise que se inicia na formação inicial e que reflete no contexto escolar também se reproduz no contexto da formação continuada, em que o professor licenciado muitas vezes opta por especializar-se na sua área de conhecimento técnico, em detrimento à especialização pedagógica ou atendimento à educação especial. A formação do professor para atuar com inclusão acaba acontecendo em campo, na prática de sala de aula por força das circunstâncias a qual não pode deixar de atender conforme apontam Ribeiro e Moura (2013). É o que confirma também Pletsch (2009, p.148)

... avaliamos que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Além disso, podemos afirmar que existe um grande descrédito sobre a capacidade do aluno especial se desenvolver e agir de forma autônoma.

Como apontado, o despreparo resulta, além da falta de conhecimento, também pelo descrédito do professor sobre a inclusão. Assim, quanto à formação para atuar na inclusão de estudantes com TEA e tentar sanar essa limitação, há que se considerar as literaturas e experiências de profissionais especializados que defendem e atuam diretamente com as pessoas no espectro autista e apresentam as possibilidades de práticas que podem ser estratégias para as escolas e professores. Dentre eles citamos Liberalesso e Lacerda (2020) e sua publicação sobre “Práticas Baseadas em Evidências” que descreve 28 práticas focais baseadas em evidências que são intervenções necessárias ao saber e à prática docente no ambiente educacional inclusivo.

Na mesma linha de proposição de ações e saberes sobre a atuação do docente com estudantes com TEA, está o Desenho Universal de Aprendizagem – DUA³. Esta é uma proposta que fundamenta os princípios da aprendizagem para que a inclusão se efetive e que está descrito no Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018). O governo do estado do Paraná tem cursos de formação continuada sobre o DUA. Porém, ainda se apresentam poucos e insuficientes os resultados da implantação dessa proposta, tendo em vista a distância que existe entre participar da formação, reconhecer a necessidade e colocar em prática. No entanto, não deixa de ser uma tentativa.

Ainda como estratégia de trabalho efetivo com a inclusão, experiências com o Currículo Funcional Natural - CFN (SUPLINO, 2005)⁴ no espaço de sala de aula regular, também

³ DUA - DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, trata-se de uma abordagem que procura amenizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos. (RIBEIRO E AMATO, 2018, p. 1). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008. Acesso em 20/05/2024.

⁴ CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL - “ parte do princípio que todas as pessoas são capazes de aprender independente de seus limites. O termo natural refere-se ao ambiente de ensino e situações de aprendizagem as

demonstram possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o estudante no espectro autista.

Há que se falar também da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA e o uso dos cartões dos PECS (Picture Exchange Communication System) como recursos assertivos na comunicação com crianças dom TEA.

Diante destas quatro propostas apresentadas, pode-se inferir que aos poucos estão se pensando na condição da formação do docente para atuar com a inclusão de estudantes com TEA, seja inicial ou continuada. Entretanto, a principal revisão deverá ser do próprio professor quanto aos seus padrões de ensinar e aprender, pois dele depende o resultado efetivo da inclusão nos espaços educativos (FERNANDES E SILVA, 2016).

Sobre a prática docente, Franco (2016, p 535) apoiado em Carr (1996) apresenta a relação entre *poiesis* e *práxis*, para o qual o primeiro termo representa uma “...forma de saber fazer não reflexivo e a última, uma ação reflexiva” e nesta perspectiva conclui

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Neste sentido, quando falamos de quais práticas estão sendo realizadas para que a inclusão aconteça, reconhecemos que além das ações pedagógicas que devem extrapolar as condições técnicas de atuação do professor, há que se falar das práticas pedagógicas refletidas, pensadas intencionalmente e direcionadas para os estudantes de inclusão.

