

A educação e socialização de crianças com Transtorno de Espectro Autista: Uma aproximação ao papel do professor

Education and socialization of children with autism spectrum disorder: an approach to the role of the teacher

La educación y la socialización de los niños con trastorno del espectro autista:

Un acercamiento al papel del maestro

Die Erziehung und Sozialisierung von Kindern mit einer Störung des autistischen Spektrums:

Eine Annäherung an die Rolle des Lehrers

L'éducation et la socialisation des enfants atteints de troubles du spectre autistique :

Une approche du rôle de l'enseignant

L'educazione e la socializzazione dei bambini con il disturbo dello spettro autistico:

Un approccio al ruolo dell'insegnante

Образование и социализация детей с аутистическим спектральным расстройством:

Подход к роли учителя

自閉症スペクトラム障害児の教育と社会化。教師の役割へのアプローチ

自闭症儿童的教育和社会化・教师作用的方法

Oswaldo Hernández González

Universidad de Talca (Chile)

osvaldo.hernandez@utalca.cl

Amândio Jamba Pedro da Fonseca

Universidade José Eduardo dos Santos (Angola)

Escola Superior Politécnica do Bié

Departamento de Psicologia

amandiojamba@gmail.com

António António

Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)

antoniotonny1988@hotmail.com

Páginas 124-134

Fecha recepción: 28/09/2020

Fecha aceptación: 29/11/2020

Resumo.

No campo educacional cubano, entende-se que, para avançar no paradigma da pesquisa educacional, os professores devem estar atentos aos avanços que ocorrem nas ciências pedagógicas atuais, com o intuito de poder dar respostas eficientes e eficazes às demandas de alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo deste trabalho é refletir criticamente sobre alguns aspectos relevantes que interferem na preparação de professores para formar e estimular a socialização de alunos com Transtorno de Espectro Autista em condições de inclusão escolar. Este trabalho pode contribuir para enriquecer as discussões que acontecem nas ciências da educação contemporâneas e, portanto, pode servir de suporte e informação para quem toma decisões políticas em contextos educacionais inclusivos, especialmente para professores com responsabilidade social de educar e socializar alunos com transtornos de espectro autista.

Palabras clave: inclusão educativa; preparação de professores; transtorno de Espectro Autista

Abstract.

In the Cuban educational field, it is understood that, in order to advance in the educational research paradigm, teachers must be aware of the advances that occur in current pedagogical sciences, with the intention of being able to provide efficient and effective responses to the demands of learners with special educational needs. The objective of this work is to reflect critically on some relevant aspects that intervene in the preparation of teachers to educate and stimulate the socialization of students with Autism Spectrum Disorder in conditions of educational inclusion. This work can contribute to enrich the discussions that take place in contemporary educational sciences and, therefore, can serve as support and information for those who make political decisions in inclusive educational contexts, especially for teachers with social responsibility. educate and socialize students with autism spectrum disorders.

Keywords: educational inclusion, teacher preparation, autistic spectrum disorders

1.-Introducción.

A temática da educação inclusiva representa um espaço de interesse científico e sociopolítico de alto impacto nas sociedades contemporâneas, pois que, constitui um caminho ideal para o lançamento de uma série de transformações educacionais que promovem a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e expandir os espaços de participação e integração social (Robert filho, Chamberlain & Kasari, 2003; Crosland & Dunlap, 2012 ; Lindsay, Proulx, Thomson e Scott, 2013; Anglim, Prendeville e Kinsella, 2017). Esse modelo educacional “baseia-se nos mesmos fundamentos da educação regular, fazendo com que, todas as crianças de uma determinada comunidade aprendam juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais” (Booth, 2000, p.149). De acordo com essa tendência educacional, a Ilha de Cuba nos últimos anos tem estado imersa em uma sucessão de reformas que buscam garantir bases sociais e igualitárias para promover e fortalecer em suas instituições de ensino um trabalho educacional mais inclusivo que contemple o potencial, os interesses e as motivações fundamentais de todos os seus alunos, especialmente aqueles identificados com o Transtorno de Espectro Autista, o que requer preparação, disposição e compromisso por parte dos professores e do sistema educacional em geral (Rabelo, Chkout, Escalona, 2006; Campos, 2010).

