

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF TEACHER TRAINING FOR EDUCATION OF STUDENTS WITH ASD IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

RETOS Y POSIBILIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON TEA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Maria Antônia Barreiros de Moura¹
Antônia Cristiane Barreiros de Moura²
Diogenes José Gusmão Coutinho³

2581

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo analisar os desafios e possibilidades da formação docente voltada para a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo-se, neste particular, as características do TEA, a necessidade de políticas inclusivas efetivas e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Aborda, ainda, a importância de metodologias diferenciadas, a utilização de tecnologias assistivas, além da capacitação emocional e pedagógica dos educadores, destacando que, embora haja avanços no campo da educação inclusiva, persistem obstáculos relacionados à formação profissional, à adaptação curricular e à estrutura das escolas. Logo, no decorrer da pesquisa é ressaltado que o professor precisa articular conhecimentos teóricos e práticos, associando recursos pedagógicos inovadores e estratégias de observação individualizada para atender às especificidades de cada estudante. Além disso, evidencia-se que a inclusão não pode ser tratada apenas como formalidade legal, mas como compromisso ético e pedagógico que exige a participação de toda a comunidade escolar. Desta forma, a reflexão aponta que, quando bem conduzida, a educação inclusiva beneficia não apenas os alunos com TEA, mas toda a coletividade, ao estimular valores de respeito, empatia e cidadania, concluindo-se, por conseguinte, que a inclusão escolar do aluno autista demanda mudanças estruturais, pedagógicas e sociais, com enfoque na valorização da diversidade e no direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Fundamental. Desafios pedagógicos.

¹ Mestranda em ciências da educação pela Christian Business. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora da rede estadual do Amazonas.

² *In memoriam.* Mestranda em ciências da educação pela Christian Business. Graduada em ciências agrárias pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Licenciada em pedagogia – FAEL. Professora da rede municipal.

³ Licenciatura em plena em ciências biológicas. Doutor em biologia pela UFPE. Professor. Orientador da Christian Business School.

ABSTRACT: This study aims to analyze the challenges and opportunities of teacher training for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early grades of elementary school. It specifically discusses the characteristics of ASD, the need for effective inclusive policies, and the role of teachers in the teaching-learning process. It also addresses the importance of differentiated methodologies, the use of assistive technologies, and the emotional and pedagogical training of educators. It highlights that, although there have been advances in inclusive education, obstacles remain related to professional training, curricular adaptation, and school structure. Therefore, the research emphasizes the need for teachers to combine theoretical and practical knowledge, combining innovative pedagogical resources and individualized observation strategies to meet the specific needs of each student. Furthermore, it is clear that inclusion cannot be treated merely as a legal formality, but as an ethical and pedagogical commitment that requires the participation of the entire school community. Thus, the reflection indicates that, when well-managed, inclusive education benefits not only students with ASD, but the entire community, by fostering values of respect, empathy, and citizenship. Therefore, it can be concluded that the school inclusion of autistic students requires structural, pedagogical, and social changes, with a focus on valuing diversity and the right to quality education for all.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Autism Spectrum Disorder. Elementary Education. Pedagogical challenges.

RESUMEN: Este estudio busca analizar los desafíos y las oportunidades de la formación docente para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los primeros grados de primaria. Se abordan específicamente las características del TEA, la necesidad de políticas inclusivas efectivas y el rol del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se aborda la importancia de las metodologías diferenciadas, el uso de tecnologías de apoyo y la formación emocional y pedagógica del profesorado. Se destaca que, si bien se han producido avances en la educación inclusiva, persisten obstáculos relacionados con la formación profesional, la adaptación curricular y la estructura escolar. Por lo tanto, la investigación enfatiza la necesidad de que el profesorado combine conocimientos teóricos y prácticos, combinando recursos pedagógicos innovadores y estrategias de observación individualizadas para atender las necesidades específicas de cada estudiante. Además, es evidente que la inclusión no puede considerarse una mera formalidad legal, sino un compromiso ético y pedagógico que requiere la participación de toda la comunidad escolar. Por lo tanto, la reflexión indica que, bien gestionada, la educación inclusiva beneficia no solo al alumnado con TEA, sino a toda la comunidad, al fomentar valores de respeto, empatía y ciudadanía. Por lo tanto, se puede concluir que la inclusión escolar del alumnado con autismo requiere cambios estructurales, pedagógicos y sociales, centrados en la valoración de la diversidad y el derecho a una educación de calidad para todos.