Diante desses apontamentos, pode-se afirmar que a efetividade da inclusão permeia a prática pedagógica vivenciada desde a formação inicial e continuada de professores e ao percebê-la em seus resultados, terá efeitos na sala de aula regular ao organizar o ensino na perspectiva de uma abordagem que atenda tanto aos estudantes de inclusão quanto aos demais integrantes da turma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

mais próximas do mundo real sem artificialidades”... é mais do que ações, é um conjunto de instruções voltadas para a aprendizagem do aluno autista”. SUPLINO, Marise. Currículo funcional Natural. Guia prático para educação na área de autismo e deficiência mental. 2005. Disponível. em: https://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 20/05/2024

Os estudos sobre a formação do docente e sua prática para a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, nos instigou a querer saber mais sobre quais práticas estão se efetivando no espaço escolar e por isso optamos pela revisão de literatura a partir dos artigos publicados nos periódicos da CAPES. Das leituras dos onze artigos escolhidos, as palavras-chave nos orientaram a descrever sobre quatro categorias que se sobressaíram: a) as dificuldades apresentadas para efetivação da inclusão de estudantes com TEA; b) a formação docente para atuar com inclusão de estudantes com TEA; c) ações efetivas realizadas com estudantes com TEA); e d) ações necessárias para efetivação da inclusão do estudante com TEA.

Dificuldades apresentadas

Os artigos lidos aponta que as dificuldades situam-se nas dimensões da escola, do professor e dos estudantes com o TEA. Destacam-se entre eles: o despreparo tanto da escola quanto dos professores; suportes e infraestrutura deficitários; a integração disfarçada de inclusão; a inclusão sendo tratada de maneira incipiente nos cursos de graduação, e as dificuldades em encontrar professores especialistas para atuar com Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Este despreparo dos professores, é reconhecido por Gatti (2010, 2019) e Esquisani (2021) ao apontar a fragilidade na formação de professores advinda de formações fragmentadas, aligeiradas, com estágios insuficientes ou mesmo com a falta deles. Essa é uma questão que impossibilita o futuro docente reconhecer a realidade ao qual vai atuar e foi identificada nos artigos analisados, nos quais também há o despreparo frente à organização dos cursos de licenciaturas, como vimos de Geografia, Educação Física, Ciências, Matemática e Pedagogia. Tardiff (2002, p. 227) alerta: “questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades” servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Neste sentido, a fragilidade da formação impacta diretamente na prática, ou no saber-fazer, como bem coloca Tardif.

RIBEIRO, VIEIRA E FREIRE (2024) destacam por exemplo a disciplina de Educação Física adaptada que não aborda “educação física adaptada e jogos paraolímpicos”, menciona enquanto barreiras à inclusão apenas as arquitetônicas, invisibilizando as de comunicação, atitudes, instrumentos e situações didáticas. Na mesma perspectiva, CRUZ E MOREIRA (2022) falam sobre a avaliação e a dificuldade de gerar feedback na aprendizagem matemática dos estudantes com TEA. Isto resulta nas dificuldades que, de acordo com os artigos analisados, recaem sobre a prática pedagógica do professor.

Os artigos analisados citam ainda o despreparo e a crença limitante de que o estudante não possui capacidade de aprender ou acompanhar o fluxo do ensino em sala regular; o desenvolvimento de práticas acríticas sem conhecimentos prévios e estabelecidos, que desconsideram as características dos estudantes com TEA e ainda que a maior dificuldade dos professores está em lidar com os comportamentos destes estudantes.

Cita-se ainda que os artigos investigados não trazem questões específicas sobre a relação do professor com a aprendizagem de estudantes no espectro, porém evidenciam as dificuldades dos professores em lidar com os comportamentos deles. Neste sentido, as abordagens como o DUA, o Currículo Funcional Natural, a CAA entre outras práticas mostrou que o estudante autista apresenta condições de aprender conforme habilidades próprias e que devem ser consideradas pelos professores. Neste sentido é que dizemos que as mudanças devem partir da revisão de conceitos e práticas próprias do professor.