A formação integral de crianças e adolescentes com Transtorno de Espectro Autista em salas de aula inclusivas constitui um desafio especial para os educadores , porque as pessoas com essa condição de neurodesenvolvimento sofrem sérios efeitos sobre recursos intersubjetivos, habilidades de comunicação, interesses, comportamento social restrito, repetitivo e estereotipado (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Nesse sentido , a inclusão e a formação de alunos com Treanstornos de Espectro Autista constituem um desafio especial para os professores cubanos, pois esses alunos qualificam de maneira única a organização do espaço e os métodos para conduzir e manejar os processos de ensino e aprendizagem. O grau de conhecimento e compreensão que os

educadores têm sobre as características dos estudantes com essa condição de neurodesenvolvimento é um aspecto essencial que lhes permitirá interagir com eles, antecipar seus comportamentos desadaptativos e canalizar de forma eficiente e eficaz os estímulos educacionais voltados à promoção de sua educação e socialização (Demósthene Sterling, 2010; Massani, García & Hernández 2015).

O objetivo deste trabalho é refletir sobre alguns aspectos relevantes que medeiam a preparação dos professores para estimular a socialização de alunos com Transtorno de Espectro Autista em condições de inclusão educativa para viver de acordo com as condições do desenvolvimento social contemporâneo .

2.-Bases conceituais e epidemiológicas do autismo.

A raiz da disseminação do autismo é o artigo "Distúrbios autísticos de contato afetivo" pelo inovador e grande observador clínico Leo Kanner em 1943. Nesta data, o prestigioso cientista relata analiticamente os padrões de desempenho de um grupo de crianças em idade pré-escolar que havia examinado sistematicamente por um longo período de tempo. Seus resultados foram dimensionados como um eixo central e, que essas crianças tinham a tendência de se absorverem ou permanecerem indiferentes a outras pessoas, resistentes a mudanças de rotina e ligadas a actividades repetitivas.

Além disso, o cientista austríaco Hans Asperger (1944), um ano depois, destacou o termo "psicopatia autista" para apontar os sintomas de um grupo de crianças, muito semelhantes às estudadas por Kanner. As crianças estudadas por Hans Asperger apresentaram maiores potenciais verbais e cognitivos e os problemas de interação social foram mais superficiais. De acordo com este escrito, é essencial dimensionar que o Dr. Asperger introduziu o interesse educativo e o desafio apontado para a educação especial (Garrabé de Lara, 2012). Actualmente, o Transtorno de Espectro Autista é considerado uma anomalia do desenvolvimento neurológico de crescente prevalência que afecta as áreas fundamentais da psicopatologia em proporções variáveis tais como: interacção social, comunicação verbal e não verbal, comportamento estereotipado e interesses restritos (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2013).

Na ordem epidemiológica, na última década, estudos diferentes foram realizados para ajudar a desenvolver nossa compreensão sobre as mudanças na prevalência deste transtorno. Essas investigações destacaram que os índices atuais respondem a números muito alarmantes em comparação com outros períodos históricos, atingindo taxas de incidência de aproximadamente 7,6 por mil dos últimos anos (Baxter, Brugha, Erskine, Scheurer, Vos, & Scott, 2015).

Não há registos de conteúdo com o número exato da população afetada com o Transtorno de Espectro Autista. Em documentos promulgados pelo Centro de Controlo e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, estima-se que este transtorno e seu alto estado de comorbidade cresçam vertiginosamente a nível internacional; sua aparência não é condicionada por raças, classes sociais ou qualquer localização geográfica e ocorre com maior incidência em homens do que em mulheres (Augustyn, 2017).