2582

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación del profesorado. Trastorno del espectro autista. Educación primaria. Desafíos pedagógicos.

I INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante salientar que a educação inclusiva se configura como um dos grandes marcos da contemporaneidade, marcada pelo reconhecimento dos direitos humanos e pela valorização da diversidade e, desta forma, o ingresso de alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) no ambiente escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, representa um desafio não apenas pedagógico, mas também social e cultural. Nessa perspectiva, a atuação do professor é indispensável para que o processo de inclusão seja efetivo, equilibrando o respeito às particularidades do estudante com a garantia do acesso à aprendizagem.

O TEA, segundo a literatura, caracteriza-se por dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social e por padrões de comportamento restritivos e repetitivos, cujas características exigem que o professor adote práticas metodológicas diferenciadas, adaptadas às singularidades de cada criança e, neste enfoque, mais do que dominar conteúdos acadêmicos, o docente precisa desenvolver sensibilidade e estratégias específicas para promover a aprendizagem e, ao mesmo tempo, assegurar a participação plena do aluno na vida escolar.

Nesse contexto, a formação docente assume centralidade no debate acadêmico e nas políticas públicas, levando-se em consideração o fato de que o professor é o liame entre o aluno e o conhecimento, e sua preparação deve contemplar tanto a dimensão técnica quanto a dimensão humana. Nesta toada, o exercício da docência na educação inclusiva implica lidar com situações de imprevisibilidade, exigindo planejamento pedagógico flexível, paciência diante das limitações e criatividade para superar obstáculos.

Além do preparo acadêmico, a literatura especializada destaca a relevância da formação emocional do professor: Sampaio e Sampaio (2009), por exemplo, enfatizam que o docente precisa desenvolver autoconhecimento e resiliência, pois o contato com crianças em situação de vulnerabilidade ou com transtornos do desenvolvimento pode mobilizar intensamente sentimentos e afetos e, dessa forma, a prática inclusiva não se restringe a uma ação técnica, mas envolve também a capacidade de acolher, compreender e estimular os estudantes.

Aliado a isso, não se pode deixar de mencionar a utilização de recursos pedagógicos inovadores, como tecnologias assistivas e metodologias ativas, que podem ampliar a acessibilidade e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Logo, a personalização do ensino, baseada na observação individualizada de cada aluno, constitui-se em uma estratégia eficaz para atender às múltiplas demandas de uma sala de aula inclusiva, cujos recursos permitem que a criança com TEA se sinta participante do processo educativo, minimizando barreiras de comunicação e interação.

Diante disso, o presente estudo busca analisar os desafios e possibilidades da formação docente na perspectiva da educação inclusiva de alunos com TEA, realizando-se uma reflexão acerca das implicações pedagógicas, sociais e emocionais desse processo, destacando a importância de um projeto educacional comprometido com a diversidade e com a equidade,

crendo-se que apenas por meio da formação integral do professor e da transformação cultural da escola será possível consolidar uma prática educativa verdadeiramente inclusiva.

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 BREVE ANÁLISE A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Inicialmente, ressalta-se que o autismo consiste em um transtorno que sempre existiu na sociedade, sendo, de acordo com o Ministério da Justiça (2000), eficazmente identificado pelos médicos Leo Kanner e Hans Asperger, mais precisamente na década de 1940. De acordo com o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019), o Transtorno de Espectro Autista é compreendido como um transtorno que se institui no desenvolvimento neurológico do indivíduo, desencadeando, assim, dificuldades na questão da comunicação, bem como na interação social.

Assim, “Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas”, nos termos do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019, p. 1). Sobre o tema, Griesi-Oliveira e Sertié (2017) ensinam que o transtorno de espectro autista está intimamente vinculado a um grupo de distúrbios associados ao sistema neurológico, mais precisamente o seu desenvolvimento, cuja consequência é o comprometimento do indivíduo em se socializar, bem como se comunicar.