As pesquisas também mostram de maneira quase unânime que a responsabilidade se apresenta na formação do professor para atuar com a educação inclusiva. Nesse contexto apontaram: docentes que nunca tiveram experiências ou conhecimentos sobre educação especial e inclusão e estão atuando; conhecimentos insuficientes na graduação e que deixam lacunas sobre a Educação Especial o que recai na dificuldade de fazer a inclusão; além de os conhecimentos práticos que também ficam a desejar na formação inicial do licenciado.

Os artigos avaliados, responsabilizam ainda o professor por buscar informações sobre inclusão, ao falar que nem todos fazem isso mesmo quando ofertado pela instituição. Um dos artigos, por exemplo, foi enfático: “nem todos os professores procuram formação continuada. Isso demarca dois fenômenos que ocorrem no processo de institucionalização da Educação Inclusiva: de um lado, as indicações oferecidas pela instituição educacional e, de outro, as ações dos sujeitos” (ARAGÃO DA SILVA, 2021).

Dessa forma, tanto as mudanças previstas nos cursos de formação inicial de professores licenciados, formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação municipal ou estadual e a própria mudança do professor, ainda são ações tímidas diante da urgência em se fazer algo para que a inclusão aconteça de fato.

Formação Docente para atuar com estudantes com TEA

No que diz respeito à formação de professores, os artigos analisados ainda concordam que este é um espaço que ocupa um “locus central” na garantia dos direitos dos estudantes com TEA. Neste sentido, o Ensino Superior por ser o *locus* de formação docente, deve ser visto como promotor de conhecimento, deve promover debates críticos sobre políticas educacionais,

viabilizar a criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade escolar e atentar-se para as necessidades dela.

RIBEIRO, VIEIRA E FREIRE (2024) destacam o papel do curso de Licenciatura em Educação Física de: “... formar professores para a diversidade, na construção de valores éticos, de coletividade, empatia e socialização na formação de pessoas.” Para os pesquisadores, neste sentido, a formação não pode ser pensada na perspectiva da “simples transmissão de um conceito, mas com vistas a instrumentar o aluno transformando-o para compreender a realidade em que se encontra”, formando o cidadão. Já para DIAS, HARDOIM, ARRUDA (2023) “... os conhecimentos científicos, as práticas pedagógicas e até variáveis pessoais do professor devem estar no centro da capacitação que orientará as ações dos docentes no que diz respeito à inclusão e garantia dos direitos socioeducacionais de estudantes com TEA”.

RIBEIRO, VIEIRA E FREIRE (2024) também trazem a contribuição na perspectiva das diretrizes curriculares educacionais que orientam os cursos de licenciatura nas suas proposições e destacam como a formação inicial dos professores devem considerar os direitos humanos na perspectiva da “... valorização dos princípios para melhoria e democratização do ensino, igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, respeito à liberdade, apreço à tolerância, reconhecimento da diversidade humana.”

A formação continuada dos professores na perspectiva de GUTIERREZ; WALTER (2021) e DA SILVA COSTA (2017), devem estar articuladas à formação inicial e oferecer a diminuição das lacunas, que trarão benefícios e aprendizagens significativas na vida e no desenvolvimento do educando com TEA além de contribuir para a melhoria na qualidade de ensino. Cabe ao professor buscar conhecer e agir sobre os desafios que encontrará no sentido de intervir e mediar no processo de aprendizagem desse público.