3.-Um olhar sobre a inclusão educativa.

O surgimento e desenvolvimento do paradigma da inclusão educativa está intimamente relacionado com a Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), o Relatório Warnock (1978), o Programa Mundial de Ação para Deficientes (1982), a Declaração Mundo sobre Educação para Todos em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e o Marco de Ação de Dakar (2000). Esses documentos programáticos instituem a mais alta consideração e respeito pelo direito à vida e à educação de todas as pessoas, sem distinção ou desprezo pelas suas condições físicas ou psicológicas.

Vários autores ressaltam que, actualmente a educação inclusiva é assumida pelos governos e pelas políticas educativas em todo o mundo; entretanto, reconhece-se que o modo de interpretar seus fundamentos políticos e sociológicos varia em função das condições sócio-históricas de cada contexto (Arnaiz, 2012; Echeita, 2013; Borges e Orosco, 2014).

A sistematização teórica realizada permite afirmar que o propósito da inclusão educativa é tornar efectiva, para toda a população escolar, o direito à educação de qualidade, preocupando-se especialmente com aqueles que, por diferentes motivos, são excluídos ou estão em risco de serem marginalizados. É necessário transformar os sistemas educacionais e as escolas, diversificar o ensino, personalizar as experiências comuns de aprendizagem para atender à multiplicidade das necessidades dos alunos e alcançar a participação e o sucesso de todos. Isto consegue-se mediante a utilização de desenhos universais, que consideram a diversidade de necessidades no planejamento e ensino de currículo centrados no potencial dos alunos sem encobrir suas limitações, desenvolvendo todo o processo educativo na sala de aula regular (Valencia e Hernández, 2017).

Nesse sentido, para a construção de um ambiente educativo marcado pela inclusão, é vital “a participação e acordos de todos os agentes de educação que convergem nele” (Hernández, 2016, p.17). Deste modo, o espaço aulico é democratizado e todos os membros de uma comunidade educativa são reconhecidos, independentemente de sua filosofia de vida, sua religião, seus costumes culturais ou sua condição de desenvolvimento.

Assim, a tarefa central da inclusão educativa é garantir a presença, participação e conquistas de todos os alunos (Blanco, 2008); (Ouane, 2008); (Muntaner, 2010); (Escudero, 2012). Essa coexistência plural nas salas de aulas regulares gera a criação de um currículo holístico e maleável que responde criativamente à pluralidade das necessidades de todos os alunos.

Nesse sentido, os agentes criativos dos programas e currículos não devem preocupar-se apenas com a inclusão leve daqueles que estão em risco de serem marginalizados, mas também, garantir um processo de ensino-aprendizagem que estimule sua participação criativa e transformadora no desenvolvimento de atividades educativas a par com todos os seus pares.

Conforme se afirma nos parágrafos anteriores, pode-se dizer que a inclusão é um exemplo de transformação das regras que ditam o resultado do ambiente escolar e de outros ambientes de aprendizagem, com a intenção de impulsionar os habitantes de uma comunidade educacional para o ambiente escolar, amadurecimento social e consciência da justiça como norma de convivência. A implementação dessas reformas educativas é uma tarefa árdua e atormentada, que não deve ser vista como barreira inquebrável e como uma forma de catapultar a oportunidade de enriquecer e ampliar as formas de ensinar e aprender.

Em Cuba, os processos de inclusão tiveram um desenvolvimento semelhante àqueles que ocorreram em outros lugares do mundo, marcados por diferenças políticas e culturais de diferentes ordens. “Tendo em conta a multiplicidade de critérios estabelecidos na literatura internacional e no cenário particular, este processo é concebido a partir de um modelo centralizado mas flexível, uma perspectiva que permite buscar alternativas contextualizadas, que transformem a prática e incentivem a participação de todos os agentes educacionais” (Pérez, 2017, p.82).

