

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Sueli do Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/UUP), Paranaíba – MS. E-mail: sueli.unisalesiano@gmail.com

RESUMO

O artigo tem como objeto de estudo a formação de professores e o desafio no processo de aprendizagem do TEA – Transtorno do Espectro Autista. O TEA apresenta déficits na área social, na linguagem, na comunicação, no comportamento e no pensamento. O objetivo deste trabalho é discutir sobre a formação de professores diante do desafio de intervenção na aprendizagem de crianças com TEA. A metodologia adotada foi a revisão de literatura, a partir das concepções de Gatti, Cunha, André, Saviani e Mantoan, ademais aspectos legalizados pertinentes a temática. Conclui-se que, a formação de professores possui lacunas historicamente expressivas, e não é possível equacionar, visto que as políticas educativas não priorizam as condições adequadas para o trabalho docente. Inclusive, a formação continuada encontra-se ainda distante da realidade de crianças com TEA, pois ainda há supressão de conhecimento sobre as limitações do sujeito e intervenções metodológicas, conjecturando as interferências emergenciais.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação Inicial. Formação Continuada. Intervenção na Aprendizagem. Transtorno do Espectro Autista.

TEACHERS FORMATION: A CHALLENGE IN THE LEARNING PROCESS OF THE CHILD WITH AUTISTIC SPECTRUM TRANSTORN

ABSTRACT

The article has as object of study the training of teachers and the challenge in the learning process of ASD - Autism Spectrum Disorder. The ASD presents deficits in the social area, in language and communication and in behavior and thought. The objective of this work is to discuss the training of teachers facing the intervention challenge in the learning of children with ASD. The methodology adopted was the literature review, based on the conceptions of Gatti, Cunha, André, Saviani and Mantoan, in addition legalized aspects pertinent to the theme. It is concluded that teacher training has historically expressive gaps, and it is not possible to equate, since educational policies do not prioritize the appropriate conditions for teaching work. In addition, continuing education is still far from the reality of children with ASD, since there is still a suppression of knowledge about the limitations of the subject and methodological interventions, conjecturing the emergency interferences.

Keywords: Teacher training. Initial formation. Continuing Education. Intervention in Learning. Autistic Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

A formação de professores congemma-se num conjunto de características que requer a racionalização de conhecimentos e habilidades necessárias para que ocorra efetivamente o exercício profissional.

A partir desse parâmetro, cabe ressaltar que a formação para docentes foi proposta no final do século XIX, tendo alterações posteriormente significativas, com a Lei nº 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que propõe cursos de formação de professores, definindo assim, um período para efetivar sua implantação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas em 2002, todavia somente em 2006, após a consumação de árduos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006), preconizando a “licenciatura e atribuindo a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como também o ensino médio na modalidade Normal” (GATTI, 2010, p. 1357). Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Na história da formação de professores se configuraram dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX quando, para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores. (SAVIANI, 2011, p. 8).

Essa “pequena digressão histórica” (GATTI, 2010, p. 1356), termo designado pela própria autora, pertinentemente se insere no posicionamento de Saviani (2010) para dialogar com o problema da formação de professor no início dessa contextualização, relacionando-a ao tardio aspecto histórico brasileiro de formação de professores, conseqüentemente a falta de consistência de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do imprevisto, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Ao conjecturar na perspectiva de Gatti (2010) os dilemas da formação de professores mencionados por Saviani (2011), destacando o quarto e quinto dilema apresentados pelo autor, “formação do professor técnico versus formação do professor culto” e “dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático)” (SAVIANI, 2011, p. 130), cabe salientar que, esses dilemas são considerados nessa pesquisa a pontualidade hodiernas, justificando a inquietude científica em investigar a qualidade da formação inicial e continuada desses profissionais, tal como a Gatti (2010, p. 1360) se posiciona “para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações”.

No que se refere às escolas e salas de aula, excele-se o TEA - Transtorno do Espectro Autista, considerada deficiência para todos os efeitos legais, caracterizando-a como:

(...) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e

não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; ou por padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, §1º, artigo 1º).

Diante desse contexto, a família e o educador carecem de conhecer tais características específicas para contribuir com a rotina da criança. Cogita-se que, o educador é um dos mediadores fundamentais nesse processo, no contexto de um ensino focado em cada exiguidade do sujeito pertencente a sala de aula, independentemente de ser ensino regular ou especial, a intervenção educacional por meio de técnicas adequadas a idade, concernindo as potencialidades ou as ausências de habilidades dos educandos, manifestam-se pela assertiva de que:

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola (CUNHA, 2012, p. 90).