Ações efetivas realizadas com estudantes com TEA

Identificou-se nas leituras dos artigos, algumas iniciativas práticas de atuação do docente com o processo de ensino aprendizagem do estudante com TEA. Algumas ações e estratégias foram descritas por OLIVEIRA, SANTIAGO E TEIXEIRA (2022); ARAGÃO DA SILVA (2021); GUTIERREZ, WALTER (2021) como: ouvir o estudante faz com que ele se interesse e crie um vínculo; trocar experiências com outros professores; oferecer apoio individualizado ao aluno e à família; considerar os talentos e potencialidades do estudante; permitir uma rotina e usar recursos como os cartões de Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA para estabelecer a comunicação; reorganizar o espaço físico e temporal; utilizar estratégias próprias para orientar comportamentos desejados; elaborar o Plano Educacional

Individual - PEI conforme o Currículo Funcional Natural (CFN); flexibilizar conteúdo. Estas ações mostraram-se eficazes e fizeram a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes com TEA de acordo como os artigos analisados.

Ações necessárias para efetivação da inclusão do estudante com TEA

Em contra ponto às ações práticas vivenciadas e apresentadas pelos pesquisadores acima, todos os 11 artigos analisados apontam o que se tem por fazer ainda. Citam ações de: reconfiguração política (normas, intenções e planos que orientem as ações); formação específica para professores e comunidade acadêmica para lidar com a diversidade e com o TEA; criação de núcleos de acessibilidade e espaços de integração de saberes; abertura de canais de comunicação e parcerias para encontrar formas de atender as demandas; articulação destas parcerias com a gestão da escola, famílias, estruturas de organização inclusiva e políticas formando uma rede integrada; adequação das práticas pedagógicas (o que e como se ensina, o que e como se aprende); utilização de tecnologias assistivas; adequação curriculares tanto nas estratégias, metodologias, avaliação quanto dos conteúdos propriamente ditos; oferta de cursos de formação continuada que permitam aprofundar os conhecimentos, criar, refletir e buscar soluções metodológicas e fundamentos para as demandas dos estudantes com TEA, que estejam próximos das realidades vivenciadas no dia a dia e articulada com a formação inicial; reconfiguração da escola (transformação da cultura, valores, percepções e racionalidades) com propostas de tomada de decisão coletivas no enfrentamento aos desafios.

Neste caminho ainda sugerem: considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e adaptar formas de se trabalhar conforme suas necessidades e especificidades, criando condições que lhes permitam expandir-se, comunicar-se e expressar-se.

Quanto aos professores as necessidades se direcionam para o rompimento das barreiras e abertura para aprender com a diferenças, ouvir o estudante com TEA; desenvolver práticas que atendam a todos os estudantes incluindo os com TEA; aprender a lidar com comportamentos estereotipados e restritos; complementar a sua formação procurando informações, novos caminhos, conhecimentos e práticas de atenção às diferenças e à inclusão.

Em resumo, percebeu-se ainda dos artigos lidos, a exposição das condições legais e as necessidades de adequação dos espaços, metodologias e recursos para que haja inclusão. Ressaltam a necessidade de monitores e professores de apoio em sala de aula. Mostram ainda a necessidade de a formação inicial comprometer-se com a causa da inclusão. Evidenciam o despreparo dos docentes e das instituições, com suportes deficitários e núcleos instituídos e com propostas de inclusão que não se efetivam (OLIVEIRA; SANTIAGO, TEIXEIRA, 2022).

Além disso, destacam as dificuldades na interação social dos estudantes com TEA e desconhecimento das características para que seja atendido em suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que nos parece a questão sobre a inclusão e a educação especial só começa a ter notoriedade em relação à formação docente a partir da década de 90 principalmente com a Conferência Internacional de Educação Para Todos de Jomtien que articula essas modalidades. Mesmo com as orientações de órgãos internacionais para essa questão, ainda permanecem lacunas que resultam em precariedades no atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais, incluindo os com TEA.

Especificamente quanto a formação do professor (Gatti, 2010, 2019) destaca que a formação inicial nos cursos de licenciatura é deficitária, e Da Silva Costa (2017), Anjos e Lima (2022), Lima e Martins (2022) e Esquinsani (2021) complementam dizendo que em relação à inclusão, a formação ainda se encontra suprimida no que diz respeito à educação especial e inclusão escolar.