Neste contexto, a educação inclusiva é um processo inspirado no legado de José Julián Martí Pérez. A este respeito, o herói nacional da República de Cuba afirmou: “Ou a república é baseada em todo o caráter de cada um de seus filhos, o hábito de trabalhar com as mãos e pensar por si mesmos, o exercício pleno de si mesmos e do respeito, como honra familiar, ao pleno exercício dos outros; a paixão, em suma, pelo decoro do homem, ou a república não vale uma lágrima de nossas mulheres ou uma gota de sangue de nossos bravos” (Martí, 1975, p. 270).

Desta forma, o modelo educativo que prevalece na sociedade cubana se baseia nos fundamentos da igualdade e na equalização de oportunidades como elementos críticos para o seu desenvolvimento social. O ser humano é colocado no centro das ações, entendendo que toda a cultura é orientada para o seu aprimoramento e dignificação.

A plataforma teórico-metodológica do sistema educativo cubano responde como um todo ao trabalho dos pensadores da escola de psicologia histórico-cultural, que encontra seu maior alcance na originalidade e sagacidade do pensamento de Lev Semiónovich Vigotsky. Através dos conceitos como a Zona de Desenvolvimento Próximo e a Situação de Desenvolvimento Social, esse audacioso cientista dimensiona a natureza interativa do desenvolvimento psíquico, enfatizando a inter-relação entre fatores biológicos e sociais, considerando os fatores sociais como determinantes (González, 2013; Sulle, Bur, Stasiejko e Celotto, 2013; Ramos e López, 2015).

Em consonância com esses postulados, a educação cubana pressupõe a determinação de fatores sociais como fonte de desenvolvimento cultural e como forma de potencializar o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, a visão educativa voltada para o defeito ou segregação cultural não tem lugar no contexto nacional. Os objetivos da educação especial separada da educação geral são gradualmente desmantelados e a inclusão torna-se o método mais eficiente e eficaz de colaboração para aumentar a coesão da comunidade, oportunidades iguais de aprendizado e equidade.

Em relação à educação que não tem como princípio a inclusão de todos os alunos e que estimula a desunião e a discriminação, Vigotski disse: “Aqui não só não se desenvolve, mas sistematicamente atrofia as forças da criança (...) Esta escola aumenta a psicologia do separatismo, em toda a sua natureza, é anti-social e educa o espírito anti-social. Somente a reforma radical de toda a educação em geral fornece uma saída” (Vigotsky, 1995, p. 98).

Para viver de acordo com as demandas sociais da época atual, a escola cubana usa os pilares epistemológicos da abordagem histórico-cultural para realizar reformas que se adaptam de maneira mais eficiente e efetiva ao ritmo de aprendizagem de cada um de seus alunos, com a intenção de dar respostas à pluralidade de seus interesses, motivações e necessidades emocionais. Nesse sentido, o cenário educativo marcado pelo paradigma da inclusão tornou-se o principal objetivo assumido pela cultura e pelas autoridades políticas do país para julgar e caracterizar os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da educação atual (García, Massani & Bermúdez, 2016).

Nesse contexto, foi dada prioridade às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais e um modelo educacional de caráter dialético e holístico foi desenvolvido em nível nacional, trabalhando firmemente na organização e desenvolvimento de vários serviços e serviços. modalidades de atenção para enriquecer e ampliar os métodos de ensino em ambientes inclusivos.

Apesar de combinar múltiplas políticas e esforços científicos no país para criar um sistema de educação democrático capaz de responder às necessidades e possibilidades de desenvolvimento pessoal e social de cada um de seus estudantes, ainda há sérios desafios a serem disponibilizados àqueles que estão em risco de serem marginalizadas condições educativas que sejam as mais próximas possíveis das circunstâncias e do estilo de vida considerado funcional em nossa cultura, para que possam desenvolver e maximizar sua personalidade.