O autor discorre sobre o bom preparo profissional, almejando as intervenções que medeiam o processo educacional do sujeito, porém salienta-se que a gestão e organização escolar, o clima institucional, os recursos e materiais, família e as políticas educacionais são “elementos igualmente importantes” ressaltados por André (2010, p. 177):

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas.

Tanto a concepção de Cunha (2012), quanto a de André (2010) corroboram para compreender o desafio do profissional da educação, principalmente no que se refere a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula.

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p. 176).

André (2010, p. 176) precisamente conceituará em outra perspectiva, acentuando que: (...) a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona tanto os vários fatores que a afetam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Assim, a autora retrata acepções e perspectivas congruentes aos “contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas” nos processos de aprendizagem docente, os quais constituem a identidade profissional, valorizando como um dos componentes da proposta curricular que se dará origem às atividades e experiências desenvolvidas pelos discentes.

Nesse estudo conjectura-se que a primordial contribuição a se discutir sobre a formação inicial e continuada do docente, numa expectativa de aprendizado profissional, requer uma análise envolvendo os processos de organização e planejamento, como as consecutivas transformações em sua efetiva prática em sala de aula.

A partir deste prisma, o objetivo foi discutir sobre a formação de professores diante do desafio de intervenção no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA.

TEA: panorama educacional em parceria com a família

Na perspectiva de se compreender o TEA, segundo Coll e col. (2004, p. 248), “o sistema educacional deve levar dois fatores em consideração: a diversidade e a personalização”. Diante dessa premissa, desde os primeiros anos de vida, o indivíduo apresenta um desinteresse por brinquedos e jogos sociais, além de certa intolerância a sons, sensibilidade hipo ou hiper-reativo aos estímulos e desenvolvimento motor irregular que requer uma avaliação peculiar, e principalmente o acompanhamento especializado e individualizado citado por Silva (2012, p. 109):

(...) isto é, aquelas crianças que tem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados.

Ao se pensar na prática pedagógica, desde as atividades às avaliações, conforme ratificado pela pesquisa de Coll e col. (2004), o sistema educacional homogêneo incute modelos pouco individualizados no processo de ensino e aprendizagem. Suscita-se nesse aspecto que, tal sistema é incapaz de atender às necessidades das crianças que não fazem parte de um “modelo padrão de desenvolvimento humano” (COLL e col., p. 249). A criança que tem a deficiência demanda uma estratégia particular, ou seja, almejar novas orientações referentes às propostas e enunciados de atividades e avaliações, como também o planejamento e organização de rotinas diárias.

As pessoas com autismo experienciam uma sobrecarga sensorial durante a interação social, considerando-se que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultâneas: tom da voz (estímulos auditivos); expressão facial (estímulo visual); gestos (estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico). O retraimento social e as estereotipias seriam formas de fugir dessa sobrecarga (BOSA, 2001, p. 3).

Diante dessa citação relevante, compreende-se que o ato pedagógico somente ocorre se existe uma rotina, evitando mudanças frequentes, recursos complementares, estudando e compreendendo as características próprias do sujeito (sobrecarga sensorial) e o possível auxílio de uma equipe multidisciplinar: psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, além de atividades extracurriculares como equoterapia, que estimulam o desenvolvimento do processo de suas relações interpessoais e de ensino e aprendizagem.

Há a constatação de que sem preparo, conhecimento básico das diferentes deficiências e estratégias de ensino, bem como das dificuldades da instituição para com o aluno, possivelmente este será transferido para um lugar onde, muitas vezes, não encontrará nada além do vácuo (VILLANOVA; VAZ; GUEBERT, 2011).

Em referência ao ato pedagógico se faz necessário a busca por alternativas que contribuam para uma formação continuada, especialmente na área de inclusão, no intuito de investigar novos

estudos para consolidar uma metodologia que se adapte às características do TEA, e assim, incentivar o desenvolvimento do sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando *a priori* no processo educacional, a adaptação familiar a partir de critérios educacionais predeterminados que compõem a rotina da criança, apresentando-os com clareza, no intento de promover um progresso da capacidade intelectual, do nível comunicativo e linguístico, da alteração de conduta, do grau de flexibilidade cognitiva comportamental e do nível de desenvolvimento social. Tais fatores devem ser explicitados em reuniões pedagógicas para que a família compreenda o processo vivenciado na unidade escolar em que seu filho está inserido.