Dos artigos analisados, percebe-se a ênfase que se dá às necessidades de revisão dos cursos de formação inicial e continuada, tanto por via das políticas de formação, quanto pela organização das instituições formadoras, ou pela própria responsabilidade do professor em informar-se sobre as condições necessárias para atuar com estudantes com TEA. Na mesma linha, os artigos analisados são unânimes em citar aspectos deficitários da formação inicial e apontam a formação continuada para suprimir as lacunas, bem como, associam aos professores a responsabilidade de resolver este problema.

Disso depreende-se que a responsabilidade da formação humana e social ainda é considerada um caso de educação, sem levar em conta os vieses determinantes deste caminho, proporcionados pelas próprias questões políticas e interesses emanados da organização da sociedade que de certa forma ainda determinam os rumos da educação. Portanto, não é a educação sozinha responsável por resolver problemas de inclusão, seja no sentido geral do conceito ou especificamente de sujeitos do espectro autista.

Quanto a categoria que é o cerne da resposta de nosso problema, as práticas pedagógicas, nos artigos analisados nos pareceu serem ainda insuficientes quanto a descrição do que se tem feito para efetivar a inclusão nas escolas, ou atividades realizadas e que apresentassem algum êxito ou sucesso em sua aplicação. Dos onze artigos selecionados, apenas quatro corresponderam ao nosso problema e apresentaram situações em que houve êxito na proposição de metodologias diferenciadas para atender aos estudantes do espectro autista.

Os demais, basicamente não evidenciaram as ações práticas inclusivas, e sim as necessidades de se fazer a inclusão em decorrência de prescrição da legislação educacional para tal. Assim, identificamos a ausência, portanto, do trabalho multidisciplinar, colaborativo e da troca de experiências sobre o que fazer, como fazer e o que se tem feito para que a inclusão se efetive. Neste aspecto, carece aprofundar ainda mais a nossa pesquisa para ampliar as respostas, buscando em outros meios de publicação de artigos e pesquisas.

Entende-se nessa perspectiva ainda, que é urgente o apoio e a colaboração de professores e profissionais com formação na área da Educação Especial para ressignificar conceitos e práticas e tornar visíveis os estudantes com autismo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, H. B. dos; LIMA, A. M. de L. **Formação Docente e a Inclusão do(a) Estudante com Deficiência**: o que pensam futuros(as) professores(as) do curso de licenciatura em matemática do ifpe – campus pesqueira. Anais do VIII.CONEDU.2022.GT01.014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT01/TRABALHO_EV174_MD5_ID12198_TB1636_12072022225652.pdf. Acesso em: 15/05/2024.
- ESQUINSANI, R. S. S. **Os invisíveis: inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Revista Intermeio: Revista do Programa de pós-graduação em educação – UFMS, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8044>. Acesso em 15/01/2024.
- FERNANDES, A. H.; SILVA, R. G. D. Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na rede regular de ensino. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos 2016. Curitiba, 2016. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianoaldefernandes.pdf>. Acesso em: 15/04/2024.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24/05/2024.
- GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação**. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57 - 73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835/4187>. Acesso em 15/04/2024.
- GATTI, B. A. et all. **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: Instituições formadoras e seus currículos. in FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e Pesquisas Educacionais. n. 1, maio 2010. Fundação Victor Civita. São Paulo.
- GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.
- LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza – Movimento capricha na inclusão, 2020.
- LIMA, F. S. L.; MARTINS, R. P. **Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização**. 2022. Revista Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes->

[curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios-de-sua-operacionalizacao](#). Acesso em: 29/04/2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_para_na_cee.pdf. Acesso em: 1/01/2024.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143- 156, 2009.

RIBEIRO, F. D.; MOURA, M. O. de. A aprendizagem da docência na formação inicial: contribuições da teoria da atividade. in PRYJMA, M.(org) **Desafios e Trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.