À luz dos critérios de Idol (2006), aspectos que medeiam o sucesso ou o fracasso de práticas inclusivas dentro de um ambiente escolar são dissimilares; os tipos de deficiência dos alunos e a quantidade de tempo que eles usam para se apropriar do conteúdo acadêmico dos sujeitos, em conjunto com os modos de avaliação, a atitude e a percepção dos membros da comunidade educacional sobre seu próprio potencial profissional para conduzir criativamente, um processo de ensino-aprendizagem que promova a participação, a disciplina, a livre colaboração e o bom funcionamento da aula são alguns desses elementos críticos.

Em nossa opinião, este autor mede um conjunto de aspectos relevantes relacionados às trocas sociais que ampliam os desafios práticos dentro das comunidades de educação que buscam o desenvolvimento bem-sucedido de práticas inclusivas.

Nesse sentido, a inclusão de alunos com Transtorno de Espectro Autista em escolas de ensino regular constitui um desafio não apenas para todos os membros que compõem uma instituição escolar, mas também para todas as agências de socialização envolvidas em seu desenvolvimento, isso se deve principalmente aos comportamentos desadaptativos que estes alunos apresentam.

No nosso contexto, "apesar dos níveis culturais alcançados pela população e do humanismo característico de nossa idiosincrasia, ele expressa alguma surpresa, apreensão ou rejeição pelos casos mais óbvios de incapacidade" (Castro, 2002, p.94). Criar as formas de conexão que estimulam a cultura de aceitação entre os agentes socializadores é uma tarefa que coloca os estudantes no centro do desenvolvimento neurológico, no centro do debate político, científico e social contemporâneo.

Alunos com Transtorno de Espectro Autista, assim como suas famílias, são objectos de uma ampla gama de reações discriminatórias e preconceitos sociais dentro e fora do contexto escolar, que actuam como barreiras para efetivamente incorporar as políticas de inclusão. A actuação pedagógica dos professores se apresenta como uma alternativa de diálogo para minimizar os riscos e consequências da marginalização educativa e da estigmatização sociocultural. O grau de compreensão que os educadores têm sobre as perturbações e o potencial desses alunos é um elemento crítico para prever seu desempenho no espaço áulico e direcionar intencionalmente os esforços educacionais em um ambiente de motivação, funcionalidade e criatividade que estimula a inclusão.

O tema das práticas inclusivas no ambiente educacional institui a mais alta reflexão social na contemporaneidade, questionando abordagens epistemológicas e visões argumentativas tradicionais para promover uma nova forma de compreender a educação e o funcionamento

da sociedade. Questão que atinge limiares especiais quando se trata de lidar com a inclusão educativa de aprendizes (Transtorno de Espectro Autista) que apresentam sérios desvios na configuração de seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e comportamental.

Para cumprir teoricamente e empiricamente as políticas do paradigma educacional que fertilizam a ideia de equidade de oportunidades de aprendizagem, é necessário aprofundar os desafios que caracterizam a realização de uma actividade social dessa categoria; envolve o reconhecimento cercas existentes, a relevância dos muitos aspectos envolvidos no seu desenvolvimento e encontrar maneiras para melhorar a capacidade de resiliência, originalidade, criatividade e uma atitude positiva em todos os agentes de socialização para a inclusão, especialmente quando se trata de estudantes com Transtorno de Espectro Autista.

4.-A preparação do professor: um elemento chave para levar a cabo os desafios apresentados pelos alunos com autismo em condições de inclusão.

O sucesso da inclusão no campo educativo é condicionado por aspectos dissimilares que estão relacionados segundo Eisenman , Pleet , Wandry e McGinley (2011), com a liderança das instituições escolares, o grau de comprometimento e a qualidade da relação que ocorre entre todos os agentes socializadores de uma comunidade educativa, ajustes e adaptações de infra-estrutura que geram maiores vias de acesso, a possibilidade de troca de experiências entre professores e com o desenvolvimento profissional de pessoal especializado.