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 (MANTOAN, 2003, p. 20).

Cabe esclarecer que não há “modelos ideais”, como também cada instituição possui uma identidade que interfere diretamente no corpo docente e discente. O enfoque de Mantoan (2003) é que a inclusão provoca uma crise escolar, conseqüentemente interfere no plano de trabalho, nas metas classificadas como norte, tais como identificar em que área de desenvolvimento o sujeito se classifica. Por fim, empenhar-se para atenuar as dificuldades do aluno que nesse contexto, não é apenas ler e escrever, há premência de socialização, ponto a ser discutido com a família.

A autora enfatiza a aliança com os pais de crianças com deficiência:

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (MANTOAN, 2003, p. 30).

Diante disso, outro ponto a analisar é que a criança com TEA, principalmente as mais novas, necessitam que a família e os educadores criem inicialmente fortes laços afetivos para que as propostas sejam inovadoras, pois isso exerce uma ingerência no desenvolvimento da criança. Destarte, considera-se que, segundo Coll e col. (2004), as inovações nas práticas pedagógicas e a busca incansável de novos parâmetros devem se basear na ação educacional.

Formação inicial e continuada: Estratégias de ensino para a criança com TEA

No âmbito da sala de aula há uma luta constante para que a criança com TEA seja incluída e do ponto de vista de Araújo (2015), a exiguidade de “preparação de professores”, frente a um “sistema tradicional de ensinar” citado por Mantoan (2003) requer uma ação efetiva e urgente da superação desse modelo que se dispõe, com a finalidade de se obter a qualidade de ensino.

Neste cenário, Glat, Pletsch e Fontes (2007) exprimem a dificuldade de se transformar o discurso sobre integrar o sujeito a sociedade em uma prática que advém desde o contexto familiar ao escolar, a qual não implica apenas na modificação de ações educativas do docente, gestão e instituição, mas uma consistente política educacional que ampare às novas propostas.

Em relação às modificações, cabe destacar que esta pesquisa não teve o objetivo de predeterminar regras ou planos a serem seguidos, mas discutir também vertentes expressivas da formação continuada:

(...) os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula (...). Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à

conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem (...). Querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais (MANTOAN, 2003, p. 42-43).

Mantoan (2003) reflete que a formação continuada não é um processo de rápida resolução de problemas prognosticados pela deficiência, retomando o aspecto de incluir a criança no processo de aprendizagem na sala regular. É um desafio no ato de educar que segundo Berehoff, Leppos e Freire (1994, p. 11) “é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional”.

Com base nessa premissa, é responsabilidade do profissional pesquisar e questionar propostas que coadjuvem com as prováveis falhas de sua formação inicial.

Tal situação constitui um desafio para os formadores de professores no sentido de encontrar “um equilíbrio entre responder às “verdadeiras necessidades” dos seus alunos para desenvolverem as suas competências de ensino e fazer com que sejam aprendentes ativos e promotores do desenvolvimento do seu próprio ensino”... Ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos (...) (FLORES, 2010, p. 183).

Flores (2010) aponta as implicações na formação inicial do profissional da educação, alertando ainda que “as teorias aprendidas na universidade não são aplicáveis ao contexto da sala de aula, advogando uma abordagem mais prática e um contato gradual”. A autora estabelece que a prática e o contato institucional não devem se restringir ao aspecto procedimental, pois muitas práticas se contradizem entre os contextos de formação, “na formação inicial de professores, sobretudo no que se refere à ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo” (FLORES, 2010, p. 183-184).

Ao iniciar a atividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. (FLORES, 2010, p. 184).

As circunstâncias expostas por Flores (2010) subjazem uma construção pessimista da formação inicial do professor, e relacionando com a temática proposta, como que esse profissional irá lidar com o hiato de oscilação comportamental do TEA diante da irregularidade da rotina, incluindo a arrumação da sala e as formas de se escrever no quadro. O contexto contempla repensar nos formadores de professores:

Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que refletem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade (...) (FLORES, 2010, p. 186).

Ao retomar algumas concepções de Araújo (2015), Mantoan (2003) e Flores (2010) atesta-se que tanto a formação inicial quanto a continuada são reverenciadas como fundamentais se advir subsídios às ações pedagógicas do professor no cotidiano escolar, tal como a inclusão de uma metodologia substancial que contribua para o processo de desenvolvimento do TEA.