2584

O Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019, p. 2) abrange em seu estudo diversos sinais que sugerem que o indivíduo porta o Transtorno de Espectro Autista, tais como não apresentar sorriso social, o fato de preferir objetos, não aceitar o toque, além de não responder ao próprio chamamento. Nesse enfoque, o Ministério da Justiça (2000, p. 8) também cita uma série de características que se associam àqueles que possuem transtorno de espectro autista, tais como a insistência obsessiva por repetições, não olhar de modo direto para as pessoas, além de apresentarem quadro de ansiedade excessiva. Observe que estas características podem ser instituídas tanto cumulativamente, quanto de maneira isolada:

Assim, hoje os autistas são reconhecidos pelas seguintes características, que podem se apresentar em conjunto ou isoladamente:

- apresentam isolamento mental, daí o nome autismo. Esse isolamento despreza, exclui e ignora o que vem do mundo externo;
- possuem uma insistência obsessiva na repetição, com movimentos e barulhos repetitivos e estereotipados;

- adotam elaborados rituais e rotinas;
- têm fixações e fascinações altamente direcionadas e intensas;
- apresentam escassez de expressões faciais e gestos;
- não olham diretamente para as pessoas;
- têm uma utilização anormal da linguagem;
- apresentam boas relações com objetos;
- apresentam ansiedade excessiva;
- não adquirem a fala ou perdem a anteriormente adquirida.

Sendo assim, são diversas as particularidades que caracterizam as pessoas que possuem transtorno de espectro autista, como ocorre, por exemplo, com o isolamento social, o fato de promover a adoção de rotinas, além da ansiedade excessiva. Normalmente, é possível identificar com clareza a pessoa autista. O Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019, p. 1) aponta em seu estudo alguns sinais de alerta, compreendendo os 6, 9 e 12 meses de idades, sendo que em qualquer destas idades o indivíduo acaba perdendo as habilidades que tinham sido adquiridas:

TABELA 1: ANÁLISE DE SINAIS DE ALERTA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

6 meses	9 meses	12 meses
Poucas expressões faciais, baixo contato ocular, ausência de sorriso social e pouco engajamento sociocomunicativo	Não faz troca de turno comunicativa; não balbucia “mamã/papa”. Não olha quando chamado. Não olha para onde o adulto aponta; imitação pouco ou ausente.	Ausência de balbucios; não apresenta gestos convencionais (abanar para dar tchau, por exemplo); Não fala mamãe/papai; ausência de atenção compartilhada.

2585

FONTE: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019, p. 1)

Considerando tal contexto, observa-se que logo nos primeiros meses de vida já é possível identificar a pessoa que porta transtorno de espectro autista, o que leva a crer, dentro deste enfoque, que não se trata de uma doença adquirida ao longo dos anos, mas que apenas vai se desenvolvendo com o passar dos tempos.

Dante do que foi apresentado neste tópico, conclui-se que o transtorno de espectro autista consiste em um distúrbio que se desencadeia no âmbito do sistema neurológico, sendo que os reflexos mais gritantes consistem na dificuldade de haver a socialização e a comunicação do portador. São diversas as características daqueles que possuem o transtorno de espectro autista, tais como o fato de manifestar resistência quanto ao toque, não responder ao próprio nome quando é chamado, além de não olharem diretamente para as demais pessoas.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesse contexto, é pertinente destacar que, historicamente, a educação especial no Brasil e em diversos outros países foi por muito tempo concebida e organizada de forma segregada, ou seja, em instituições paralelas ou classes especiais destinadas exclusivamente a estudantes com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional diferenciada, mas, conforme aponta Alonso (2013), a educação especial deixou, paulatinamente, de ser concebida como um sistema paralelo, e passou a ser incorporada no interior das escolas regulares, dentro de um mesmo espaço de ensino-aprendizagem.

Essa transformação não ocorreu de forma repentina, mas resultou de um processo histórico, jurídico e pedagógico que reconheceu a necessidade de garantir a todos os indivíduos o direito à escolarização em condições de igualdade, sendo que o princípio fundamental dessa mudança foi a constatação de que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ao mesmo ambiente escolar, às mesmas oportunidades e aos mesmos recursos que os demais, respeitando, porém, suas particularidades e oferecendo suporte adequado às suas demandas (Alonso, 2013).

De acordo com Baú (2014), a docência contemporânea deixou de ser compreendida como uma prática linear e restrita à simples transmissão de conteúdos acadêmicos, passando a configurar-se como uma atividade complexa, diversificada e em constante transformação e, desta forma, o papel do professor já não se limita à função de mediador entre o conhecimento científico e o saber escolar, mas exige competências múltiplas que dialogam com aspectos pedagógicos, sociais, culturais e emocionais.