Nesse amplo espectro de influências e condições educacionais, a estrutura normativa política do sistema educativo cubano menciona a actividade do professor como um elemento crítico para gerar maior inclusão e integração. Por esta razão, atribui-se ao professor a responsabilidade formativa de criar um currículo flexível que permita ajustá-lo para garantir a proeminência de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o paradigma da inclusão no campo educativo compreende criticamente que as barreiras que surgem no processo de aprendizagem já não residem exclusivamente nas características dos alunos, mas na relação dialéctica e fluida das últimas com o seu contexto sócio-cultural. Nesta linha de ideia, Vigotsky (conforme citado em Arriaga, 2015) ressalta que é essencial “reconhecer que o facto de o aluno não aprender depende não apenas dele, mas do grau em que as contribuições do professor se ajustam ao nível que apresenta em cada tarefa de aprendizagem”(p. 64).

A actuação pedagógica do professor, assim como o grau de preparação que possui, é vital para criar um ambiente de aprendizagem que transcenda as políticas educacionais tradicionais, que transita para além do ensino de hábitos e conhecimentos específicos para promover uma consciência social baseada no respeito à diversidade.

As transformações educativas propiciam novos desafios, marcados pela busca de diversas alternativas para garantir a educação de toda a população, incluindo crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. Preparar o professor para enfrentar os estragos desta nova metodologia de ensino é uma grande tarefa social. Portanto, o professor deve diariamente aplicar seu exercício prático com os fundamentos e avanços teóricos que ocorrem em diferentes áreas do conhecimento científico, para colocá-los criativamente ao serviço do intelecto, habilidades sociais e amadurecimento da personalidade de cada um de seus alunos.

A preparação dos professores é o resultado geral de uma “atividade permanente, sistemática e planeada, baseada em necessidades reais e perspectivas de uma entidade, grupo ou pessoa, e que visa promover mudanças favoráveis em termos de conhecimentos, habilidades, hábitos e capacidades desenvolvidas pelo sujeito, o que permite um desenvolvimento integral e melhor eficácia no desempenho do seu trabalho”(Colmenares, (s /d), p.35).

O autor citado destaca o valor da continuidade e sistematicidade, trabalho colaborativo, flexibilidade, relaxamento, intencionalidade e constante aprendizagem de novas metodologias de ensino e elementos da cultura comunitária como elementos críticos na preparação do professor. Envolve um conjunto de ações sistemáticas que reorganizam e mediam sua concepção do mundo e sua maneira de responder à pluralidade de necessidades e motivações de seus alunos, suas famílias e os imperativos da sociedade.

Em consonância com a abordagem anterior, Castillo (2004) considera que a preparação do professor é um processo pessoal que se move constantemente em um cenário amplo de colaboração social, que pode ser intencionalmente alterado como resultado da melhoria contínua e atualização dos conteúdos, métodos empíricos e teóricos da ciência, a consolidação da busca da verdade, que se realiza na interação dinâmica do grupo e do indivíduo, em conjunto com a experiência teórico-prática do professor e o compromisso que o seu trabalho implica na quadro social.

A sistematização dos critérios dos autores supracitados permite entender que a preparação do professor requer o desenvolvimento de um plano de ação que conduza de maneira oportuna o progresso de suas habilidades profissionais e melhore de forma proficiente seu crescimento humano, para que possam interagir e orientar com maior autonomia no percurso de suas relações sociais e pavimentar as estradas que levam a uma pedagogia abrangente e respeitosa da diversidade com solidez e originalidade.

Para garantir a qualidade, relevância e moralidade correcta da proposta pedagógica dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais em sua aprendizagem, González et al. (2017) propõe sessões grupais, actividades científico-metodológicas e aprimoramento de professores como componentes essenciais. Esses métodos e procedimentos constituem eixos centrais para ajudar os educadores a estabelecerem relações empáticas com essas crianças e a entenderem com mais precisão as qualidades que caracterizam o desenvolvimento de sua personalidade.