METODOLOGIA

O estudo bibliográfico foi desenvolvido por meio de revisão de literatura (ANDRÉ, 2010; ARAÚJO, 2015; BEREHOFF; LEPPOS; FREIRE, 1994; BOSA, 2001; COLL e col., 2004; CUNHA, 2012; FLORES, 2010; GATTI, 2010; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007; MANTOAN, 2003; NÓVOA, 1995; SAVIANI, 2011; SILVA, 2012; VILLANOVA; VAZ; GUEBERT, 2011).

O levantamento de obras e artigos científicos sucedeu-se a partir das palavras-chave “Formação de professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Intervenção na Aprendizagem; Transtorno do Espectro Autista”, cujo ano de publicação remete ao período de 1995 e 2015, e principalmente da pormenorizada leitura e análise de obras e artigos científicos, com o propósito de averiguar as contribuições relevantes para este estudo, disponíveis em bases de dados de acesso público.

No âmbito descrito pelo estudo de que cada criança com TEA é incomparável com outra que também tenha a mesma deficiência, Coll e col. (2004) considera assim, a personalidade e diversidade do sujeito, ou seja, sua história e vivências, estímulos ambientais e pedagógicos como fatores essenciais para indagar nessa pesquisa, as especificidades indispensáveis que devem pleitear a formação inicial e continuada do profissional da educação.

Assim, realizou-se o levantamento, a identificação, a seleção e a análise de obras específicas dos autores citados que, de forma expressiva, explicitaram concepções fundamentais à temática, excluindo 295 publicações que não atendiam os critérios citados.

Em referência a produção científica, utilizou-se sete artigos científicos que secundaram com criticidade a pesquisa científica desenvolvida, publicados na área educacional: André (2010), Araújo (2015), Flores (2010), Gatti (2010) Glat, Pletsch e Fontes (2007), Saviani (2011) e Villanova, Vaz e Guebert (2011).

A metodologia utilizada a partir da discussão teórica refere-se às concepções pertinentes dessa temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que o foco se concentra na análise de literatura de formação de professores e deficiência. Além de obras pertinentes para conceituar o tema, a pesquisa também ocorreu no âmbito da legalidade: Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada - Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cunha (2012) dialoga sobre a parceria família e escola, no que se refere ao fortalecimento de ações inclusivas:

Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania. Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica (CUNHA, 2012, p. 90)

Outro aspecto a ser pontuado é que numerosas pesquisas, segundo Coll e col. (2004), consolidam que a relação família e professor é imprescindível. Sendo assim, o autor complementa a perspectiva de Cunha (2012) sobre a ótica do envolvimento familiar ser um dos fatores relevantes no êxito das tarefas educacionais e terapêuticas das crianças com TEA, desde ações e regras predeterminadas em sua rotina semanal.

Para incluir é necessária uma mudança de atitude de toda a sociedade frente às diferenças existentes no ser humano. A educação inclusiva é uma proposta que,

para dar certo, necessita de um professor aberto às diferenças e disponível a trabalhar nesse processo (MANTOAN, 2003, p. 40).

Ao se ponderar a realidade escolar num contexto estabelecido, cabe frisar a primordialidade, mencionada por Mantoan (2003), de que um professor aberto e disponível para o desenvolvimento da criança não se contrapõe aos desafios.

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional (...) (MANTOAN, 2003, p. 27).

Nesta circunstância, considera-se que TEA acarreta inúmeros desafios, de forma singular sobre as características do processo de aprendizagem visual e concreto, como por exemplo numa atividade sensorial e objetiva, poder-se-á instigar os sentidos, como também a percepção acerca de seu entorno. E assim, por conseguinte atribui sentido ao mundo e as ações pertencentes a ele.

Cabe pontuar que:

Na área educacional, a Formação Continuada tem como objetivos, propor novas metodologias e realizar discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para readequações da ação pedagógica na escola. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995, p. 27).

Diante disso, concernente ao corpo docente, coordenação e direção, compreende-se a partir de Nóvoa (1995) que a própria unidade escolar deve avivar o espaço para novos conhecimentos, socialização de saberes, além de se revisar a prática pedagógica cotidiana, como também a construção de novas competências e habilidades.