Esse processo de ressignificação da profissão docente está diretamente relacionado às mudanças ocorridas no tecido social, que demandam uma escola mais aberta à diversidade, mais crítica e mais sensível às necessidades dos diferentes sujeitos que dela participam e, dentro deste enfoque, o educador deve ser capaz não apenas de ensinar conteúdos, mas também de interpretar

contextos, compreender diferenças e adaptar metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes (Baú, 2014).

Nesse sentido, Baú (2014, p. 50) destaca que, diante das transformações sociais e da crescente exigência por uma educação inclusiva e equitativa, torna-se imprescindível investir na formação de professores preparados para atuar em cenários desafiadores. A presença de alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), demanda que o docente possua domínio de fundamentos pedagógicos sólidos, bem como sensibilidade para identificar as particularidades de cada estudante e elaborar estratégias de ensino diferenciadas:

A escola com a responsabilidade de formar profissionais mais preparados para atender a diversidade na vida em sociedade, vem constantemente fazendo mudanças na sua organização curricular, principalmente no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). [...]

O domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos. A atividade de ensinar é complexa e exige professores com conhecimentos atualizados.

Dessa forma, pode-se afirmar que a instituição de ensino que efetivamente demonstra compromisso com a educação inclusiva é aquela que investe de maneira contínua e estruturada na capacitação de seus profissionais, não se tratando, pois, apenas de garantir o acesso físico dos alunos ao espaço escolar ou de promover uma inclusão meramente formal; é necessário assegurar que os docentes estejam devidamente preparados para lidar com a diversidade que caracteriza o ambiente educacional.

2587

Frise-se que esse preparo envolve tanto o desenvolvimento de competências técnicas quanto a aquisição de uma sólida base pedagógica que possibilite a adoção de estratégias de ensino diferenciadas, capazes de atender às múltiplas necessidades dos estudantes. Dentro deste enfoque, Alonso (2013, p. única) preceitua que “O projeto pedagógico da escola direciona as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação”.

Nesse contexto, Alonso (2013) ressalta que, em situações nas quais o aluno apresenta maiores dificuldades para realizar determinadas atividades de forma autônoma, a intervenção docente se torna essencial, a qual, frise-se, não deve ser compreendida como uma ação de substituição do aluno, mas como um apoio pedagógico que o estimule a desenvolver suas potencialidades e a acreditar em sua própria capacidade. Dentro deste panorama, o professor não apenas facilita a aprendizagem imediata, mas contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia do estudante.

Nesse enfoque, Sampaio e Sampaio (2009) ampliam a discussão acerca da atuação docente no âmbito da educação inclusiva, expondo que não se pode restringir a prática pedagógica à mera aplicação de competências teóricas ou ao domínio técnico dos conteúdos curriculares, pois, embora tais conhecimentos sejam indispensáveis, eles não são suficientes para garantir uma inclusão efetiva e humanizada. A atuação do professor, nesse contexto, exige também o desenvolvimento de competências de ordem emocional, capazes de sustentar sua prática em situações desafiadoras e de promover relações pedagógicas mais sensíveis e respeitosas.

Sampaio e Sampaio (2009, p. 129) reforçam esse entendimento ao salientar que a docência inclusiva mobiliza, inevitavelmente, dimensões subjetivas do educador, uma vez que envolve o contato com alunos que, muitas vezes, trazem consigo histórias de vida marcadas por dificuldades, limitações ou experiências dolorosas. Nesses casos, o professor precisa estar emocionalmente preparado para lidar com situações que extrapolam a dimensão puramente acadêmica, cultivando empatia, resiliência e capacidade de acolhimento, razão pela qual a formação docente deve compreender não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas a dimensão emocional, de modo que o educador seja capaz de aliar conhecimento e sensibilidade na construção de uma prática inclusiva efetiva:

2588

As professoras que demonstram preocupação com essa formação mais ampla, têm a percepção de que este processo envolve “autoconhecimento”, pois lidar com alunos com histórias de vida tão sofridas, sejam os meninos de rua ou as crianças com transtorno no desenvolvimento, pode mobilizá-las emocionalmente [...].

Nesse sentido, Alonso (2013) enfatiza que o educador inclusivo precisa adotar estratégias que lhe permitam conhecer seus alunos de forma individualizada e detida, reconhecendo suas potencialidades, limitações e formas de interação com o mundo. Para isso, o professor deve lançar mão de critérios de observação criteriosos e sistemáticos, que auxiliem na compreensão das condições de aprendizagem de cada discente.