A importância dos argumentos assumidos por esses autores é valorizada quando se leva em consideração que o professor tem a responsabilidade de dirigir um processo de ensino-aprendizagem que permita a formação integral da personalidade de seus alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais, e se não tiver as bases explicativas que lhe permitem ter uma perspectiva equilibrada entre o teórico e o prático, não pode cumprir sua ordem social.

Os professores, em sua prática profissional, devem não apenas lidar com o conteúdo das disciplinas que ministram, mas também ter habilidades sociais que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os alunos, promovendo oportunidades que estimulem a coesão social e a inclusão educacional. Na medida em que os professores assimilem e conscientizem criticamente as múltiplas funções que acompanham sua prática pedagógica, eles podem desenvolver um conjunto de percepções mais positivas em torno da diversidade na sala de aula (Granada, Pomés, & Sanhueza, 2013).

Muitos profissionais de educação sentem-se ofendidos por terem que incorporar em seu contexto de acção os alunos com Transtornos de Espectro Autista; Mas esse processo de inclusão não é opcional para os educadores, pois se justifica em sua resposta às necessidades de crescimento humano que caracterizam os movimentos sociais e educativos contemporâneos. Tudo isso destaca a necessidade de melhorar a formação de professores nos avanços centrais das actuais ciências pedagógicas.

Nesse sentido, Calvo (2013) considera que, para garantir o direito à educação de qualidade, “os sistemas educacionais não precisam apenas alocar recursos, mas também formar professores que possam contribuir para aqueles que chegam à escola, nela permanecem e desenvolvem todos os recursos, suas capacidades numa perspectiva de equidade e qualidade, em instituições educacionais inclusivas”(p.1).

De acordo com os critérios de Simpson et al (como citado em Horrocks , 2008), as estratégias, métodos e procedimentos para facilitar as práticas inclusivas de alunos com Transtornos de Espectro Autista não estão associados às transformações das políticas educacionais; “Portanto, os educadores se deparam com a tarefa de projectar programas na ausência de diretrizes e protocolos processuais” (p.146).

De acordo com esses autores, Martín et al. (2017) reconhecem a necessidade de trabalhar duro na elaboração de diretrizes para a implementação e execução de medidas e acções específicas que permitam fornecer suporte adequado para responder de forma criativa às necessidades pedagógicas e sociais dos alunos identificados com essa condição de neurodesenvolvimento.

Como resultado das lacunas didácticas do professor e das mudanças qualitativas na interacção social e na comunicação social dos alunos com Transtornos de Espectro Autista, o nível de realização da aprendizagem é restrito e apresenta múltiplas adversidades na aplicação de diretrizes avaliativas e no desenvolvimento de atividades em grupo (Cullinan , 2017).

No entanto, numerosos autores testemunham que, apesar da fraca organização do ambiente educativo, a inclusão de alunos com Transtornos de Espectro Autista em escolas de educação geral é útil e eficaz para estimular o desenvolvimento de suas habilidades sociais e para integrar dinâmica da escola para outros agentes socializadores chave na construção de seu desenvolvimento (Luaces, 2016). Também pode ser um exemplo usado pelos professores para ampliar sua preparação profissional, bem como uma maneira de aumentar a colaboração multidisciplinar, aumentar a criatividade na aprendizagem e fortalecer os laços interpessoais no espaço áurico e comunitário.

A preparação e a atitude dos professores em relação à inclusão é uma pedra angular para aumentar o conhecimento e os recursos intersubjectivos dos alunos autistas. Para enfrentar com solidez e preparação científica os múltiplos desafios de educar e estimular a socialização de alunos com Transtornos de Espectro Autista, os professores precisam conhecer profundamente os traços nucleares que caracterizam essa entidade neopsiquiátrica ; Isso permitirá que eles interajam com uma maior capacidade pedagógica de direccionar intencionalmente os estímulos educacionais e lidar com a orientação e a firmeza diante dos comportamentos repetitivos e estereotipados desses alunos.