Pontos fundamentais a serem destacados pelos autores: Coll e col. (2004) discutiu o sistema educacional, sem personalização e diversidade; Glat, Pletsch e Fontes (2007) dissertaram sobre a dificuldade em se transformar o discurso sobre a integração em uma prática permanente de inclusão; Mantoan (2004) discorreu sobre a proposta inclusiva; Silva (2012) relatou os aspectos comportamentais e a necessidade do atendimento especializado e individualizado; Bosa (2001) relatou aspectos sensoriais e particularidades vivenciadas pela criança no cotidiano; Cunha (2012) dialogou sobre o bom preparo profissional; Araújo (2015) sobre a despreparação dos professores; e Bereohff, Leppos e Freire (1994) retrataram a necessidade da competência profissional; André (2010) e Gatti (2010) dialogam sobre a Formação de Professores; Villanova, Vaz e Guebert (2011) ressaltaram as diferentes maneiras de se trabalhar com a deficiência em sala de aula e Nóvoa (1995) complementou com a importância da Formação Continuada para que o objetivo proposto por esta pesquisa seja alcançado. Saviani (2011) impulsiona a inquietude de criticidade científica desse estudo.

Saviani (2011) disserta sobre as diretrizes curriculares dos cursos de formação, pontuando que:

(...) diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. A restrição diz respeito àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência (...) (SAVIANI, 2011, p. 12).

Ainda sobre o autor (2011, p. 15), retomando os dilemas citados na introdução dessa pesquisa e caracterizando que a política de formação docente nos coloca frente ao “enfrentamento desses desafios implica a abertura de novas perspectivas, cujas características se contrapõem simetricamente aos referidos desafios”, destacando o item:

d) Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores; (SAVIANI, 2011, p. 15).

Reafirma-se que os resultados demonstraram que há exiguidade de formação inicial do profissional. Saviani (2011) pontua de forma relevante a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propondo a articulação entre cursos de formação e o funcionamento das escolas.

Em decorrência desse contexto, e com probabilidade de articulação entre o elo de instituições formativas e escolas, torna-se ainda mais indispensável a formação continuada para constantes solicitações de embasamentos teóricos e práticos para criar e/ou compor novas estratégias metodológicas que corroborarão no estímulo de habilidades e competências para o sujeito dessa pesquisa.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a formação inicial possui lacunas historicamente expressivas apresentadas por esse estudo, e a partir dos posicionamentos dos autores citados, não é possível solucionar o problema da formação dos professores, visto que as políticas educativas não priorizam as condições adequadas para a realização do trabalho docente, conseqüentemente os cursos de formação dos professores não se desenvolvem em condições propícias.

Em relação a formação continuada encontra-se ainda distante da realidade de crianças com TEA, pois ainda há supressão de conhecimento sobre às limitações do sujeito e intervenções metodológicas. Cabe evidenciar que, os métodos de intervenção não equacionam os déficits, mas contribuem significativamente com o trabalho desenvolvido, em concomitância com outros profissionais especialistas, visando à melhora da qualidade de vida da criança.

Outro aspecto a ser citado, é a proposta de articulação entre cursos de formação e o funcionamento das escolas, com a finalidade de produzir uma formação inicial consistente, elencando teoria e prática, todavia isso exigirá uma reestruturação das políticas públicas.

Apesar da formação continuada propor novas metodologias e realizar discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para readequações da ação pedagógica na escola, essa ainda é um desafio no campo da área da inclusão, especificamente para o público alvo dessa pesquisa, crianças com Transtorno do Espectro Autista, pois as interferências são emergenciais para o incentivo e desenvolvimento de novas habilidades no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

ARAÚJO, M. S. **Inclusão de criança com Autismo em sala de aula regular**: percepção de professores. 2015. 49f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2015.

BEREOHFF, A. M. P.; LEPPPOS, A. L. E.; FREIRE, H. V. **Considerações Técnicas sobre o atendimento psicopedagógico do aluno portador de condutas típicas da síndrome do autismo e de psicose infanto-juvenis**. Brasília: ASTECA, 1994.

BOSA, C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(2), p. 281-287, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 16 mai. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>.

COLL, C. e col. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. São Paulo: Penso, 2004.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 3, p. 182-188, set./dez., 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, jul./dez., 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678> >. Acesso em: 12 jul. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Revista Poésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun., 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VILLANOVA, A. F. H.; VAZ, J. A. K.; GUEBERT, M. C. C. Uma reflexão sobre as políticas educacionais para favorecer a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. In: Congresso Nacional de Educação, 10., Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR, 2011. p. 8804-8817. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6252_3541.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017.