Essa prática observacional deve ser planejada e incorporada ao cotidiano pedagógico, permitindo ao educador identificar necessidades específicas, ajustar metodologias e oferecer suporte direcionado, pois, assim, a observação deixa de ser uma atividade pontual e torna-se um recurso essencial na construção de um ensino verdadeiramente inclusivo, no qual cada aluno é valorizado em sua singularidade, nos termos de Alonso (2013):

O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos - em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de

observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento.

Nesse contexto, Baú (2014) enfatiza que cabe ao docente o desafio de estruturar uma pedagogia que seja suficientemente abrangente para contemplar a diversidade existente em sala de aula, o que implica, por conseguinte, assumir uma postura diferenciada diante dos estudantes que apresentam características específicas, como aqueles com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo práticas que promovam não apenas o acesso ao conteúdo, mas também a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Partilhando o mesmo entendimento, Alonso (2013) reforça a importância de um olhar pedagógico que vá além das barreiras tradicionalmente associadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, direcionando sua prática não para as limitações que esses estudantes possam apresentar, mas para suas competências, habilidades e potencialidades. Nos moldes delimitados por Baú (2014, p. 53), “Torna-se essencial que os professores tenham domínio no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos”.

Além disso, deve-se reconhecer que, diante da presença de alunos com necessidades educacionais especiais, o professor não pode recorrer a planejamentos pedagógicos padronizados, elaborados para um público homogêneo e, como enfatiza Baú (2014), cada estudante apresenta particularidades que precisam ser consideradas, e, no caso dos alunos com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, a personalização das práticas é ainda mais urgente. Nesse sentido, o planejamento e a execução das atividades devem priorizar a promoção da interação e da participação ativa desses discentes, de modo que eles não apenas acompanhem o conteúdo, mas se sintam parte integrante da turma.

2589

Sampaio e Sampaio (2009), ao dialogarem com essa perspectiva, chamam atenção para a necessidade de desconstruir mitos historicamente associados à educação inclusiva, como a ideia equivocada de que pessoas com deficiência seriam incapazes de realizar atividades de forma autônoma, a crença generalizada de que todo comportamento atípico é resultado direto da deficiência e, ainda, o tabu de que somente educadores especializados poderiam conduzir turmas que incluem alunos com necessidades específicas. Para os autores, romper com tais concepções é fundamental para consolidar uma prática pedagógica inclusiva, que reconheça a capacidade de aprendizagem e o potencial de desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

2.3 OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

É importante destacar, em primeiro lugar, que o aluno com Transtorno do Espectro Autista possui o direito garantido de acesso e permanência na educação formal, o qual, amparado pela legislação educacional brasileira e pelos princípios da educação inclusiva, não deve ser entendido apenas como a possibilidade de matrícula em uma instituição, mas como a efetiva participação em um processo de ensino que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a inclusão não se resume a um ato burocrático ou administrativo, mas a um compromisso ético e pedagógico da escola em assegurar que todos os estudantes, sem exceção, tenham condições de aprender e de se desenvolver em um ambiente que valorize a diversidade.

Em contrapartida, Costa, Barros, Dantas, Silva e Coutinho (2018) ressaltam que, embora as instituições de ensino tenham avançado na recepção de alunos com necessidades educacionais especiais, esse movimento ainda enfrenta inúmeros desafios práticos. A inclusão de estudantes com TEA, em particular, exige adaptações metodológicas, capacitação docente, reorganização curricular e investimento em recursos pedagógicos específicos e, por essa razão, ainda que o direito esteja legalmente assegurado, sua concretização no cotidiano escolar não se mostra uma tarefa simples, exigindo esforço coletivo, mudanças estruturais e um olhar sensível por parte dos profissionais envolvidos no processo educativo.

2590

Contudo, é preciso frisar que o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista não constitui uma tarefa simples ou de fácil execução. Isso porque, conforme esclarecem Costa, Barros, Dantas, Silva e Coutinho (2018, p. 6/7) há desafios pelos quais se deparam os docentes, mormente em relação à adaptação da metodologia, levando-se em consideração o fato de que “[...] com a metodologia diferenciada e o envolvimento do aluno o professor permitirá que o professor preste uma maior assistência a necessidade individual do mesmo sem afetar o nível de desenvolvimento de toda a sala [...]”.