Para que este processo de mediação seja eficaz, é necessário que os professores utilizem um conjunto de métodos, procedimentos pedagógicos e técnicas especializadas que facilitem a aprendizagem funcional, evitem o isolamento, estimulem a interacção social e combatam a rigidez do seu pensamento. O uso de recursos visuais (pictogramas e placas)

é uma excelente ferramenta para estimular a interação da criança autista com seus pares, o que a torna mais capaz de enfrentar as mudanças e demandas do mundo ao seu redor. A preparação dos professores transcende as linhas de ensino de conteúdos e abrange todas as dimensões do trabalho educativo, que inclui orientação familiar e educação comunitária. Para implementar plenamente as ações sociais nessa categoria, os professores exigem uma vasta experiência comunitária e uma compreensão funcional e estrutural da dinâmica familiar marcada com autismo.

Desta forma, enfatiza-se que a preparação do professor é um produto global que contém um processo ininterrupto de transformação individual, mediado e enriquecido por trocas de grupo nas esferas acadêmica e social. Envolve o desenvolvimento de ações de ensino com base em sua experiência de vida para responder de forma holística às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles que têm deficiências em suas habilidades linguísticas e habilidades sociais.

5.-Conclusão.

A sistematização dos aspectos discutidos neste artigo revela, em primeiro lugar, que a inclusão educativa em todo o mundo envolve mudanças substanciais nas culturas, mentalidades, políticas propostas e práticas educativas, que envolve o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente das particularidades e características que condicionam a variabilidade no desenvolvimento; e, em segundo lugar, que a realidade educativa cubana enfrenta o desafio de reforçar o paradigma da inclusão, utilizando uma série de ações inovadoras para implementar um modelo educacional eminentemente integrador e socializante, que favoreça a flexibilidade curricular no processo de ensino-aprendizagem; Portanto, a preparação dos professores que trabalham em cada instituição de ensino é necessária.

A educação de estudantes com maneiras qualitativamente complexas de expressão de suas necessidades (Transtorno de Espectro Autista) representa, desde o ponto de vista de inclusão um grande desafio para a escola cubana (principalmente para professores), pois que, implica a implementação de estratégias educativas que possibilitem o desenvolvimento de sua socialização, que lhes permita alcançar níveis adequados de independência para a vida em sociedade, em correspondência com os potenciais educacionais que possuem.

A preparação do professor nos aspectos fundamentais da desordem constitui uma necessidade incontornável, pois lhe permitirá elaborar e fundamentar estratégias educativas com uma abordagem verdadeiramente científica que facilitará a concepção e utilização de variadas ajudas pedagógicas em diferentes contextos, com uma atitude otimista e positiva de desenvolvimento, juntamente com a preparação das famílias e pessoas da comunidade para que, em conjunto com a escola, possam participar activamente na integração social dos alunos identificados com esta condição de neurodesenvolvimento.

6.-Referências bibliográficas.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- Baxter, A., Brugha, T., Erskine, H., Scheurer, R., Vos, T., & Scott, J. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 45(3), 601–613. <https://doi.org/10.1017/S003329171400172X>
- Booth, T. (2000). *Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners. Executive summaries, Education for All 2000 Assessment, International consultative forum on Education*. Paris: UNESCO.
- Colmenares, M. (2010). La preparación del nuevo maestro (*Tesis en Opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas*). Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe.
- De Lara, J. G. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Eisenman, L., Pleet, A., Wandry, D., & Mcginley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* 32, 91–104. <https://doi.org/10.1177/0741932510361248>
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Valencia, C., & Hernández, O. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Revista Científico Pedagógica Atenas*. 4 (40). 105-120.
- Vigotski, L. (1995). *Obras Completas. t. V. Fundamentos de Defectología*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.