Sob essa perspectiva, Araújo Neto e Araújo (2017) defendem que a atuação do professor não deve se restringir ao emprego de recursos metodológicos diferenciados, mas precisa estar atenta ao impacto global da prática pedagógica sobre toda a turma, salientando-se o fato de ser essencial observar se a forma como a aula está sendo conduzida não compromete o processo de aprendizagem dos demais estudantes, garantindo que a inclusão de um não signifique a exclusão de outro. Diante disso, as atividades devem ser elaboradas de modo a contemplar a diversidade

existente em sala de aula, permitindo que alunos com e sem deficiência possam aprender juntos, em um espaço de cooperação e equidade.

Segundo Araújo Neto e Araújo (2017, p. 6), os docentes devem assumir uma postura proativa na superação das barreiras que ainda limitam o processo de inclusão escolar, como a resistência ou a dificuldade de incorporar recursos inovadores ao cotidiano pedagógico, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias assistivas. Frise-se que estes recursos não devem ser entendidos apenas como ferramentas complementares, mas como instrumentos fundamentais para garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista, possam participar de forma mais efetiva das atividades escolares, superando limitações comunicativas, motoras ou cognitivas:

A utilização de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas vem chamando a atenção de muitos educadores, pois são ferramentas de acessibilidade e inclusão que visa à inclusão no processo pedagógico. Por isso, há necessidade de inclusão dessas tecnologias na prática pedagógica dos professores.

No entanto, conforme destacam Costa, Barros, Dantas, Silva e Coutinho (2018), ainda persistem diversos desafios enfrentados pelos professores na prática cotidiana e, dentre eles, observa-se a dificuldade de estabelecer uma comunicação verbal efetiva com alunos autistas, aspecto que frequentemente limita as interações em sala de aula. Em muitos casos, a comunicação se restringe quase exclusivamente ao vínculo entre aluno e educador, mediado pelas ações pedagógicas planejadas, enquanto a interação com os demais colegas permanece reduzida e, desta forma, essa realidade evidencia a importância de estratégias que ampliem as formas de comunicação, permitindo que o estudante autista não apenas compreenda e participe das atividades propostas, mas também interaja com os outros discentes, fortalecendo sua socialização e ampliando as oportunidades de aprendizagem coletiva.

No que se refere às dificuldades enfrentadas no contexto escolar, Machado e Glap (2005) apontam os desafios de interação e comunicação, levando-se em consideração o fato de que a limitação no estabelecimento de vínculos comunicativos, muitas vezes marcada pela ausência de respostas verbais ou pela dificuldade em compreender códigos sociais, compromete de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os autores destacam que situações de crise comportamental, que podem ser desencadeadas por fatores externos ou internos ao ambiente escolar, configuram-se como outro elemento que dificulta a prática docente, exigindo dos profissionais preparo técnico e emocional para lidar com episódios inesperados e, por vezes, intensos.

Nesse diapasão, Sousa (2015, p. 22) esclarece que “A perspectiva da educação inclusiva nacional deve focar não somente a matrícula do aluno na escola, mas também o preparo do contexto da comunidade escolar a fim de recebê-lo e incluí-lo de fato no processo educativo”. Logo, a inclusão escolar vai além de assegurar o acesso físico ao espaço educacional, devendo se concretizar por meio de práticas pedagógicas efetivas que garantam condições reais de aprendizagem e de participação. Isso porque, a presença do estudante na escola, por si só, não assegura a sua integração, tampouco promove o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse sentido, Sousa (2015, p. 22) delimita a necessidade de investir em um preparo docente mais consistente, que contemple tanto os aspectos teóricos quanto os metodológicos da prática pedagógica, cujo preparo é indispensável para que os professores desenvolvam maior segurança no exercício de suas funções em sala de aula, especialmente quando se trata do atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista ou outras necessidades educacionais especiais:

Faz-se necessário que a ação do professor seja sempre amparada com um preparo teórico, metodológico e prático que lhe dê segurança para efetivar na sala de aula estratégias inclusivas. Para empregar estratégias de inclusão em sala de aula é preciso conhecê-las bem, saber seus objetivos e também, conhecer bem as necessidades de seu aluno. Não se pode utilizar uma estratégia só porque deu certo na sala do outro professor. Devem-se respeitar as peculiaridades e necessidades do aluno especial, empregando meios e/ou adaptando-os para que este se sinta incluído no processo educativo.

2592

Dessa forma, o professor que atua no contexto da educação inclusiva deve planejar e conduzir suas aulas de maneira intencional, fundamentando-se em bases teóricas sólidas e utilizando procedimentos metodológicos capazes de atender às demandas específicas de seus alunos. A prática docente, nesse cenário, deve ser pautada na reflexão, na análise crítica e na flexibilidade para adaptar recursos, estratégias e abordagens pedagógicas, eis que a eficácia da inclusão está diretamente relacionada à capacidade do professor em articular teoria e prática, de modo a construir caminhos que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, com atenção especial àqueles que apresentam Transtorno do Espectro Autista.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa tanto um desafio, quanto uma oportunidade, tratando-se, pois, de um processo que exige mudanças

estruturais nas instituições de ensino, investimentos em formação docente e uma postura pedagógica orientada pelo respeito às diferenças.

Os principais desafios identificados relacionam-se à carência de preparo dos professores, à falta de recursos pedagógicos adaptados e às dificuldades de comunicação e interação típicas do TEA, mas, entretanto, tais obstáculos não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades para o desenvolvimento de práticas inovadoras e para o fortalecimento de uma educação mais justa e equitativa.

Dentre as possibilidades destacam-se a adoção de metodologias diferenciadas, a utilização de tecnologias assistivas e a elaboração de planejamentos individualizados, que podem facilitar a aprendizagem e a socialização dos estudantes autistas. E, mais do que isso, o professor deve ser incentivado a buscar constantemente estratégias criativas que favoreçam a participação plena dos alunos nas atividades escolares.

É necessário ressaltar a importância da dimensão emocional na formação docente, uma vez que lidar com a diversidade exige mais do que competência técnica; requer empatia, paciência e sensibilidade e, nesse sentido, investir no autoconhecimento do professor e em espaços de apoio institucional pode contribuir para reduzir sentimentos de insegurança e frustração, promovendo maior segurança no exercício da docência inclusiva.

2593

A inclusão escolar de alunos com TEA não deve se limitar à matrícula formal, mas se materializar em práticas pedagógicas efetivas, capazes de garantir aprendizagem de qualidade. Para isso, a escola precisa atuar como comunidade de aprendizagem, em que professores, gestores, famílias e demais estudantes assumam juntos a responsabilidade de construir um ambiente acolhedor e inclusivo.

O processo inclusivo, além de beneficiar os estudantes autistas, amplia as possibilidades de crescimento para toda a comunidade escolar, eis que a convivência com a diversidade estimula valores como solidariedade, empatia e respeito, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural. Assim, a inclusão não é apenas uma política educacional, mas também um projeto de transformação social.

Levando-se em consideração o que foi exposto no decorrer deste estudo, conclui-se que a formação docente voltada para a inclusão de alunos com TEA deve ser compreendida como um processo contínuo, que articule teoria e prática, técnica e emoção, inovação e sensibilidade, pois, somente a partir dessa visão integral será possível consolidar uma escola inclusiva, capaz de oferecer oportunidades equitativas de aprendizagem e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva:** desafios da formação e da atuação em sala de aula. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ARAÚJO NETO, Zacarias Carvalho de; ARAÚJO, Maurício dos Santos. **O Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades na Prática Pedagógica de Professores em Floriano/PI.** V Congresso Nacional de Educação, 2017.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de Professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia.** Volume 02, Número 10, 2014.

COSTA, Shirley Maria Silva da; BARROS, Cristianne Boulitreau de Menezes; DANTAS, Edja Soares; SILVA, Jéssica Cristina Barbosa da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Os desafios do Professor Diante do Aluno Autista no Processo de Aprendizagem Escolar.** V Congresso Nacional de Educação, 2018.

DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE PEDIATRIA DO DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO. **Transtorno do Espectro do Autismo.** Nº 05, Abril de 2019.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos de espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético.** In: Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

2594

MACHADO, Kamila; GLAP, Lucimara. **O Professor e os Desafios no Ensino Aprendizagem da Criança Espectro Autista.** Ponta Grossa: Instituto de Ensino Superior San'Ana, 2005.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Autismo:** orientação para os pais. Brasília: Casa do Autista, 2000.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação Inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o Autismo:** Desafios de Uma Inclusão com Qualidade. Brasília: UnB, 2015.